

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Evandro Consaltér

A INDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO  
E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA  
LIQUEFAÇÃO PROGRESSIVA DA IDEIA DE ESCOLA  
REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM  
BEM COMUM À NECESSIDADE DE INSTITUIÇÃO DOS  
COMUNS DA EDUCAÇÃO

Passo Fundo  
2021

Evandro Consaltér

A INDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO  
E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA  
LIQUEFAÇÃO PROGRESSIVA DA IDEIA DE ESCOLA  
REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM  
BEM COMUM À NECESSIDADE DE INSTITUIÇÃO DOS  
COMUNS DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do título de doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo  
2021

CIP – Catalogação na Publicação

---

C755i Consaltér, Evandro

A indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica [recurso eletrônico]: da liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum à necessidade de instituição dos comuns da educação / Evandro Consaltér. – 2021.

5 MB ; PDF.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Educação básica. 2. Escola republicana. 3. Privatização. 4. Política educacional. 5. Parcerias público-privadas. 6. Comuns da educação. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569



**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese**

**“A INDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LIQUEFAÇÃO PROGRESSIVA DA IDEIA DE ESCOLA REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM À NECESSIDADE DE INSTITUIÇÃO DOS COMUNS DA EDUCAÇÃO”**

Elaborada por

**Evandro Consaltér**

Teses apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Aprovada em: 03 de agosto de 2021  
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Presidente da Banca Examinadora  
Orientador

Profa. Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin  
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari  
Université de Genève- Unige

Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci  
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Daniela de Oliveira Pires  
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani  
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em  
Educação

## AGRADECIMENTOS

À Universidade de Passo Fundo, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade desta formação;

Aos professores e colegas que participaram deste percurso formativo;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos que me permitiu acesso a este curso de Doutorado em Educação;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, pela orientação deste trabalho e pela parceria que construímos nesta caminhada acadêmica, com publicações, participação em eventos e em grupos de pesquisa; Mais que um mestre, um grande amigo!

Aos integrantes da Banca Examinadora, Prof. Dr. Abdeljalil Akkari, Prof<sup>a</sup>. Dra. Daniela de Oliveira Pires, Prof<sup>a</sup>. Dra. Lidiane Limana Puiati Pagriarin, Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci e Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, pelas ricas e significativas contribuições para o desenvolvimento e qualificação deste trabalho;

À minha família, pelo apoio nesta caminhada. Em especial, aos meus pais Adelino e Emília, minha irmã Márcia, minha esposa Maira e nossos filhos, Maria Gabriela e Théó Vicente. Às minhas saudosas avós, Joana e Sara (*in memoriam*), pelo exemplo e incentivo desde a educação básica.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GEPES, pelo incondicional apoio,

compromisso com a pesquisa e promoção de educação enquanto bem comum;

Ao Prof. Dr. Abdeljalil Akkari, que além de membro da banca examinadora desta tese, através de nossos diálogos, foi um coorientador deste percurso formativo, um parceiro de pesquisas e uma grande inspiração acadêmica;

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Esther Pillar Grossi, pelos diálogos e ensinamentos. Uma inspiração, energia revigorante e um poderoso referencial científico da tese de que Todos Podem Aprender;

Aos Professores Jan Masschelein e Maarten Simons pelos valorosos diálogos e sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

*“Para além do clássico financiamento público do ensino privado, outros mecanismos mais sutis são observados [...]. Trata-se, portanto, de analisar, de uma parte, em benefício de quem ocorre a indefinição destas fronteiras e, de outra, mostrar como ela se constitui no principal mecanismo de manutenção das desigualdades educacionais no Brasil. [...] Acreditamos que a ideia e indefinição das fronteiras é apropriada e pertinente para analisar a construção das desigualdades educacionais no Brasil. Tal indefinição permite diluir responsabilidades, especialmente aquelas do Estado e das elites políticas” (AKKARI, 2011, p. 70).*

*“A política do comum é sempre transversal às separações instituídas, ela efetiva uma exigência democrática ao mesmo tempo generalizada e coerente: é literalmente ‘por toda parte’, em todos os domínios, que os homens agem em conjunto e devem ter a possibilidade de participar das regras que os afetam, do governo das instituições nas quais atuam, vivem e trabalham. Essa política do comum não é exclusividade das pequenas unidades de vida e trabalho, separadas uma das outras. Ela deve permear todos os níveis do espaço social do local ao mundial, passando pelo nacional” (DARIL LAVAL, 2017, p. 486).*

*“Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até*

*mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece 'tempo livre' e transforma o conhecimento e as habilidades em 'bens comuns', e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 10).*



## RESUMO

CONSALTÉR. Evandro. **A indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica:** da liquefação progressiva da ideia escola republicana e do conhecimento como um bem comum à necessidade de instituição dos comuns da educação. Tese (Doutorado), Passo Fundo: Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2021.

Defendo na presente tese a ocorrência de um processo lento e gradual que vem provocando a indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica e, como consequência, a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum. Esse processo materializa-se, sobretudo, por distintas políticas educacionais e diferentes formas de privatização da educação básica, impulsionadas pelo neoliberalismo educacional e pelo desejo de conceber a educação enquanto um grande mercado. Diante desse cenário, a compreensão sócio histórica de escola pautada por um ideal de caráter republicano, com uma concepção de educação para todas as crianças, intrinsecamente de valor igual, abre espaço para uma concepção que prioriza a performance individual das escolas e dos alunos, bem como para processos de diferenciação e hierarquias, de canalização, seleção e exclusão. Dessa forma, considerando a necessidade e a relevância social de se preservar e fortalecer a escola enquanto uma instituição republicana, fonte de conhecimento como um bem comum e resistente aos ataques do neoliberalismo educacional, elejo como problema de pesquisa a seguinte questão: Como as parcerias público-privadas firmadas na educação básica podem induzir ao estabelecimento de uma liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum? Para dar conta deste propósito, desenvolvo um estudo qualitativo, valendo-me de estudos teórico-bibliográficos e documentais, ancorados no método dedutivo-analítico. O aporte teórico é constituído a partir de Abrams (2016), Adrião (2008; 2014), Akkari (2011), Dardot & Laval (2016; 2017), Laval (2004), Masschelein & Simons (2018), Peroni (2013; 2018) e Pires (2015). A partir da revisão da literatura (estado do conhecimento), são constituídos dois capítulos teóricos acerca da temática investigada, objetivando a sustentação da análise bibliográfica e documental que constituem os capítulos seguintes. A tese tem por objetivo geral caracterizar de que forma as Parcerias Público-Privadas

- PPPs firmadas na educação básica podem fazer com que se estabeleça uma liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum. Esse amplo propósito desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: i) contribuir para a compreensão do que é uma educação como um bem público, de uma escola na perspectiva republicana e do conhecimento como um bem comum; ii) analisar as implicações de uma educação pautada pela perspectiva empresarial, que fortalece o neoliberalismo educacional; iii) divulgar como a privatização da escola, sobretudo a partir das parcerias público-privadas, pode ocasionar a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum; iv) mostrar que a instituição dos comuns da educação pode ser uma alternativa de enfrentamento à voracidade do neoliberalismo educacional. Como resultados da pesquisa, apontamos que o discurso capitalista consome tanto os recursos naturais como as formas institucionais simbólicas, como a escola. Desse modo, frente ao processo de “dessimbolização da escola”, a perpetração do setor privado na educação pública, em seu passo seguinte, contribui para promover a liquefação da instituição escolar, não para fazê-la desaparecer, mas para dominá-la. Diante deste contexto, indicamos a Educação para a Cidadania Global e a descolonização do currículo como possíveis caminhos para a instituição dos comuns da educação e a defesa de uma escola enquanto direito público, igual para todos, indiferentemente de classe social, de cor, de espectro político e religioso.

**Palavras-chave:** Privatização; Parcerias Público-privadas; Escola Republicana; Educação Básica; Comuns da Educação.

## ABSTRACT

CONSALTÉR. Evandro. **The blurring of borders between the public and the private in basic education**: from the progressive liquefaction of the republican school idea and knowledge as a common good to the need for the institution of the commons of education. Thesis (Doctorate), Passo Fundo: Education College, University of Passo Fundo, 2021.

In this research, I defend the thesis that there is a slow and gradual process that has been causing the indefiniteness of the boundaries between public and private on basic education and, as a consequence, the progressive liquefaction of the idea of republican school and knowledge as a common good. This process is materialized, above all, by distinct educational policies and different forms of privatization of basic education, driven by educational neoliberalism and by the desire to conceive education as a large market. In this context, the socio-historical understanding of a school guided by an ideal of a republican character, with a conception of education for all children intrinsically of equal value, opens space for a conception that prioritizes the individual performance of schools and students, for processes of differentiation and hierarchies, channeling, selection and exclusion. Thus, considering the necessity and the social relevance of preserving and strengthening the school as a republican institution, a source of knowledge as a common good and resistant to the attacks of educational neoliberalism, I have chosen the following question as a research problem: How public-private partnerships established on basic education can lead to the progressive liquefaction of the idea of the republican school and knowledge as a common good? To achieve this purpose, I develop a qualitative research, using theoretical-bibliographic and documentary studies, anchored in the deductive-analytical method. The theoretical contribution is based on Abrams (2016), Adrião (2008; 2014), Akkari (2011), Dardot & Laval (2016; 2017), Laval (2004), Masschelein & Simons (2018), Peroni (2013; 2018) and Pires (2015). From the literature review (state of knowledge), two theoretical chapters are constituted about the investigated theme, aiming to support the bibliographic and documentary analysis that constitute the following chapters. The general objective of this thesis is to characterize how Public Private Partnerships - PPPs established on basic education can lead to the progressive liquefaction of the idea of the

republican school and knowledge as a common good. This broad purpose subdivides into the following specific objectives: i) to contribute to the understanding of what education is as a public good, a school in the republican perspective and the knowledge as a common good; ii) to analyze the implications of an education guided by the business perspective, that strengthens educational neoliberalism; iii) to show how the privatization of the school, especially through public-private partnerships, can cause the progressive liquefaction of the idea of republican school and knowledge as a common good; iv) to show that the institution of education commons can be an alternative to face the voracity of educational neoliberalism. As research results, we point out that the capitalist discourse consumes both natural resources and symbolic institutional forms, such as the school. Thus, facing this process of “school desymbolization”, the perpetration of the private sector in public education, in its next step, contributes to promoting the liquefaction of the school institution, not to make it disappear, but to dominate it. In this context, we indicate the Global Citizenship Education and the decolonization of the curriculum as possible paths for the institution of the commons of education and the defense of a school as a public right, equal for all, regardless of social class, color, political and religious spectrum.

**Keywords:** Privatization; Public Private Partnerships; Republican School; Basic Education; Commons of Education.

## NOTA

Durante o desenvolvimento deste trabalho, parte dele já foi sendo publicado (em parceria com o orientador e colegas de pesquisa) em forma de artigos em periódicos e em forma de capítulos de livros. Uma forma de compartilhar a pesquisa e, desde cedo, colocá-la sob apreciação de nossos pares. A seguir, as referências dessas publicações:

FÁVERO, Altair A; CONSALTÉR, Evandro. Pedagogia do afeto e a banalização da formação continuada de professores: uma análise da literatura de autoajuda nos processos formativos. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 13, n. 2, p. 394-411, mai./ago. 2018. **(Qualis Capes B1)**

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. *Imagens da Educação*, v. 9, n. 3, e45450, p. 97-112, 2019. **(Qualis Capes A2)**

FÁVERO, Altair A; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020. **(Qualis Capes A1)**

FÁVERO, Altair A.; PIRES, Daniela de Oliveira; CONSALTÉR, Evandro. Escola conveniada ou *charter school*? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre a prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 27, n. 1, p. 110-130, 1 fev. 2020. **(Qualis Capes B1)**

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Orgs). *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020.

GÓMEZ, Edgar Flores; CONSALTÉR, Evandro. Por una identidad escolar: crítica al espectro empresarial en la educación básica brasileña e mexicana. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 13, n. 2, p17-40, mai./ago., 2020. **(Qualis Capes B3)**

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e74384, 2020. **(Qualis Capes A1)**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parceiros do Jovem RS Conectado no Futuro – 2020 .....	66
Figura 2 - Ferramentas disponibilizadas no ano de 2020 .....	71
Figura 3 - Twitter de Bolsonaro defendendo investimentos em linguagens e matemática. .	102
Figura 4 - Cláusula Terceira do Termo de Colaboração. ....	114
Figura 5 - Cláusula Quinta do Termo de Colaboração – itens VII e VIII. ....	115
Figura 6 - Relatórios contábeis de receita. ....	116
Figura 7 - Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil.....	124
Figura 8 - Apoiadores Institucionais do Movimento Pela Base – MPB. ....	125
Figura 9 - Quem são os sujeitos do MPB.....	126
Figura 10 - Título e ilustração usada na nota emitida pela APP.....	132
Figura 11 - Número de escolas, professores e alunos atendidos pelo Programa Escola da Inteligência. ....	136
Figura 12 - Serviços ofertados pelo Programa Escola da Inteligência. ....	137
Figura 13 - Sobre a regulamentação de publicidade nas escolas participantes do Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor.....	142
Figura 14 - Instituição credenciada no Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor. ....	145
Figura 15 - Situação atual do PLC 106/2017. ....	146
Figura 16 - Apostila de Língua Portuguesa - gramática - preparatória para o Enem .....	158
Figura 17 - Princípios e objetivos da Política Nacional de Alfabetização .....	166
Figura 18 - Aluno faz aula em barraca de lona construída em local com sinal de acesso à internet .....	173
Figura 19 - Peça da campanha Lugar de Criança é na Escola.....	178
Figura 20 - Fluxo de migrações 2010-2020 .....	185
Figura 21 - Expectativa de migrações 2020-2050 .....	186
Figura 22 - Principais países de origem das migrações no Brasil no período 2010-2018.....	188
Figura 23 - Principais destinos dos imigrantes no período 2011-2018 no Brasil.....	189
Figura 24 - Matrículas de imigrantes na educação básica no Brasil no período 2008-2016..	190

Figura 25 - Aula de Língua Portuguesa para imigrantes Haitianos e Senegaleses.....	195
Figura 26 - Crianças haitianas e senegalesas com as professoras do projeto “Hora da Conversação” .....	196
Figura 27 - Alunos indígenas em sala de aula convencional.....	197
Figura 28 - Poema “Erro de português”, de Oswald de Andrade.....	198

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Performance do Brasil em leitura, matemática e ciências conforme exame Pisa 2018.....	103
Gráfico 2 - Municípios que não aderiram ao PNLD, por estado, em 2015. ....	150
Gráfico 3 - Taxa e atendimento escolar por faixa etária no Brasil .....	153
Gráfico 4 - Situação escolar de jovens entre 15 e 17 anos (%) por faixa de rendimento ....	154
Gráfico 5 - Evolução das Matrículas na Educação Infantil no RS 2008 - 2018.....	155
Gráfico 6 - Evolução de matrículas de alunos especiais na educação básica em classes comuns e em classes exclusivas no período 2010-2019 .....	156
Gráfico 7 - Pisa Score in Science – 2000 to 2012 .....	160
Gráfico 8 - Atividades Escolares, Acesso à Internet e Prova Brasil por escolaridade da mãe .. ..	171
Gráfico 9 - Atividades escolares, acesso à internet e Prova Brasil por instituição.....	172
Gráfico 10 - Docentes da educação básica no Rio Grande do Sul por sexo e faixa etária .....	177
Gráfico 11 - Saídas do Brasil no período 2011-2018 .....	187



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses defendidas no período 2010-2018 que apresentaram os descritores “ <i>escola republicana</i> ” and <i>bem comum</i> and “ <i>privatização da educação</i> ”. .....	32
Quadro 2 - Gastos do Governo Federal com a aquisição de Livros Didáticos em 2020.....	85
Quadro 3 - Desempenho das redes pública e privada no Ideb/2017 e sua contribuição para o Ideb nacional. ....	93
Quadro 4 - Distribuição das matrículas da educação básica por rede e sua distribuição no espaço geográfico. ....	94
Quadro 5 - Diferenças entre as entidades do Terceiro Setor. ....	109
Quadro 6 - Vagas compradas na rede particular na região metropolitana de Porto Alegre.	130
Quadro 7 - Volume total de recursos gastos pelo município de Itajaí – SC com o Programa Escola da Inteligência no período 2017-2020. ....	139
Quadro 8 - Calendário de atividades do Programa Escola da Inteligência no município de Itajaí no ano de 2018. ....	140
Quadro 9 - Municípios paulistas que declararam ter adquirido algum sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007.....	148
Quadro 10 - Grupos editoriais com obras aprovadas no PNLD 2019.....	150
Quadro 11 - Dimensões contextuais da ECG .....	192

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEs	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
Aned	Associação Nacional de Educação Domiciliar
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDBT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-Sic	Serviço de Informação ao Cidadão
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
GIEPES	Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior
GPRPPE	Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRS	Instituto Federal do RS
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
KU	Katholieke Universiteit
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OS	Organizações Sociais
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNP	Programa Nacional de Publicização
PROEB	Programa Municipal de Educação Básica
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PUCRS	Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria da Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TJ-RS	Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UPF	Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2</b>	<b>A IDEIA DE ESCOLA REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM</b> .....	40
2.1	<i>O conceito de escola republicana: um espaço de “tempo livre”</i> .....	43
2.2	<i>O conceito de conhecimento como um bem comum: o apropriável e o inapropriável</i> .....	48
2.2.1	A constituição dos “comuns” do conhecimento .....	54
2.3	<i>A escola republicana: um espaço de constituição de “comuns”?</i> .....	56
2.4	<i>A escola como um bem público: a ideia de público como algo não meramente estatal ou não-estatal</i> .....	64
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO UM GRANDE MERCADO</b> .....	77
3.1	<i>As fronteiras entre o público e o privado</i> .....	83
3.2	<i>A escola na perspectiva empresarial</i> .....	86
<b>4</b>	<b>A OPERACIONALIZAÇÃO DA PRIVATIZAÇÃO E A LIQUEFAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	101
4.1	<i>O novo Marco Regulatório do Terceiro Setor: uma aproximação entre o público e o privado?</i> .....	106
4.1.1	<i>As escolas conveniadas no Brasil: charters schools?</i> .....	110
4.1.1.1	<i>As entrelinhas de um Termo de Colaboração</i> .....	114
4.2	<i>A Base Nacional Comum Curricular – BNCC a partir da Reforma do Ensino Médio: uma nova proposta com os velhos propósitos?</i> .....	119
4.3	<i>As estratégias de perpetuação do setor privado sobre a educação básica: exemplos e formas de indefinição</i> .....	128
4.3.1	<i>Compra de vagas na rede privada</i> .....	129
4.3.2	<i>Controle da gestão</i> .....	131
4.3.3	<i>Formação de professores</i> .....	134
4.3.4	<i>Publicidade na escola</i> .....	141
4.3.5	<i>Material apostilado e softwares educativos</i> .....	147

<b>5</b>	<b>SOBRE A NECESSIDADE DE INSTITUIÇÃO DOS COMUNS DA EDUCAÇÃO</b> .....	152
5.1	<i>Tornando a escola um espaço de constituição de comuns: da necessidade de promoção da igualdade de oportunidades ao respeito e valorização da diversidade</i>	153
5.1.1	Igualdade de oportunidades I.....	164
5.1.2	Igualdade de oportunidades II: uma experiência positiva de privado em favor do público .....	167
5.1.3	Sobre a crise da pandemia .....	170
5.2	<i>Sobre a responsabilidade de tornar a escola um espaço de constituição dos “comuns”</i> .....	179
5.3	<i>Sobre a necessidade de uma Educação para a Cidadania Global (Edikasyon pou yon Sitwayen Mondyal)</i> .....	184
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	205
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	211
	<b>ANEXOS</b> .....	223

## 1 INTRODUÇÃO

O conhecimento sempre foi importante para a humanidade. É o grande protagonista na cronologia da evolução humana. Graças a ele, o homem descobriu a cura e o tratamento para inúmeras doenças, permitindo assim uma melhor qualidade e expectativa de vida para as pessoas. Da mesma forma, foi através do conhecimento que o homem qualificou os meios de comunicação, de modo que hoje é possível estabelecer, em segundos, redes de contato com qualquer parte do planeta. Diferentemente dos recursos materiais, que são recursos raros, finitos, simultaneamente não exclusivos e rivais, os conhecimentos, nas análises de Dardot e Laval (2017), são bens não rivais, cuja utilização por uns não apenas não diminui a dos outros, mas tende a aumentá-la. Por isso, quanto mais o conhecimento útil for compartilhado e quanto mais gente houver na rede ou na comunidade do conhecimento, mais valor ele terá, pois é, em sua natureza, um bem comum.

A metáfora da vela, de Thomas Jefferson, citada por Dardot e Laval (2017), expressa com primazia a concepção de conhecimento como um bem comum. Da mesma forma que aquele que recebe uma ideia de mim recebe um saber que não diminui o meu, aquele que acende sua vela na minha recebe luz sem me deixar na escuridão, mas sim lançando mais luz, inclusive sobre mim. Podemos dizer, dessa forma, que quando os homens se engajam juntos numa mesma tarefa e, agindo desse modo, produzem normas morais e jurídicas que regulam sua ação em prol de um interesse mútuo, estão executando suas ações sob um princípio político de um “comum” a todos. É assim que, segundo Dardot e Laval (2017), deveriam ser tomadas questões de proteção às águas, às florestas, ao ar, ao clima, entre tantas outras coisas que poderiam ser instituídas como “comuns”, pois suas representatividades perante a vida humana extrapolam os limites geográficos, as autarquias nacionais e os interesses públicos e privados de qualquer nação. Nesse sentido, tomando o conhecimento como um bem comum, não seria a escola, por sua essência, também um espaço de constituição de “comuns”?

Para Dardot e Laval (2017), o entendimento do comum se constrói a partir de dois eixos. O primeiro deles é do comum enquanto princípio político. Diante de todos os experimentos, lutas, discursos sobre os comuns, Dardot e Laval (2017) extraem um princípio político do termo para servir de eixo para as práticas alternativas de enfrentamento ao neoliberalismo. É um

princípio de democracia radical que se baseia na ideia de que temos de obedecer apenas às regras que nós mesmos decidimos.

É importante destacarmos que esse princípio de democracia radical proposto por Dardot e Laval (2017) faz um contraponto ao conceito de democracia ativa de Giddens (1999), pautada pela ideia do voluntariado e da Terceira Via, uma espécie de novo setor entre o público e o privado, sob o nimbo da democracia e representação social. Para Giddens (1999), o capitalismo contemporâneo é visto como um novo modelo de integração social, orientado por laços que se estendem muito além das fronteiras tradicionais das comunidades e das nações, levando em si um novo sentido de organização social e política que desafia as atuais gerações a repensarem as raízes da experiência democrática. Todavia, Saul (2003) considera que um dos aspectos mais salientes dessa perspectiva teórica que assume o mercado como elemento central do acontecer social é a construção de uma teoria do poder, cujas raízes derivam da participação nesse mercado. “É como se o ‘novo ambiente’ econômico exigisse um ‘novo ambiente’ sociológico, e nele, [...] o fator fundamental será o conhecimento” (SAUL, 2003, p. 143).

Para Saul (2003), esse novo ambiente sociológico implica em um novo tipo de relacionamento do indivíduo com a comunidade, através da redefinição de direitos e obrigações. Dessa forma, destaca dois preceitos que, de acordo com Giddens (1999), passam a ser decisivos para a realização desse objetivo.

De uma parte, a nova política deverá ser regida pela ideia de que “não há direitos sem responsabilidades”. Este preceito questiona as práticas existentes na velha social-democracia que tratava os direitos como “exigências incondicionais”, que marcavam um sistema privilegiador de um segmento da sociedade, os beneficiários do welfare. De outra parte, um preceito ético inovador que encoraje a procura ativa do bem-estar deverá ser complementada por um segundo preceito que funcione como garantia da universalidade dos benefícios estatais. [...] O instrumento de realização destes objetivos é a parceria entre Estado e sociedade civil (SAUL, 2003, p. 151).

É possível afirmar que a proposta de Giddens (1999) articula-se em torno da ideia de uma economia mista. Nas palavras de Saul (2003, p. 152), “uma economia que busca uma nova sinergia entre o setor público e o privado servindo-se do mecanismo do mercado, tendo em mente o interesse público”. Dessa forma, a noção de interesse público diz respeito, no caso, a grupos de interesse e à orientação das atividades destes para objetivos “comuns”. Não toma a proporção de uma universalidade da sociedade, como é o princípio político do “comum” proposto por Dardot e Laval (2017), mas sim de determinados grupos, numa perspectiva de geração de oportunidades de formação pessoal e de iniciativa individual, como poderemos constatar no capítulo III desta tese.

O segundo eixo do princípio do comum é a prevalência do direito de uso sobre o direito de propriedade, que para Dardot e Laval (2017), nessas práticas, o que é característico e notável é o fato de que a propriedade se torna uma dimensão instrumental ou secundária, provavelmente necessária em determinados casos, mas não comanda a atividade. O direito à propriedade de bens é constitucionalmente assegurado, vindo do berço do direito romano do *Ager privatus* em uma contraposição ao *Ager publicus*, uma espécie de concessão de propriedades pelo estado aos que não desfrutam do domínio privado da propriedade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 254). No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu Art. 5º, inciso XXII, o direito fundamental à propriedade privada. Todavia, o que justifica o direito do uso sobre o direito de propriedade é justamente o caráter inapropriável do comum. Entendemos: uma floresta em uma propriedade privada, por exemplo, é um bem comum. Por mais que esteja em uma área privada, os seus benefícios extrapolam os limites da propriedade privada e alcançam a todos. O mesmo acontece com a água, com ar que respiramos. “Se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como inapropriável – em hipótese alguma como objeto de um direito de propriedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 245), justamente porque ele extrapola esses limites.

A interação entre esses dois eixos resultaria no que chamamos de bem comum, ou seja, no sentido popular, o conjunto de benefícios que são compartilhados por todos os membros de uma dada comunidade. Assim entendido, é possível dizer que o conhecimento, assim como a saúde, o clima, a água, é um bem comum, que se constitui a partir da interação de “comuns”, ou seja, das diferentes formas de se buscar coletivamente o conhecimento. Conforme Dardot e Laval (2017), o comum se constitui a partir do agir humano em uma construção política. Nesse sentido, considerando o agir humano em uma sociedade, as multidões que a compõem não podem assumir nem a forma redutiva de uma identidade (como o povo) nem a uniformidade das massas. Suas diferenças internas precisam descobrir o comum que lhes permitem comunicar-se e agirem em conjunto. O comum, como uma construção política, não é uma atividade de apropriação, porque o comum político não é objeto de propriedade, seja ela pública ou privada. O comum político é radicalmente exterior à propriedade, porque não é um bem, e somente existe propriedade, pública ou privada, daquilo que é um bem. Conforme Dardot e Laval (2017, p. 250), “em resumo, embora possa haver ‘bens comuns’, o comum não é um bem - ao menos no sentido de alguma coisa que se possa adquirir e da qual se possa dispor de maneira que se queira, por exemplo, cedendo-a por meio de troca (o que o grego designa pelo termo *ktésis*)”.

Dessa forma, o comum não pode ser um objeto, pelo menos no sentido do que é visado



pelo desejo ou pela vontade. O comum, segundo Dardot e Laval (2017) está aquém de qualquer objetivação. Por isso, não deve ser confundido com bem comum. Na filosofia política, bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Para os autores, significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. Portanto, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Assim entendido, uma política deliberada do comum visará criar instituições de autogoverno que possibilitem o desenvolvimento mais livre possível desse agir comum, dentro dos limites estabelecidos pelas sociedades, isto é, conforme as regras de justiça estabelecidas por elas e com as quais elas estarão de acordo. No caso da escola, tal qual o princípio de escola republicana<sup>1</sup> de Condorcet (1743-1794). Um princípio escolar que assuma uma concepção de conhecimento como um bem comum e não como um “bem privado”, assimilável a uma mercadoria, tal qual é entendido no contexto do neoliberalismo educacional.

Na presente tese, optamos (orientando e orientador) pelo uso do termo neoliberalismo educacional para designar o processo de perpetração do setor privado (empresários da educação) sobre a educação pública a partir da lógica neoliberal e, dessa forma, da instituição de um novo modo de compreender e gerir educação, pautada pela concorrência, por metas e indicadores, por mecanismos de seleção e exclusão e por programas padronizados para atingir um maior número de pessoas a um menor custo. Dardot e Laval (2016) entendem que o neoliberalismo é uma forma de governança e de intervenção que depende crucialmente de uma ação estatal abrangente. Dessa forma, é necessário um suporte estatal constante para que a “livre iniciativa” prospere ainda no mundo contemporâneo, diferentemente do conceito de estado mínimo e da crença de que o neoliberalismo se constrói a partir da autorregulação espontânea do mercado. Dardot e Laval (2016) consideram que essa nova forma de compreender o papel do estado objetiva adequar não apenas as instituições e as políticas econômicas, mas também a própria subjetividade das pessoas para torná-las mais adaptadas e abertas ao capitalismo globalizado, como um modo de organização social. Em outras palavras, definem o neoliberalismo como o conjunto de discursos, práticas, dispositivos, que determinam um novo governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

No entanto, por outro lado, a concepção de escola republicana de Condorcet compreende que somente quando a instrução pública for efetiva e abranger a todos -

---

<sup>1</sup> Condorcet (1743-1794), matemático e filósofo iluminista, é o precursor da ideia de escola republicana. Já em 1792, construiu um projeto de reforma da instrução pública na França, que representa o orgulho e a convicção da positividade do legado republicano.

independentemente do sexo, raça ou origem social - a República tornar-se-á efetiva e de fato, deixando de ser apenas de direito e formal. Decorre daí que o modelo de instrução a ser escolhido para organizar e instituir a escola republicana será bastante relevante: o objetivo final deve ser a formação de cidadãos capazes de gozarem plenamente dos seus direitos fundamentais, como também de executarem os deveres necessários à vida social e à pátria. Esse modelo, na concepção de Masschelein e Simons (2018), se contradiz com os objetivos do neoliberalismo educacional, que vê na escola a obrigação de preparar futuros trabalhadores, com as técnicas e as habilidades requeridas pelo mercado.

A escola republicana, em sua essência grega de *skholé*<sup>2</sup>, segundo Masschelein e Simons (2018), prioriza o “tempo livre”, oportunizando tempos e espaços destituídos das funções que comumente possuem no contexto produtivista neoliberal. Como apontado por Petry (2017), para muitos alunos, a escola é um refúgio e um espaço para sanar, mesmo que temporariamente, suas condições de vulnerabilidade social. É o espaço democrático em que Masschelein e Simons (2018) consideram como capaz de colocar todos em mesmas condições de igualdade, possibilitando aos jovens uma apresentação do mundo, uma apresentação responsável, na medida em que não deve aprisionar sentidos e funções, e sim possibilitar a renovação daquilo que é conhecido e apresentado, com criticidade e responsabilidade social.

Todavia, no atual contexto de reformas educacionais, a identidade de uma escola republicana, social e historicamente constituída, tem se enfraquecido na mesma proporção em que ocorre uma indefinição das fronteiras entre o Estado e o mercado, fomentada, principalmente, pelo avanço voraz das parcerias público-privadas na área da educação. Neste caminho, estão sendo renunciadas, imprudentemente, matrizes e competências que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e às humanidades. Se por um lado são reduzidas disciplinas que favorecem a construção de um pensamento crítico, por outro lado são ampliadas disciplinas de ordem teórica e tecnológica, por exemplo. Esse movimento, segundo Tello (2013), é uma das principais características do neoliberalismo educacional. Para Nussbaum (2015, p. 21) se esta tendência persistir, ao invés de consolidarmos uma sociedade democrática, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. Ela considera que as mudanças nos currículos, eliminando disciplinas das humanidades, implicam justamente na

---

<sup>2</sup> (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

direção de preparar um “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico” (NUSSBAUM, 2015, p. 21).

De acordo com Cenci (2020), o diagnóstico de Nussbaum (2015) reverbera o desdobramento do capitalismo em sua fase neoliberal e a teoria do capital humano que, em última instância, e de modo renovado e fortalecido, dá sustentação a tal modelo de educação. Para Cenci (2020, p. 87), “não é demais salientar que nos últimos anos, após o alerta feito por Nussbaum, há um acirramento do neoliberalismo em todas as suas facetas e com ele uma brutal destruição da educação como direito em vários países do mundo”. Nesse sentido, o neoliberalismo assume claramente a racionalidade plena da lógica mercantil, do lucro (*profit*), sob a pretensa ambição de espriar-se em todas as esferas da sociedade, desde os processos de socialização ao mais interior da subjetividade humana. Para alcançar essa finalidade, segundo Cenci (2020), propagar a educação a seus moldes torna-se uma estratégia central.

Nesse sentido, abordado por Cenci (2020) e também ilustrado nos estudos de Nussbaum (2015), entendemos que toda política que represente um fomento à liberdade de pensamento dos alunos, como é o princípio da escola republicana, pública e do conhecimento como um bem comum, constitui-se como uma ameaça perante à política neoliberal. Conforme Masschelein e Simons (2018, p. 15), “desde sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o ‘capital’ (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um ‘bem comum’ para uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidades ou renda”. Essa expropriação radical é difícil ser tolerada pelos defensores das políticas neoliberais, que se orientam pela proteção do capital individual e não pelo princípio do comum, conforme entendido Dardot e Laval (2017) como um princípio de coletividade e uma alternativa para todos aqueles que lutam contra o neoliberalismo.

Diante deste contexto e considerando a necessidade e a relevância social de se denunciar o desmonte da escola pública e preservá-la e fortalecê-la enquanto uma instituição republicana, fonte de conhecimento como um bem comum e resistente aos ataques do neoliberalismo educacional, elegemos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como as parcerias público-privadas firmadas na educação básica podem fazer com que se estabeleça uma liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum? Entendemos que a compreensão e denúncia desse processo lento e gradual, muitas vezes camuflado sob a retórica de eficiência e qualidade, vocábulos agradáveis ao léxico empresarial, oportunizaria uma possibilidade de buscar alternativas ao enfrentamento dessa lógica devastadora dos ideais republicanos, da ideia de conhecimento como um bem comum e,

consequentemente, da possibilidade de caminharmos em busca uma educação de qualidade igual para todos, independentemente de sexo, etnia, classe social ou localização geográfica.

No entanto, nosso objetivo não é analisar as formas de perpetração do setor privado sobre o público na educação básica. Isso, já tem sido muito bem feito por pesquisadores como Adrião (2008), Peroni (2013; 2018); Silva (2018) e Pires (2017) em nível nacional e por Akkari (2011), Abrams (2016) e Ball e Youdell (2007), Dardot e Laval (2016; 2017) e Laval (2004) no âmbito internacional. Nossa intenção é construir um percurso de análise posterior a esse processo de perpetração do setor privado sobre o público, favorecidos por este processo de indefinição entre o que é público e o que é privado. Temos por escopo analisar como processo estabelece um distanciamento da escola enquanto um direito de todos os cidadãos, aproximando-a da lógica empresarial privada e com isso tornando-a refém da voracidade dos negócios e do lucro. Esse movimento, aos nossos olhos, vem promovendo um enfraquecimento constante de direitos básicos adquiridos pelas nossas crianças e jovens, como o de disfrutar do que há de mais legítimo na escola, segundo Masschelein e Simons (2018): tempo livre. Ao mesmo tempo, promovem o que chamamos, nesta tese, de liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

O emprego do termo “liquefação” é metafórico e oportuno ao processo que pretendemos evidenciar nesta tese. O seu significado dicionário, segundo o Aurélio Eletrônico é “Passagem do estado sólido ou gasoso para o estado líquido; Ação ou efeito de liquefazer, de fazer passar para o estado líquido”. Conforme a etimologia do termo, a origem da palavra liquefação vem do latim *liquefactio.onis*. Para uma substância gasosa, que permanentemente possui fluidez, mudar para o estado líquido é necessário aumentar a pressão e diminuir a temperatura, simultaneamente. Dessa forma, se continuamente for exercida pressão sobre um gás, as partículas se aproximam e começam a se chocar. Durante esse processo há perda de energia cinética, que consequentemente causa a diminuição da agitação entre as partículas. O gás então encontra seu ponto de saturação no sistema e se liquefaz. Porém, a partir da geologia, esse processo também pode representar a transformação de um terreno saturado de água numa massa fluida, quando a camada superficial do solo perde a resistência mecânica com o consequente colapso das estruturas construídas sobre esse terreno (MARQUES; ARAUJO, 2009).

No sentido metafórico do termo, o qual ousamos empregar neste estudo, a liquefação pode representar tanto a possibilidade de apreensão de uma ideia socialmente difundida (assim como se prende um líquido em um recipiente), quanto o enfraquecimento de um conceito consistente, socialmente e cientificamente aceito em relação a determinado assunto. Entendemos: quanto mais pressão e crítica houver sob o conceito de escola republicana e de

conhecimento como bem comum, não havendo a resistência adequada a esse processo, haverá uma gradativa diminuição do envolvimento das pessoas com a defesa deste princípio, tornando, assim, mais fácil o seu aprisionamento. Da mesma forma, valendo-se do conceito da geologia, esse processo também pode representar o colapso das estruturas construídas sobre um terreno que perde a sua resistência mecânica, convertendo-se em uma massa fluída, permitindo perpetração de diferentes “correntes”, assim como acontece a perpetração do setor privado sobre o público no “terreno” da educação. Conforme a lógica da física é mais fácil aprisionar e destruir um líquido do que um gás. Além disso, o ar, por exemplo, enquanto mistura de gases, está distribuído por toda a parte da superfície terrestre. A água, por sua vez, enquanto líquido, está cada vez mais escassa, não disponível a todos e transformando-se em objeto de disputa, poder e até mercantilização. Em síntese, a liquefação permitiria o aprisionamento de algo eminentemente público para sua oferta fracionada no âmbito privado.

Deste modo, reportando-nos ao terreno da educação, concordamos com razão Akkari (2011) quando afirma que não é por acaso que a escola parece estar, há alguns anos, na mira do setor privado e, desse ponto de vista, constitui-se no grande mercado do século XXI. De acordo com Akkari (2011), os bilhões de dólares gastos anualmente pelos estados e pelas famílias na educação instigam esse interesse. Trata-se de um mercado garantido e inesgotável. A mesma constatação é feita por Laval (2004), citado o ex-ministro da educação da França, Claude Allègre, o qual afirmava já há décadas que a educação era “o grande mercado do próximo século”, por ser uma atividade cujo custo e rendimento é assimilável a uma mercadoria. Abrams (2016), por sua vez, atesta que todo esse processo legitima as ideias de Friedman, que ainda na década de 1990 recomendava que operadores com fins lucrativos administrassem escolas públicas como critério para elevar a qualidade do ensino. Mais tarde, suas ideias resultariam em uma série de empresas especializadas em administrar escolas americanas com fundos públicos. Entre as maiores, destaca a *Edison Schools Inc.*, com sede no décimo quinto andar de uma torre de escritórios em Manhattan. Em 2001, a *Edison* já administrava uma rede de 114 escolas com 74.000 estudantes em 23 estados.

Entendemos que diante do atual fortalecimento do neoliberalismo educacional, parecemos muito difícil barrar e/ou negar o avanço do setor privado sobre o público na área da educação. Porém, ao mesmo tempo, enxergamos que através da instituição e fortalecimento dos comuns da educação seria possível enfrentar a voracidade do neoliberalismo e promover a existência de uma escola que resguarde o princípio republicano, democrático e, intrinsecamente, comum a todos os seus alunos. Por isso, a relevância social da presente investigação e a potencialidade da proposta. Dessa forma, torna-se importante destacar que Dardot e Laval

(2017) consideram que o comum não se constitui num novo modo de produção, uma espécie de interposto entre o mercado e o Estado, criando assim um terceiro setor da economia. Como não implica a supressão da propriedade privada, da mesma forma não implica no desaparecimento do mercado. Todavia, exige a subordinação tanto do Estado quanto do mercado aos comuns, eliminando assim o direito de abuso pelo qual uma coisa fica inteiramente à mercê do bel-prazer egoísta do proprietário (DARDOT; LAVAL, 2017).

Assim entendido, impera dizer que a pergunta que se procura responder nesta tese começou a ser formulada ainda durante o período de mestrado (2015-2016), realizado na Universidade de Passo Fundo, sob orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, que também orienta este trabalho de doutoramento. Na oportunidade, desenvolvemos um estudo intitulado “Formação Continuada de Professores: entre a pedagogia do afeto e a pedagogia científica” (CONSALTÉR, 2016), no qual analisamos como a formação continuada de professores vem sendo desenvolvida nas escolas públicas do Rio Grande do Sul e sua contribuição com a qualificação do fazer pedagógico dos professores. Realizamos uma investigação teórico-bibliográfica tendo por critério de referência duas concepções formativas: uma, a qual nomeamos de *pedagogia do afeto*, possui um apelo mercadológico e aponta o amor e o afeto como elementos autossuficientes para dar conta de resolver todos os problemas educacionais; a outra, nomeada de *pedagogia científica*, possui um apelo teórico epistemológico e compreende a formação continuada não como um evento isolado, mas como uma contínua busca por uma melhor contextualização e compreensão dos processos formativos. O aporte teórico estruturou-se, sobretudo, a partir de Bachelard (1996; 1997; 2001) e da sua pedagogia científica.

O estudo, além de uma investigação teórico-bibliográfica, também se debruçou numa pesquisa documental e empírica, provenientes das 11 escolas estaduais da região norte do Rio Grande do Sul selecionadas para a investigação. O material documental foi composto pelos projetos de formação continuada de professores desenvolvidos no ano de 2015 pelas escolas selecionadas. O material empírico foi composto pelos resultados produzidos a partir do questionário eletrônico enviado aos professores das escolas pelo *google forms*, no qual foram indagados sobre a formação continuada, as contribuições dos cursos de formação ofertados por suas escolas entre outras questões que consideramos relevantes para a pesquisa. Por fim, o estudo fez um cruzamento entre a investigação bibliográfica, a análise documental e os indicativos empíricos produzidos a partir dos questionários.

Como resultado da investigação foi possível constatar que a *pedagogia do afeto* torna-se uma alternativa tentadora e cômoda perante a exaustiva busca por uma qualificação de cunho

teórico epistemológico, abrindo espaço para a perpetração da literatura de autoajuda na educação. Através do estudo, também constatamos que se faz necessária uma revisão das formas como a formação continuada de professores é desenvolvida nas escolas. Uma formação que, como a própria nomenclatura enaltece, deveria ser, portanto, um processo contínuo, que no entendimento da *pedagogia científica* se faz e refaz com um espírito lúcido e inovador, através de uma postura formativa que seja realmente esclarecedora, consistente e cientificamente fundamentada. Todavia, o que se identificou por demais em projetos desenvolvidos pelas escolas foi que vários episódios de formação continuada podem não corresponder às necessidades contextuais dos docentes, tendo em vista a mercantilização de eventos formativos. Ou seja, a venda às escolas de pacotes formativos para seus professores através de uma voraz perpetração do setor privado sobre o público.

Diante desta última constatação, entendemos que os professores, por sua vez, são considerados apenas como consumidores de conhecimentos por essas empresas e instituições que ofertam esses cursos de formação continuada (FÁVERO; CONSALTÉR, 2020). O processo de socialização das práticas docentes, discussão de projetos, ações e estratégias de aperfeiçoamento da docência e dos processos pedagógicos submergem diante da eloquente prática da comercialização formativa. Considerando o conjunto da análise, um aspecto que muito nos chamou atenção e que nos motivou a continuidade da investigação por este viés, foi o fato de que identificamos nas escolas pesquisadas uma significativa perpetração do setor privado sobre o público, através de parcerias público-privadas não apenas no âmbito da formação continuada dos professores, que foi objeto do nosso estudo, mas também no que diz respeito à gestão das escolas, à infraestrutura e ao fornecimento de materiais didáticos. Essas parcerias público-privadas, em algumas situações, chegavam a acarretar uma sensação de indefinição das fronteiras entre o que é mercado e o que é estado, entre o que é privado e o que é público. Além disso, assumem uma instrumentalização do fazer docente e uma compreensão do professor apenas como um executor de tarefas, previamente estabelecidas e com o objetivo de atingir determinados resultados.

No contexto dessas parcerias, Dardot e Laval (2016) consideram que toda a reflexão sobre a administração pública adquire um caráter técnico, em detrimento das considerações políticas e sociais que permitiriam evidenciar tanto o conceito da ação pública como a pluralidade das opções possíveis. Essa prerrogativa afeta diretamente a própria concepção dos bens públicos assim como os princípios regentes de sua distribuição. “A igualdade de tratamento e a universalidade dos benefícios são questionadas tanto pela individualização do

auxílio e pela seleção dos beneficiados, na qualidade de amostras de um ‘público-alvo’, quanto pela concepção consumista do serviço público” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380).

Essa constatação motivou uma busca para melhor compreender a relação entre o público e o privado na educação básica. Considerando a relevância dessa discussão, posteriormente à dissertação, essa temática foi aprofundada nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas – SP/Brasil, coordenado pelo Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Durante os anos de 2018 e 2019, o GEPES/UPF abordou a relação entre o público e o privado na educação sob enfoque teórico de Akkari (2011), Laval (2004), Masschelein e Simons (2018) e Larrosa (2017). Ampliamos o debate ao inserirmos na discussão Abrams (2016), Adrião (2008; 2014), Dardot & Laval (2016; 2017), Peroni (2009) e Pires (2015), que juntamente com os autores já mencionados, constituem o aporte teórico para esta tese. As discussões realizadas no GEPES/UPF resultaram na organização da coletânea *“Leituras sobre Educação e Neoliberalismo”*, publicada pela Editora CRV, no início de 2020. A obra, a qual tive o privilégio de organizar juntamente com meu orientador, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (UPF), e com a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carina Tonieto (IFRS), reuniu textos de pesquisadores brasileiros e de países como México e Bélgica. Entre eles, o destaque para o capítulo *“Building vs. Bildung: Citizenship Education policy in Europe and its Normativity”* de autoria de Margot Joris, pesquisadora PhD e professora assistente no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da *Katholieke Universiteit – KU Leuven* (Bélgica), grupo liderado pelos professores Jan Masschelein e Maarten Simons.

Ao longo deste período vimos construindo o estado do conhecimento sobre a pesquisa, avaliando seus desafios e potencialidades, selecionando livros, capítulos de livros, artigos e teses. Para a legitimação de ineditismo do objeto de pesquisa, ainda durante os Seminários de Tese, ofertados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, realizamos consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBT. Adotamos como recorte temporal o período de 08 anos (2010-2018) e como descritores os termos *“escola republicana” and “bem comum” and “privatização da educação”*. A partir desta busca, aplicando o filtro “educação” para área e para programas de pós-graduação, de indicadores pré-textuais e da leitura de títulos e resumos, chegamos a 42 teses defendidas no recorte temporal estabelecido que se relacionaram de forma



mais consistente com os termos da pesquisa. Após análise dessas dissertações, a partir dos recursos pré-textuais, da leitura de títulos, resumos, palavras-chaves e introdução, chegamos a 10 teses que dialogam diretamente com o nosso objeto de pesquisa, conforme mostra o Quadro 01, as quais serviram de objeto de estudo e análise.

Quadro 1 - Teses defendidas no período 2010-2018 que apresentaram os descritores “*escola republicana*” and *bem comum* and “*privatização da educação*”

	AUTOR	TÍTULO	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO
01	Eduardo Bernardes de Castro	Estado e “organizações da sociedade civil”: marcas-d’água sob convênios da educação pública do estado do Paraná (2011 a 2016)	2018	Universidade Federal de Sergipe
02	Beatriz Aparecida da Costa	Programas de privatização na educação infantil: a atuação do Ministério Público e dos conselhos de controle social	2018	Universidade do Estadual Paulista
03	Cleriston Petry	Da escola sem sentido à escola sem função: por uma constituição da <i>skholé</i>	2017	Universidade de Passo Fundo
04	Elisângela Maria Pereira Schimonek	Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais'	2017	Universidade Estadual de Campinas
05	Liane Bernardi	Implicações do plano de ações articuladas na democratização da gestão da educação'	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
06	Daniela de Oliveira Pires	A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
07	Nailê Pinto Iunes	A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas	2014	Universidade Federal de Pelotas
08	Carlos Alberto Regalo	Educação, escola e sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares	2013	Universidade Estadual de Campinas
09	Verônica Lima Carneiro	Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio	2013	Universidade Federal do Pará
10	Ana Carolina Amaral de Pontes	Análise da concepção de cidadania participativa e da construção de relações democráticas na escola	2011	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Organizado pelo autor, com base em CTD/BDTD (2020).

Dessas 10 teses, Schimonek (2017) e Regalo (2013) desenvolvem estudos qualitativos, combinando dados bibliográficos e documentais no intuito de construir uma narrativa dos impactos entre as legislações abordadas nas pesquisas e os seus reflexos nos espaços escolares. Todavia, não avançam para uma concepção de educação enquanto espaço de constituição de comuns, como nos propomos a desenvolver neste estudo. No entanto, contribuem significativamente para a compreensão de determinadas políticas educacionais que contribuem para o processo de aproximação entre público e privado na educação básica. Iunes (2014) e Carneiro (2013), por sua vez, analisam mais especificamente a constituição de forças internas

de resistência e mecanismos externos de avaliação de competências apontadas como qualidades para a educação básica. Revelam como a escola pode constituir forças internas de enfrentamento a lógica neoliberal (IUNES, 2014) e como os sistemas externos de avaliação podem indicar caminhos que as escolas devem trilhar de acordo com interesses inerentes a uma concepção de escola republicana (CARNEIRO, 2013).

Castro (2018) analisou as relações entre Estado e “Organizações da Sociedade Civil” (OSCs) na esfera da educação pública, tendo como universo de pesquisa os convênios desta natureza firmados pelo governo do Paraná no âmbito da Secretaria de Estado da Educação no recorte histórico entre 2011 e 2016. A partir de sua análise, constatou algumas marcas que se apresentam materializadas sob diferentes formas, que vão desde a construção de negócios comerciais sobre as questões sociais e educacionais até a desvinculação de ações com políticas públicas de Estado e minoração da transparência pública. Contudo, Castro (2018) não avança para os impactos que essas marcas podem causar sob a essência de uma escola republicana e na sua organização interna enquanto espaço de constituição de comuns.

Por sua vez, Costa (2018) desenvolveu uma bela investigação sobre programas de privatização para oferta de educação infantil a partir de subvenção pública a instituições privadas lucrativas em cinco municípios do interior paulista até o ano de 2009. Todavia, seu estudo teve foco na identificação de como o Ministério Público, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e os Conselhos Municipais de Educação vêm atuando em relação aos Programas Bolsa Creche, Programa Municipal de Educação Básica (PROEB) e Pró-Creche e suas diferentes problemáticas nos cinco municípios do interior do estado de São Paulo.

Bernardi (2016) objetivou analisar as contradições das políticas de gestão da educação contidas no Plano de Ações Articuladas que foram desenvolvidas nas escolas de educação básica, entre 2007 e 2014 e suas implicações na democratização da gestão. Através de abordagem qualitativa e de análise documental, constatou a manutenção de estruturas democráticas na escola convivendo de forma híbrida com a entrada da gestão gerencial e o estímulo às parcerias externas privadas ou filantrópicas para atender o direito à educação. Porém, seu estudo apontou que a gestão da educação no Brasil está em construção e disputa, apresentando elementos contraditórios convivendo dentro das redes e instituições de ensino, abrindo a possibilidade de o mercado adentrar com seus produtos e naturalizar essa relação público-privada.

O estudo de Pontes (2011) nos despertou atenção especial por abordar o conceito de “educação para a cidadania” como uma possibilidade de ampliar a participação democrática na

escola. Pontes (2011) considera que o tema “educar para cidadania” vai além de educar para democracia. Em sua tese, compreende as relações com a comunidade e o fomento de espaços de discussão democrática na escola como elementos indispensáveis para a educação para cidadania. Sua pesquisa objetivou refletir sobre a polissemia do conceito de cidadania, além do que tem sido identificado como seu conteúdo e sua prática na esfera escolar na realidade pernambucana buscando uma concepção para além da educação para democracia ou apenas uma disciplina. Tomando por base o pensamento de Hannah Arendt, Pontes (2011) contribui para a compreensão da educação para cidadania em uma proposta que envolva a escola como um todo, incluindo discussões sobre espaços democráticos, transversalidade e relações discentes-docentes e comunidade.

A tese “A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil”, de autoria de Daniela de Oliveira Pires, apresenta como temática central o histórico da relação público-privada na educação e, como objetivo geral, analisar a constituição histórica da relação público-privada a partir da formação do Estado nacional em um processo constante de correlação de forças. Como resultado da pesquisa Pires (2015) constatou que a relação público-privada na educação se fortalece, na medida em que, o setor público se estrutura, sendo resultado da lógica histórica de apropriação da esfera pública pelos setores privados hegemônicos, refletindo a noção do público no Estado brasileiro, como um espaço privilegiado para a manutenção dos privilégios e de distanciamento das reais necessidades da população. A pesquisa de Pires (2015) nos motivou a desenvolver nesta pesquisa um capítulo especial sobre a aproximação e perpetuação do setor privado sobre o público, num movimento que Akkari define como indefinição das fronteiras entre o público e o privado. Como consequência deste movimento, apontamos para o que chamamos de possibilidade de liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

Além da tese de Pires (2015), outro estudo que se aproxima de nosso objeto de pesquisa é o de Petry (2017). Através de um estudo bibliográfico, Petry (2017) argumenta como o novo capitalismo cristalizou elementos da modernidade, convertendo a escola em um espaço de produção e de consumo. Aponta que para que a escola permita aos seus alunos experimentarem a si mesmos e ao mundo como novos, deve preservar a noção de “tempo livre” instaurada no “tempo presente” (*skholé*), tal qual a noção de escola republicana defendida por Masschelein e Simmons (2018). Petry (2017) defende a tese de que a *skholé* é o tempo e o espaço privilegiado para estudar, pensar e agir. Diante do neoliberalismo em ataque à escola pública, sem essa concepção atualizada de *skholé* a escola não pode ser escolar. Ao nosso entender, a instituição

dos comuns da educação é a única forma de promovermos essa concepção atualizada de *skholé* defendida por Petry (2017), o que será um de nossos propósitos norteadores desta investigação, conforme apresentamos a seguir.

Além dessas teses, destacamos os resultados dos estudos desenvolvidos por dois grupos de pesquisa que temos acompanhado desde o início deste processo de doutoramento, publicados em forma de livros, artigos, teses e dissertações: O Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE. O Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) pertence ao Núcleo de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O grupo, coordenado pela Prof. Dra. Vera Maria Vidal Peroni, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e é composto por bolsistas, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e docentes do programa, assim como pesquisadores de outras instituições. Esse coletivo estuda o tema público-privado desde 2001, realizando reuniões periódicas em que cada subgrupo de pesquisa traz para a discussão do coletivo seus dados e análises, assim, o grupo participa da elaboração das pesquisas em todas as fases do processo.

Por sua vez, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião, tem desenvolvido pesquisas interinstitucionais no campo da política educacional, em âmbitos nacional e internacional, priorizando a relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, o currículo, as relações de trabalho e o financiamento da educação básica e as implicações dessas dimensões para o direito à educação. São atividades intrínsecas ao Grupo: a formação de pesquisadores, a articulação com entidades da sociedade civil vinculadas à defesa da educação pública e a difusão do conhecimento científico construído com base nas pesquisas desenvolvidas. Além disso, organiza seminários de pesquisa com convidados externos como forma de complexificar a análise dos temas investigados e estimula a publicação dos resultados de suas pesquisas em periódicos acadêmicos e científicos. O Grupo conta com quatro seções instituídas nas seguintes universidades públicas: (Unesp-Rio Claro, Unicamp, USP-Ribeirão Preto e Universidade Federal do Mato Grosso - Rondonópolis e é composto por docentes, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e educadores. Desde 2019 criou e coordena a Rede Latino-Americana e Africana de pesquisadores em privatização da educação (Relaappe).

O conjunto dessas discussões e reflexões acerca da temática permitiu que nos sentíssemos amparados, teórico e metodologicamente, para tentar responder a pergunta norteadora desta tese. Esta proposta temática ampara-se teoricamente, sobretudo, a partir de

três obras: “*Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*”, do Prof. Dr. Abdeljalil Akkari; “*Em defesa da escola: uma questão pública*”, dos professores Jan Masschelein e Maarten Simons; e “*Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*”, dos professores Pierre Dardot e Christian Laval. Dessa forma, elegemos como objetivo geral do estudo caracterizar de que forma as Parcerias Público Privadas - PPPs firmadas na educação básica podem induzir para que se estabeleça uma liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

O objetivo geral se subdivide em quatro objetivos específicos, os quais, ao serem abordados, originam os capítulos que compõem a presente tese. i) diz respeito a contribuir para a compreensão do que é uma educação como bem público e de uma escola na perspectiva republicana e do conhecimento como um bem comum; ii) almeja chamar a atenção da sociedade através da análise das implicações de uma educação pautada pela perspectiva empresarial, que fortalece o neoliberalismo educacional; iii) consiste em divulgar como a privatização da escola, sobretudo a partir das parcerias público-privadas, podem ocasionar a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e conhecimento como um bem comum; iv) mostrar que a instituição dos comuns da educação pode ser uma alternativa ao enfrentamento da voracidade do neoliberalismo educacional.

Para dar conta deste propósito, desenvolvemos um estudo qualitativo, valendo-se de estudos teórico-bibliográficos e documentais, ancorados no método dedutivo-analítico. A partir da revisão da literatura (Estado do conhecimento), são constituídos dois capítulos teóricos acerca da temática investigada, objetivando a sustentação da análise bibliográfica e documental que constituem os capítulos seguintes. A pesquisa está alicerçada na abordagem qualitativa pois oferece a possibilidade de descrição de um determinado fenômeno, de atenção ao processo de desenvolvimento do conhecimento, desvendando o significado para além do resultado e, assim, compreendendo o fenômeno investigado, permitindo confirmar ou refutar hipóteses, conjunto de instrumentos essenciais para a concretização do objetivo proposto (CONSALTÉR; FÁVERO, 2019). Optou-se por incluir a investigação de documentos, pois eles têm a capacidade de auxiliar na compreensão, comprovação e descrição do fenômeno, assim como na complementação de informações obtidas através de outras técnicas.

Por fim, conduzimos essa pesquisa fazendo a confrontação entre os dados bibliográficos e documentais com o devido cuidado para que o seu produto seja reconhecido e aceito como científico pela comunidade acadêmica. Consideramos que esse cruzamento de métodos de produção de dados vai ao encontro do que Bachelard (2001) considera como primordial à construção do conhecimento científico. Ou seja, colocar a cultura científica em estado de

mobilização e modernização permanentes, integrando os saberes e dialetizando todas as variáveis experimentais sem perder o rigor necessário à investigação científica.

Dessa forma, conforme expresso nos objetivos do estudo, no primeiro capítulo, fazemos uma revisão teórico-conceitual da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum. Para tal, dissertamos acerca da importância de preservar à escola pública o seu caráter republicano, democrático, garantindo o livre acesso e uma educação de qualidade para todos. Neste capítulo, abordamos a escola enquanto uma questão pública a partir de Masschelein e Simons (2018), defendendo a tese que somente nos espaços escolares característicos de um modelo democrático republicano é possível garantir um processo educativo igual, onde todos os alunos, pelo menos no momento em que estão na escola, estão em mesmo plano de ação, com as mesmas condições e ferramentas disponíveis para construção do processo educativo. Por fim, a partir de Dardot e Laval (2017) dissertamos acerca de como a concepção de conhecimento como um bem comum vem sendo cada vez mais distanciada do universo educacional sob a pretenciosa intenção de transformar o conhecimento em um bem de consumo, assimilável a uma mercadoria e não no seu fortalecimento enquanto bem público, comum a todos.

No segundo capítulo, nossa preocupação está em mostrar como a educação pública tem se tornado um grande mercado e originado a indefinição das fronteiras entre o público e o privado. Nossa ênfase está em tentar ilustrar o que seria uma escola na perspectiva empresarial e como ela se distancia de um propósito de escola republicana e de conhecimento como um bem comum. Quais são suas prioridades, seus objetivos e, como sua estrutura organizacional procura espelhar-se tal qual a escola fosse uma empresa. Para tal, fazemos uso de referenciais nacionais e internacionais, tais como Samuel Abrams, que realizou uma profunda análise acerca das escolas *charters* americanas, resultando na obra “*Education and the Commercial Mindset*”, publicada pela *Harvard University Press* em 2016. Segundo Abrams (2016), embora os aparentes resultados positivos das avaliações e *rankings* nacionais e das enfáticas defesas desses sistemas como modelos modernos e mais eficazes, é preciso considerar os significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional em países que adotaram esse modelo.

Além de Abrams (2016), o capítulo também é ancorado em Laval (2004), sob a intenção de justificar que a escola não é uma empresa e que, portanto, a lógica educativa não pode ser análoga à lógica do mercado empresarial em uma relação entre empresa, colaboradores e clientes. O aluno se assemelharia a um cliente, o professor a um colaborador e a escola, por sua vez, a uma empresa.

No terceiro capítulo, analisamos o desmonte interno da escola pública. Nesta seção nos debruçamos sobre a análise dos efeitos gerados a partir de políticas como as do Novo Marco Regulatório das Parcerias Público Providas, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, que, juntas, abrem um grande leque de possibilidades de atuação do mercado sobre a escola pública, que vão desde a gestão de escolas até a completa oferta de serviços educacionais. Em especial, nosso referencial teórico está pautado nos estudos de Adrião (2008), Peroni (2018), Silva (2018) e Pires (2017). A partir dessa análise, propomos uma abordagem acerca de como essas parcerias analisadas contribuem para a liquefação progressiva da ideia de escola republicada e do conhecimento como um bem comum. Nossa hipótese é que a perpetração do setor privado sobre o público no âmbito da educação é algo para além do mercado, pois, em muitos casos que analisaremos, flerta com uma concepção ideológica.

Reservamos um quarto capítulo para propor a instituição dos comuns da educação como uma proposição política e alternativa ao enfrentamento da perpetração do setor privado sobre o público na educação básica, ciente da impossibilidade de impedir ou barrar este movimento (tanto no aspecto jurídico como moral). Nosso foco está na construção de uma proposta que seja balizada pela igualdade de oportunidades. Defendemos o princípio republicano de conceber a escola enquanto uma questão pública e que sua reinvenção ou fortalecimento passa por “encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 26). Desde sua origem na polis grega, a escola foi um ataque aos privilégios das elites e um espaço que possibilitou outro começo. Não surpreende, então, que a escola, ao longo de sua história, tenha sofrido várias tentativas de domá-la, como tenta fazer o neoliberalismo educacional. Dessa forma, para Dardot e Laval (2017) a instituição dos comuns representaria uma forte alternativa de combate à proposta de educação pautada por esse viés neoliberal. Uma política deliberada do comum poderia criar instituições de autogoverno que possibilitassem o desenvolvimento mais livre possível da sociedade, dentro dos limites e regras de justiça estabelecidos por ela mesma e com as quais todos seus integrantes estarão de acordo. Dessa forma, de quem é a responsabilidade de instituição dos comuns da educação? Como tornar a escola um espaço de instituição dos comuns? Como as políticas educacionais podem auxiliar nesta tarefa? Essas, entre outras, são perguntas que nos propomos a responder neste quarto capítulo e dar o encaminhamento conclusivo ao percurso investigativo desta tese.

Por fim, almejamos que este trabalho possa elucidar a compreensão dos impactos gerados a partir das parcerias público-privadas na educação básica em toda sua complexidade,

porém com entendimentos consistentes, que nos permitam compreender como as parcerias público-privadas firmadas na educação básica podem fazer com que se estabeleça uma liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum e, a partir desta compreensão, construir alternativas de resistência. Conforme Charlot (2006, p. 09), “quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional”. É necessário aceitar essa diversidade presente nesse campo investigativo, mas, da mesma forma, incluindo a diversidade epistemológica e metodológica para se evitar que o discurso científico sobre educação se transforme em um discurso de opinião. Além de fazer uso de um discurso denunciativo do desmonte da escola pública, também assumimos o compromisso de fazer a construção de um discurso propositivo, apontando possíveis caminhos para instituição da educação como um direito público, igual e de qualidade para todos, indiferentemente de classe social, de cor, de espectro político e religioso.



## 2 A IDEIA DE ESCOLA REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM

A ideia central, que servirá como ponto de partida para nossa trajetória de investigação nesta tese é a da defesa da escola republicana e do conhecimento como um bem comum. Cabe destacar desde já que os registros históricos nos permitem constatar que no Brasil nunca existiu, de fato, uma escola republicana. Porém, o que defendemos aqui – e que desenvolveremos nos próximos capítulos – é de que houve, sim, uma ideia de escola republicana, que guiou a institucionalização de muitas políticas públicas para a educação em um país em que a escola, assim como a universidade, sempre foi um privilégio das elites. É essa ideia que propomos que seja defendida e fortalecida, tomada para si pela população, para que possamos promover uma educação pautada pelo princípio do comum. Uma educação escolar guiada pelo seu caráter republicano, fundamentado pelo conceito grego de *scholé*, traduzido para *free time*, tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018), ou seja, um tempo não produtivista, mas um tempo de igualdade, de democracia e de equidade.

Têm razão Masschelein e Simons (2018, p. 10) quando afirmam que “a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo”. Nenhuma outra instituição consegue, como a escola, fazer com que crianças de diferentes crenças, ideologias, etnias e classes sociais convivam e estabeleçam trocas intelectuais em um mesmo ambiente.

O que Masschelein e Simons (2018) consideram como grande diferencial da escola - e que nos associamos a esta mesma posição - é que ela oferece a possibilidade de transformação social. A escola é um lugar de espaço e tempo livre, por meio do qual os alunos podem ser retirados de sua posição social e transcenderem a ordem econômica e política e suas posições desiguais perante a sociedade. Ela representa, em sua essência, equidade. Todavia, a acusação que hoje se faz à escola é de que ela é uma instituição desatualizada e que com as novas formas de acesso ao conhecimento, ambientes não escolares podem ser muito mais eficazes na promoção de uma aprendizagem adequada às atuais demandas da sociedade. Como argumento,

a acusação considera que o que conta hoje são os resultados de aprendizagem e as competências e não onde ou como a pessoa os adquiriu.

Os ataques à escola têm sido frequentes e por muitas vozes. Essas vozes vão desde a grande imprensa (que apresenta reportagens baseadas em indicadores de larga escala dizendo que a escola não possui qualidade), a opinião pública (que geralmente endossa o senso comum, como, por exemplo, que a escola do passado era melhor do que a escola atual) e até alguns teóricos, como o fez Ivan Illich. Temos que admitir que a escola sendo atacada por tantas vozes, como uma invenção social, pode desaparecer. Por outro lado, também pode ser reinventada. Sob a primeira possibilidade, devemos destacar que esse discurso de que escola não cumpre mais seu papel é antigo e já se mostrou vazio. Ainda na década de 1960, Illich (2018), um dos maiores defensores de que as futuras gerações deveriam ser educadas fora da escola, defendia a desescolarização da sociedade, ou uma educação em espaços não formais, como o fez Paulo Freire ao liderar grandes movimentos de alfabetização de adultos, sobretudo, de classes populares, no Brasil.

Desde que Illich publicou uma de suas mais famosas e polêmicas obras, “*Sociedade sem Escolas*”, publicada pela primeira vez em 1970, já se passaram mais de 50 anos e a escola continua sendo o único espaço formal e institucionalizado mais habilitado a promover a igualdade social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Talvez, em sua essência, o que Illich (2018) propunha não é o fim da escola, mas sim um discurso radical para mostrar que, quando desvirtuada sua função socioeducativa, ela pode tornar-se um aparelho utilizado pelas classes dominantes para manter a exclusão. Enquanto institucionalizada, fica sob o poder do Estado e, este por sua vez, tradicionalmente, tem ficado sob o domínio das elites políticas e econômicas.

Dessa forma, Illich (2018) argumenta que aprendizagens consideradas importantes para a vida das pessoas, como os saberes profissionais mais criativos, são adquiridas, na maioria das vezes, fora da escola. Considera que é possível substituir a aprendizagem escolar por outras formas em vez de gastar recursos públicos para contratar professores para subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender determinados conteúdos. Illich (2018) acredita ser possível, em ambientes não escolares, fornecer ao aprendiz novas relações com o mundo, em vez de continuar canalizando todos os programas educacionais através do professor e da escola, com currículos standardizados, a serviço dos ideais do neoliberalismo. Em síntese, assim como o faz Laval (2004) ao afirmar que a escola não é uma empresa, é possível considerar o pensamento de Illich (2018) como uma crítica radical ao pensamento neoliberal que coloca a escola a serviço do mercado, objetivando produzir consumidores ávidos, destituídos da capacidade crítica, reflexiva, e de uma proposta de educação verdadeiramente como uma prática

de liberdade (FREIRE, 2011). Melhor do que ter uma escola sem essa finalidade emancipatória, Illich (2018) sugere a educação em espaços não escolares.

No entanto, desde que Hannah Arendt (2003) escreveu sobre “A crise na educação” até os dias atuais, muitos pensadores das mais distintas matrizes teóricas teceram suas críticas sobre a escola e sua relação com a sociedade. Não faltaram proponentes que indicaram sua parcial ou total ineficiência enquanto instituição social responsável para garantir melhoras na qualidade de vida e talvez ascensão social para as classes menos favorecidas. Como ressaltam Carvalho e Aquino (2017, p. 585) “em todas estas vertentes de pensamento, pode-se encontrar algum tipo de diagnóstico acerca da inoperância dos fazeres escolares, especialmente no que se refere à missão canônica de formação das novas gerações”. Entretanto, continuam os autores, “é inegável que a escola persiste sendo um acontecimento indelével na história do ocidente, bem como uma pródiga fonte de experimentação dos novos horizontes culturais”.

Diante deste contexto, acreditamos que defender a escola e denunciar a narrativa proselitista do “gerenciamento empresarial” como saída mágica da crise da educação, não significa desconsiderar ou negar as dificuldades, os problemas, os impasses e os limites que a escola pública padece cotidianamente. Ao contrário, no dizer de Carvalho e Aquino (2017, p. 585), “trata-se de afirmar sua dimensão rigorosamente pública em favor de um diálogo afinado com o presente histórico, por meio do chamamento à produção ativa de arranjos ético-políticos insuspeitos quando se trata da conjuntura escolar e de suas potências próprias” e desta forma, produzir resistências à invasão empresarial que está tomando conta da escola pública provocando sua destruição interna e externa.

Quando se instaura uma retórica do “gerenciamento empresarial” que condena de um lado a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade, e de outro indica a escola-empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação, está em curso uma perversa estratégia de neutralizar a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens, principalmente das classes menos favorecidas. Como dizem Masschelein e Simons (2018, p. 10) “muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’”. É este “tempo livre”, não instrumental, que se traduz em potencialidade para dar a todos (e não só os “bem nascidos” que tem condições de pagar) a oportunidade de sair do “seu ambiente conhecido” e natural, para acender a um mundo cultural distinto que poderá ser capaz de superar, renovar e transformar seu próprio entorno.

Postura como as enunciadas por Carvalho e Aquino (2017, p. 585) são antigas e recorrentes tentativas de atacar a escola com o discurso de que já existiriam meios mais eficientes e eficazes de promover aprendizagens fora do ambiente escolar. No entanto, a denúncia que Masschelein e Simons (2018) fazem é de que hoje já existem novas tentativas, mais modernas e sofisticadas de atacar a escola e com uma de suas maiores virtudes, a de oferecer tempo livre. São tentativas de “domar a escola”. Entre estas tentativas, consideramos que está a instituição do gerencialismo empresarial, da competição, da lógica de resultados e da concepção de que a escola é uma empresa.

Sob essas perspectivas, estaríamos concebendo uma liquefação progressiva do conceito de escola republicana. Uma escola enquanto instituição pública que abrange a todos, independentemente do sexo, raça ou origem social, com o objetivo de formar cidadãos capazes de gozarem plenamente dos seus direitos fundamentais, como também de executarem os deveres necessários à vida em sociedade. Sob a perspectiva do gerencialismo empresarial e de uma escola de resultados, metas e indicadores de eficiência, também estaríamos promovendo a liquefação da ideia de conhecimento como um bem comum. Ou seja, no seu conjunto de benefícios compartilhados por todos os membros de uma comunidade.

Dessa forma, passaremos a analisar no decorrer deste estudo, de forma contextualizada às atuais políticas educacionais inseridas num contexto neoliberal, como se dá esse processo sobre a educação básica brasileira. Para tal, é fundamental compreendemos, em sua essência, o conceito que defendemos, de escola republicana e de conhecimento como um bem comum e, conseqüentemente, da escola como um espaço de constituição de “comuns” e de enfrentamento a essa lógica neoliberal.

### *2.1 O conceito de escola republicana: um espaço de “tempo livre”*

Para melhor compreendermos o conceito de escola republicana e contextualizarmos com as atuais políticas educacionais, é oportuno fazermos uma análise etimológica e sócio histórica do termo “república”. Iniciamos pela sua etimologia. A República (do latim *res publica*, "coisa pública") é uma estrutura política de Estado ou forma de Governo em que, conforme Lefe (1989), é composta por um número razoável de pessoas (*multitudo*), uma comunidade de interesses e de fins (*communio*) e um consenso do direito (*consensus iuris*). Tomando simplesmente seu sentido etimológico, conforme Houaiss e Villar (2003), poderia ser traduzida como algo que representa o bem comum, ou seja, uma forma de governo em que o

Estado se constitui de modo a atender o interesse geral dos cidadãos. É desse significado etimológico que deriva o conceito jurídico do termo, o qual compreende “república” como uma forma de governo na qual o povo é soberano, governando o Estado por meio de representantes investidos nas suas funções em poderes distintos.

Lafe (1989) destaca que o termo república tem como correspondente, em grego, *politéia* - origem da palavra inglesa *polity*; também vertida em latim por *cívitas*, que, em inglês, Hobbes traduziu por *commonwealth*. “Na terminologia das línguas neolatinas, corresponde, grosso modo, ao atual conceito de Estado, de uso corrente a partir de Maquiavel que, semanticamente, transformou a situação - o *status* (de onde provém a palavra estado) *rei publicae*, em condição de uma comunidade política, assinalada pelos requisitos da existência de um povo, de um governo e de um território” (LAFE, 1989, p. 215). De acordo com Lafe (1989), foi Cícero quem classicamente examinou a especificidade do conceito de república. O exame parte da diferenciação entre *res publica* de outras, como a *privata*, a *domestica*, a *familiaris*, estabelecendo, dessa maneira, uma distinção entre aquilo que entende como público, ou seja, o comum - que corresponde, de acordo com o grego antigo, às formas substantiadas do adjetivo *koinós* (comum, público) e, modernamente, à expressão italiana *il comune*, ao alemão *die Gemeinde* - e o privado, que não é comum a todos, mas é particular a alguns.

Em sua construção sócio histórica, a república é uma contraposição à monarquia, substituindo o governo de um só - o Rei - pelo governo de um corpo coletivo, público. Ainda conforme destaca Lafe (1989), para Cícero, o público diz respeito ao bem do povo que, para ele, não é uma multidão qualquer de homens, mas sim um grupo numeroso de pessoas associadas pela adesão a um mesmo direito e voltadas para o bem comum. Em um sentido mais amplo, denota comunidade política organizada. É justamente neste sentido que Condorcet estende o conceito de república para a escola, dando origem à “escola republicana”. Essa concepção de escola compreende que somente quando a instrução pública for efetiva e abranger a todos - independentemente do sexo, raça ou origem social - a ideia de república tornar-se-á efetiva e de fato, deixando de ser apenas um direito formal.

A escola republicana, neste sentido, representa um alto grau de democracia educacional. Poderia ser associada ao que Lafe (1989) define como “comunidade política”, formada de um povo, de um governo que o represente e de um território. No caso da escola, formada por pais, alunos, professores e uma gestão que os represente. Essa analogia rápida corresponde à relação entrelaçada entre escola e democracia, muito bem abordada por Saviani (2008) em “*Escola e Democracia*”. Assim como a república é um contraponto à oligarquia, a escola é uma invenção política também enraizada na *polis* grega e surgiu como uma usurpação do privilégio das elites

aristocráticas e militares da Grécia antiga. “Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou natureza que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 26). Uma vez na escola, todos estariam em um mesmo plano horizontal, com as mesmas oportunidades e o mesmo peso na tomada de decisões.

Conforme Masschelein e Simons (2018), em virtude de seu caráter democrático e equitativo, as elites tratavam a escola com grande desprezo e hostilidade. Não admitiam que seus filhos fossem educados juntamente com os filhos da plebe. A escola passa a ser uma iniciativa política que desvincula a ligação imediata entre nascimento e lugar social. Era preciso combatê-la, pois a escola republicana era regida por uma comunidade escolar e não por uma elite oligárquica. Todos têm a mesma importância e desfrutam dos mesmos espaços, dos mesmos professores e dos mesmos gestores. A escola republicana de Condorcet, embora soe um tanto utópica do ponto de vista prático, oferece às crianças o que nenhuma outra instituição consegue oferecer. De acordo com Masschelein e Simons (2018), é a invenção humana que mais é habilitada a promover a igualdade social.

A palavra “escola” tem sua origem na Grécia antiga, com *skhole*, que foi evoluindo até o Latim *schola*. Os termos de ambas as línguas têm o mesmo significado, “discussão ou conferência”, mas também significavam “folga, ócio”, em outras palavras, “tempo livre”. Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo. É o tempo que permite alguém se desenvolver como indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, à família ou à sociedade. É o tempo livre que permite crianças de diferentes classes sociais, etnias e crenças religiosas conviverem juntas e estabelecerem trocas equilibradas e, dessa forma, conhecerem um mundo que não seria possível sem sair de seu berço familiar ou casta social, política ou religiosa.

Ao oferecer tempo livre para seus alunos, a escola estaria oferecendo tempo não produtivo para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade não teriam direito a reivindicá-lo. É um tempo igualitário, que promove a suspensão de uma chamada ordem social desigual natural. Por isso o seu desprezo e hostilidade por parte daqueles que, tradicionalmente, eram os únicos que desfrutavam deste “tempo livre” e que, com a invenção da escola, passa a ser “o tempo em que o ‘capital’ (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um ‘bem comum’ para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 15). Em um sentido mais direto, é possível dizer que a escola oportuniza às pessoas, mesmo que por um curto espaço de tempo, o tempo escolar, a possibilidade de deixarem o seu passado e os antecedentes familiares para trás e se tornarem alunos como qualquer outro.

Do ponto de vista prático, essa igualdade torna-se um ponto de partida, uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado. Conforme Masschelein e Simons (2018), a igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado. Como dissemos, um ponto de partida prático que considera que todos são capazes de aprender e de que não há motivos ou razões para privar alguém dessa experiência. Nas palavras de Masschelein e Simons (2018, p. 99) o elemento democrático – e político – na educação está localizado nessa experiência do mundo como um bem comum e na substituição do “eu devo” pelo “eu posso”. “É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado”. A educação escolar, no entanto, permite com que as crianças saiam de um mundo fechado num determinado contexto social e familiar e experimentem a vastidão do mundo, sua diversidade e complexidade de modo que o contato com essas coisas comecem a se tornar significativas para eles. Para Masschelein e Simons (2018) é isso que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo e nenhum outro ambiente oportuniza isso melhor do que a escola.

Diante desse seu poder transformador, de eliminar fronteiras e colocar a multiplicidade em diálogo e promover a inclusão social, a escola republicana se torna perigosa para os que insistem em manter essas fronteiras. Surge então uma série de tentativas de destruí-la, sob os mais pífios argumentos. O mais recorrente de todos é o de que a escola está ultrapassada e não mais cumpre o seu papel de ensinar de forma satisfatória aos interesses econômicos e sociais e que hoje já existem espaços de aprendizagem muito mais eficazes do que a escola. Todavia, conforme Masschelein e Simons (2018, p. 91), “afirmar que a escola é para a aprendizagem não diz nada sobre o que faz da escola uma escola. [...] Ao mesmo tempo, isso não significa que não se aprenda na escola, mas significa que a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata”.

Masschelein e Simons (2018, p. 91) consideram como o grande desafio que se coloca à escola republicana é quando transformamos as competências no objetivo fundamental da escola e que passam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos para atender a uma determinada demanda social. “Em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante para o mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências” (MASSCHELEIM; SIMONS, 2018, p. 90).

Essa agenda de competências tem se mostrado presente na execução de muitas políticas educacionais. Na Europa, por exemplo, por mais de duas décadas, a educação para a cidadania

(*Citizenship Education* - CE) nas escolas vem recebendo maior atenção às agendas das políticas educacionais. Chega a ser considerada uma contribuição fundamental para a "construção" da Europa como uma força econômica global, forte e a promoção e proteção de suas normas e valores democráticos. No entanto, em análise das recentes políticas europeias que chamam atenção para a necessidade de uma educação para a cidadania, a pesquisadora da Katholieke Universiteit Leuven, Margot Joris (2020), considera que essa atenção parece um tanto ambígua. Quanto mais a política exige cidadania na e através da educação, menos atenção parece prestar para tornar explícito o que se entende por esses conceitos. Embora os textos das políticas se refiram a um propósito proclamado de ajudar jovens se tornem cidadãos futuros autônomos, engajados e críticos que possam estar ligados ao conceito educacional de *Bildung*, Joris (2020) argumenta que as noções de educação para a cidadania estão bastante centradas na cidadania como competência, visando muito mais um 'Building' Europa do que no *Bildung* de seus (futuros) cidadãos através da educação. Esse foco, conforme argumenta a autora, pode ser considerado limitante ou mesmo acabar interferindo na educação para a cidadania na Europa como *Bildung*, dificultando a construção de um futuro verdadeiramente novo para os jovens.

Esse cenário que Joris (2020) verifica nas políticas europeias também ecoa na realidade brasileira, como veremos melhor no capítulo 03. Apesar de apresentar-se como inovadora, a polêmica "reforma do Ensino Médio de 2016, proposta pelo então governo Temer (MDB) através da Medida Provisória - MP 746/16, chama a atenção para dois aspectos. O primeiro, diz respeito à proposta intencionar uma correção do número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho, sendo que a proposição de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional. A segunda, de que readequação curricular estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

Conforme Silva (2018, p. 02), "desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período. A intenção neste texto é mostrar que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos". A partir dessa proposta da MP 746/16, é retomado um empoeirado discurso sobre "competências", que recai, principalmente, sobre a proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma (SILVA, 2018, p. 02).

Esses exemplos de alinhar a educação escolar mais às competências voltadas ao mercado de trabalho do que aos conceitos defendidos por Masschelein e Simons (2018) do é realmente escolar ou que faz de uma escola ser uma escola fazem parte deste jogo pretencioso



de construir uma imagem de que a escola é ultrapassada. Tanto o argumento de que a escola é ultrapassada, como o das políticas voltadas para as competências formam um terreno fértil para a propagação do setor privado na educação básica pública, para o fortalecimento do neoliberalismo educacional e a atuação ferrenha dos “empresários da educação” numa lógica em que o conhecimento passa a ser cada vez mais entendido como um bem privado de que como um bem comum.

## *2.2 O conceito de conhecimento como um bem comum: o apropriável e o inapropriável*

Conforme já mencionamos anteriormente, a metáfora da vela, de Thomas Jefferson, citada por Dardot e Laval (2017), expressa com certa clareza a nossa tese de conhecimento como um bem comum. Da mesma forma que aquele que recebe uma ideia de mim recebe um saber que não diminui o meu, aquele que acende sua vela na minha recebe luz sem me deixar na escuridão, mas sim lançando mais luz, inclusive sobre mim. No entanto, pelas vias do neoliberalismo, o conhecimento tem sido concebido como um bem privado, cuja utilização por uns não requer, necessariamente, que se assegure o mesmo direito para os outros.

Na filosofia política, bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Para Dardot e Laval (2017), significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. Portanto, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Nesse sentido, trataremos de compreender como se constitui o conceito de “comum”, na perspectiva de Dardot e Laval (2017), para em seguida tratar do conhecimento como um bem comum, ou seja, algo que é de interesse comum de um determinado grupo e que por assim ser, implica em ações coletivas (comuns) que possam garantir essa compreensão e deliberação em benefício de todos os seus integrantes.

Dardot e Laval (2017) entendem o comum como uma maneira que se contrasta com certo número de usos correntes muito pouco aprofundados e, segundo eles, razoavelmente amnésicos. Para começar a pensar numa compreensão mais consistente do comum, fazemos um

resgate da etimologia do termo, compreendendo-o a partir do léxico latino e do léxico grego. Em relação ao primeiro, a origem etimológica do termo comum, utilizado por Dardot e Laval (2017), tem sua origem a partir do termo latino *commune*, uma articulação de *cum* e *munus* que resultaria em certa obrigação de reciprocidade ligada ao exercício de responsabilidades públicas em uma *comuna*, ou seja, das normas morais e jurídicas que regem o viver em uma comunidade. Ao conceito latino, Dardot e Laval (2017) acrescentam a concepção grega, fixada no léxico aristotélico de comum (*koinón*) e “pôr em comum” (*koinónein*). “De acordo com a concepção aristotélica, são os cidadãos que deliberam em comum para determinar o que convém à cidade e o que é justo fazer” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 25). Dessa forma, o comum proposto por Dardot e Laval (2017) significa ação, luta, o movimento de “por em comum” palavras, pensamentos e ações, produzindo por deliberação e legislação regras de vida que se aplicam a todos que buscam um mesmo fim.

Dardot e Laval (2017) não restringem o conceito de comum, enquanto ação política, à esfera da cidade (*polis* grega ou no sentido moderno de Estado). Seu entendimento é de que toda participação num comum adquire, necessariamente, uma dimensão política. Esse entendimento do comum fica mais evidente ao analisarmos os dois eixos que o constitui: o princípio político e a prevalência do direito do uso sobre o direito de propriedade. Quanto ao primeiro eixo, diante de todos os experimentos, lutas, discursos sobre os comuns, Dardot e Laval (2017) extraem um princípio político do termo para servir de eixo para as práticas alternativas para todos aqueles que lutam contra o neoliberalismo. É um princípio de democracia radical que se baseia na ideia de que temos de obedecer apenas às regras que nós mesmos decidimos. É um princípio de coobrigação. Ou seja, somos obrigados por regras quando essas regras se baseiam em coparticipação na atividade e na codeterminação das regras. O segundo eixo do princípio do comum é a prevalência do direito de uso sobre o direito de propriedade, que para Dardot e Laval (2017), nessas práticas, o que é característico e notável é o fato de que a propriedade se torna uma dimensão instrumental ou secundária, provavelmente necessária em determinados casos, mas não comanda a atividade. É o direito de uso e livre acesso que comanda a atividade. O que justifica o direito do uso sobre o direito de propriedade é justamente o caráter inapropriável do comum. “Se o comum tiver de ser instituído, ele só poderá sê-lo como inapropriável – em hipótese alguma como objeto de um direito de propriedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 245), justamente porque ele extrapola esses limites, como o é, por exemplo, a água, o ar e “nossas” florestas.

Este segundo eixo representa um dos maiores desafios ao princípio do comum, considerando que o uso comum dos bens privados dependerá exclusivamente da “virtude”

resultante da legislação e da educação. A Amazônia, por exemplo, como maior floresta e reserva natural do planeta vive esse dilema entre a propriedade territorial brasileira e os seus benefícios à humanidade. Tem sido constantemente tema de atritos e disputas políticas entre o governo brasileiro e sua tese de soberania nacional e outros países que veem a floresta como um princípio de bem comum.

É nesse mesmo sentido que o conhecimento geralmente é tomado por todos aqueles que o entendem como um bem privado, que a sua posse por parte de alguns lhe oferecerá benefícios em relação a outros grupos. Se tomarmos o conhecimento da leitura, por exemplo, como um bem apropriável e não compartilhado com toda a população é possível entender os 25 milhões de analfabetos no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, conforme mostram os dados históricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Esse montante representava mais de 1/4 da população da época - em que apenas uma elite tinha acesso à leitura e à escrita - e sempre dependia que outros lhe dissessem o que estava escrito ou lhes orienta-se quando ao como proceder diante de uma determinada situação. Em outras palavras, o domínio da leitura e da escrita também representava o domínio de uma parcela da população (elitizada) sobre outra parcela. Com as políticas de expansão da educação básica dos anos 1990 e 2000, incluindo os projetos de alfabetização popular e em espaços não escolares, como os de Paulo Freire – entendimento da leitura e da escrita como um bem comum -, esse número de analfabetos caiu para cerca de 7% da população em 2015 (14 milhões de pessoas). Se não fossem as políticas de expansão da educação básica e de acesso à escola, mantendo-se os números da década de 1980, teríamos hoje, no Brasil, uma população de mais de 50 milhões de analfabetos.

Em um país de tamanha desigualdade social, certamente esses números seriam atraentes para aquele mesmo grupo que nas décadas passadas possuía a exclusividade do acesso ao conhecimento da leitura e da escrita e o detinha como um bem apropriável, que lhe trazia benefícios exclusivos. A ideia de conhecimento como um bem comum também pode ser exemplificada em relação ao acesso ao ensino superior. Mais uma vez, o Brasil é um exemplo de como o conhecimento historicamente foi um bem apropriável por uma elite e não um bem comum. Novamente, os dados do IBGE nos mostram essa realidade. De 01 milhão de matrículas na década de 1980, políticas de acesso ao ensino superior nos anos 2000 fizeram com que esses números subissem para mais de 08 milhões em 2015, impulsionados principalmente por iniciativas de governo como o Programa Universidade Para Todos – ProUni (criado em 2004) e o Programa de Financiamento Estudantil – FIES (criado em 1999, mas reformulado 2010, quando a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período

de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 03 (três) vezes o período de duração regular do curso mais 12 meses).

Esses programas de acesso à educação básica e superior podem ser entendidos como ações que compreendem o conhecimento como um bem comum, como algo inapropriável, que faz como que aquele que recebe uma ideia de mim recebe um saber que não diminui o meu. Em seus mais de 500 anos desde o “descobrimento”, o Brasil tem menos de 20 anos de políticas de acesso à educação superior e de obrigatoriedade da educação básica para todas as crianças e jovens, dos 04 aos 17 anos. No exato momento em que se atinge dados históricos de acesso à educação, uma onda neoliberal parece instaurar-se sobre o país, reafirmando a pecha histórica de que a educação não é um direito de todos e que o conhecimento deve estar a serviço do desenvolvimento econômico. Esse discurso é endossado pelo mais alto comando político da educação brasileira, incluindo o atual presidente e seu ministro da educação.

Ao contrário do que defendem Dardot e Laval (2017), de que o comum, no princípio daquilo que nos faz viver juntos, é o inapropriável, os acessos à educação básica e superior têm sido alvo de grandes grupos, que prometem maior eficácia e resultados em médio prazo. As evidências dessa lógica do mercado da educação ficam visíveis em discursos como o do ex-ministro da educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodriguez. Em entrevista ao *Jornal Valor Econômico*<sup>3</sup>, no início do governo, em 2019, o ex-ministro afirmou que a ideia de universidade para todos não existe e defendeu a ampliação dos cursos técnicos profissionalizantes como uma forma de garantir a rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho. Embora não integre mais a equipe de governo, a ideia defendida por Vélez Rodriguez continua na pauta dos seus sucessores, Abraham Weintraub e Carlos Alberto Decotelli da Silva. As inúmeras ações com esse propósito vão desde contingenciamento de verbas das universidades públicas, implantação de escolas cívico-militares até a terceirização da gestão de escolas públicas para a iniciativa privada.

Todos esses episódios apontam para uma ideia de que o conhecimento é um bem apropriável e que, portanto, pode ser comparado a um produto de mercado. No entanto, Negri e Hardt (2016) afirmam que conhecimento é um bem comum por excelência, e a educação depende do acesso ao conhecimento, às ideias e à informação. Para tal, criar planos de acesso livre a esses bens é evidentemente um pré-requisito para qualquer ideia de educação como instituição do comum e do próprio conhecimento como um bem comum. É nesse sentido que assim como Negri e Hardt (2016), Dardot e Laval (2017) entendem que a administração do

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

conhecimento deve ser orientada, como a dos outros recursos (água, ar, florestas), pelos princípios de acesso livre, igualdade, sustentabilidade e (co)participação.

Ao endossar essa concepção, um conjunto de normas jurídicas e morais devem ser colocadas em prática, visando a administração do conhecimento pelo princípio do comum. Para tal, as estruturas democráticas de tomada de decisão, consideram Negri e Hardt (2016), devem substituir as atuais formas de planejamento que determinam o desenvolvimento da educação. Assim como bem identificado por Joris (2020) no contexto europeu, as agendas educacionais, embora suas aparentes preocupações como a promoção de uma educação para a cidadania e do conhecimento como um bem comum, aproximam-se muito mais da busca por uma formação baseada em certas “competências” do que propriamente na promoção de uma educação para a cidadania.

Contemporaneamente, a educação, sobretudo a superior, é fortemente orientada por políticas pautadas pelas demandas de mercado. Dessa forma o financiamento privado torna-se um mecanismo de planejamento. Como o financiamento público diminuiu para a educação pública (de maneira mais drástica na Europa e na América do Norte), o financiamento privado apresenta-se como uma saída. No caso do Brasil, por exemplo, em junho de 2019 o Ministério da Educação - MEC anunciou um contingenciamento de R\$ 1,7 bilhão no orçamento das Universidades Federais e Institutos Federais. O bloqueio se deu sobre despesas discricionárias, ou seja, gastos não obrigatórios, como água, luz, terceirizados, obras, equipamentos e realização de pesquisas, porém essenciais para o bom funcionamento dessas instituições.

Ao mesmo tempo, o governo apresentou o Programa Future-se como uma alternativa ao fortalecimento dessas instituições. Conforme o MEC, o programa tem “por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das instituições federais de ensino superior - IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios”. Para o ex-reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul, Prof. Dr. Jaime Giolo, o escopo do programa é mais amplo. Além do fortalecimento da autonomia administrativa e financeira, o texto incluiu a “gestão das universidades e institutos federais”. Para Giolo (2019, p. 294), fica evidente o caráter privatista do Future-se:

Fica evidente que o propósito do Future-se de “*fortalecer a autonomia administrativa e financeira*” das IFES não tem nada a ver com fortalecer o princípio constitucional da autonomia. Ao contrário, contém o intuito de corromper aquele princípio, realizando uma brutal ingerência nos processos institucionais. O fortalecimento da autonomia financeira, no Future-se, é sinônimo de afastar as IFES da dependência do orçamento público, ou melhor, de desobrigar o erário para com o financiamento integral das instituições. Esses intentos se materializam na mudança sutil da expressão constitucional: “*autonomia (...) de gestão financeira (...)*” para autonomia

*“administrativa e financeira”*. Ao isolar a palavra “financeira” da palavra “gestão”, o objetivo é dar à “autonomia financeira” uma conotação que foge completamente daquela conferida pela Constituição.

Depois de uma repercussão muito negativa na grande mídia, da baixa adesão das Universidades e Institutos ao programa, em outubro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) anunciou o descontingenciamento de cerca de R\$ 1,1 bilhão para as universidades e institutos federais (valor que ainda estava bloqueado)<sup>4</sup>. Com isso, as despesas de custeio para pagamento de luz, água, telefone e limpeza, por exemplo, foram liberadas para o ano. Todavia, apesar da liberação do orçamento, várias instituições já estavam com serviços parados e com projetos de pesquisa comprometidos em virtude da falta de recursos para aquisição de materiais. Esse exemplo recente das políticas públicas para a educação superior no Brasil comprovam a tese de Negri e Hardt (2016) de que as universidades estão ficando mais empresariais. Esse movimento, segundo os autores “não se dá apenas com respeito às suas hierarquias internas, estilos gerenciais e sistemas de remuneração, mas também e especialmente no aspecto de que as corporações que financiam a pesquisa e a educação definem de fato a administração do conhecimento e o planejamento da educação” (NEGRI; HARDT, 2016, p. 104).

Esse exemplo da educação superior brasileira mostra com clareza como o conhecimento tende a ser tomado como um bem privado quando não está submetido, conforme Dardot e Laval (2017), a um princípio de democracia radical que se baseia na ideia de que temos de obedecer apenas às regras que nós mesmos decidimos. O conhecimento é um bem comum por excelência, e a educação depende do acesso ao conhecimento. Privar parte da população de acesso à educação e, conseqüentemente, ao conhecimento, é estabelecer um processo de exclusão social, de beneficiar apenas uma elite e de aumentar as desigualdades sociais. Entender e conceber o conhecimento como um bem comum, significa trabalhar em uma construção política, ou melhor, uma instituição da política representativa diante da política privatista. “Dizer que o comum, como indica sua etimologia, é político, já de imediato significa que ele obriga a conceber uma nova instituição dos poderes da sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 487).

Essa mercantilização da educação superior não é exclusividade no Brasil. Como veremos nos próximos capítulos, a educação básica pública está na mira do setor privado. Fartam-se os exemplos para mostrar esse interesse de fortalecer os arranjos empresariais da educação em detrimento de uma proposta que amplie os poderes da sociedade. Conforme Akkari (2017), a “Declaração de Incheon (2015) e o quadro de ação para 2030 reafirmam que

---

<sup>4</sup> Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=81431>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma condição prévia para o exercício de outros direitos”. Nesse sentido, nos agregando ao postulado por Akkari (2017) a educação – e o conhecimento como um de matizes - é essencial para a paz, tolerância e desenvolvimento individual, acesso ao emprego, à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento sustentável.

Como afirmam Masschelein e Simons (2017, p. 10) “muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’”. É este “tempo livre”, não instrumental, que se traduz em potencialidade para dar a todos (e não só os “bem nascidos” que tem condições de pagar) a oportunidade de sair do “seu ambiente conhecido” e natural, para acender a um mundo cultural distinto que poderá ser capaz de superar, renovar e transformar seu próprio entorno.

É nesse sentido privatista da educação e de uma concepção de conhecimento como um bem apropriável, que Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) denunciam que o gerenciamento empresarial na escola, em suas distintas e diversificadas roupagens, pode até ser eficiente para formar competentes e eficazes funcionários, obedientes e conformados colaboradores, fiéis e ávidos consumidores. Porém, dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, personalidades éticas comprometidas com o bem comum e defensores da democracia inclusiva. O conhecimento como um bem comum, tal como o entendido por Dardot e Laval (2017), significa, antes de tudo, o governo dos homens, das instituições e das regras que eles adotam para organizar suas relações. Em outras palavras, é uma forma institucional de autogoverno, de acesso livre e aberto para todos. “Dá a entender que o único mundo humano desejável é o que se funda explícita e intimamente ligado ao que, desde os gregos, denominamos justiça e amizade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 487).

### 2.2.1 A constituição dos “comuns” do conhecimento

Pensar na constituição dos comuns do conhecimento implica em pensar o conjunto de normas políticas, jurídicas, morais e culturais que trabalham na perspectiva de garantir o conhecimento como um bem comum. Todo processo de inovação e de produtividade intelectual depende do fortalecimento das regras e normas que garantem a liberdade de circulação e o crescimento do conhecimento por meio do acesso comum aos resultados. Devemos aqui enfatizar que essa é uma das principais características da escola republicana, ou seja, oferecer

aos alunos o acesso comum ao conhecimento e aos resultados do processo de aprendizagem, compartilhados por toda a comunidade escolar.

Com base nesse conjunto de normas políticas, jurídicas, morais e culturais, visando a liberdade de circulação e o crescimento do conhecimento por meio do acesso comum aos resultados, foi que surgiu a internet, um dos exemplos “canônicos” de comuns do conhecimento, conforme Dardot e Laval (2017, p. 174-175).

É sabido que a “rede das redes” nasce de um conjunto de iniciativas e reflexões e, em particular, da criação de uma pequena comunidade de pesquisadores que haviam estabelecido entre si regras de trocas igualitárias e recíprocas. Foi sobretudo com verbas públicas e no âmbito da pesquisa pública que tomou corpo essa internet primitiva, ao mesmo tempo universitária e não comercial. O texto de fundação dos criadores da Arpanet, que fazia parte do Network Working Group no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, diz: “Esperamos promover intercâmbio e discussão, em detrimento de propostas autoritárias”. Vinte anos depois, um dos membros do grupo fundador escreveu: “Criou-se assim uma comunidade de pesquisadores em rede que acreditavam profundamente que a colaboração tem mais eficácia que a competição”.

O contrário desse exemplo “canônico” da internet como um comum do conhecimento pode ser observado em relação às pesquisas sobre medicamentos. Embora haja significativa participação da administração pública fomentando pesquisas em universidades federais, os mais sofisticados recursos e equipamentos estão sob o domínio dos grandes laboratórios, que detém o controle da produção dos mais importantes medicamentos, essenciais para a vida de milhões de pessoas. Esses laboratórios faturam milhões de dólares anualmente vendendo a expectativa de vida para as pessoas, a chance de vencer a doença e a oportunidade de continuar vivendo. É por isso que a saúde, enquanto um bem inapropriável, também deveria ser tomada pelo princípio do comum. As fórmulas desses medicamentos deveriam ser compartilhadas livremente, permitindo que todos pudessem ter acesso e que a saúde das pessoas não se tornasse uma mercadoria. As vacinas também tomam este mesmo rumo. No momento em que uma das maiores pandemias que a sociedade moderna já conheceu, devasta vidas por todo o planeta, governos e laboratórios travam uma verdadeira batalha na corrida por uma vacina que se prove eficaz, movidos pela necessidade de um antígeno e pela expectativa de lucro com a nova mercadoria. É contraditório ter que pagar por aquilo que, por natureza, deveria ser um direito garantido, estabelecido entre os integrantes dessa grande sociedade. Afinal, a “colaboração tem mais eficácia que a competição” e a internet é a prova disso.

A grande diferença entre o exemplo da internet e o dos medicamentos está na forma em que os processos foram conduzidos. Para Dardot e Laval (2017, p. 175), “se a instituição universitária foi capaz de abrigar o nascimento da rede, as duas condições para que isso



acontecesse foram a ética cooperativa dos acadêmicos e o conjunto de regras, explícitas ou não, que impediram a apropriação exclusiva dos resultados do trabalho comum”.

A singularidade desses movimentos, em particular do *free software*, é terem encontrado uma gama de anteparos jurídicos para evitar os efeitos negativos da exclusividade constitutiva da “propriedade intelectual” que tende a impor-se como direito comum sobre o campo do imaterial. As licenças do *software* livre e do *open source* à ampliação da propriedade intelectual é um modelo generalizável que nos possibilite questionar a dominação da lógica proprietária – não apenas no campo digital e informacional, mas em todos os setores da produção – e dar forma a um novo tipo de sociedade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 180).

A diferença é que a internet foi conduzida num processo de “ciência aberta”, numa perspectiva colaborativa, enquanto que os medicamentos, por sua vez, são produzidos através da apropriação de patente de resultados. Obedece, portanto, a lógica empresarial e toda e qualquer informação, assim como os medicamentos, deve ser vendida, gerando lucros e benefícios apenas a um segmento da sociedade e não à sociedade como um todo.

### 2.3 A escola republicana: um espaço de constituição de “comuns”?

Considerada por Masschelein e Simons (2018) a invenção humana que mais é habilitada a promover a igualdade social, a escola – em seu viés republicano – é por natureza também um espaço de constituição de comuns. Enquanto uma comunidade política bem constituída, a escola orienta-se pela coletividade da determinação do que é justo para todos os seus integrantes, assim como o é determinado o comum político. Essa determinação se efetua pelo caminho privilegiado da deliberação em comum sobre o que é justo fazer ou não fazer, deliberação coletiva que põe em comum palavras e pensamentos. Para Masschelein e Simons (2018), o pertencimento a essa comunidade pressupõe no indivíduo a vontade e a capacidade de se comunicar, partilhar, comungar, participar. Isso quer dizer que apenas um homem que compartilha com os outros homens essa capacidade de pôr em comum pode formar uma comunidade política com eles. É exatamente essa atividade de por em comum que faz com que a escola republicana seja um espaço de constituição de comuns.

É por essas características que a escola atual, mesmo que distante de ser uma escola imbricada por completo no conceito republicano de Condorcet (1743-1794) e do princípio de democracia radical de Negri e Hardt (2016), pode ser considerada um espaço de “constituição de comuns” visando a busca de bens comuns, como entendemos que seja o conhecimento e demais valores escolares, tais quais a democracia participativa e a igualdade de oportunidades.

Como o bem comum deve ser sempre determinado em comum, a escola oportuniza o engajamento coletivo em torno de um princípio comum que faz buscar o objeto que é o bem comum. Como já abordamos, Dardot e Laval (2017) entendem que o “comum” precede o “bem comum”. Dessa forma, mesmo que a ideia de escola republicana remonte a meados do século XVII, e que o princípio do comum abordado por Dardot e Laval (2017) seja um princípio político para o século XXI, consideramos que são dois princípios que se retroalimentam, uma vez que a escola republicana pode ser uma ideia potencial para a oportunizar a criação de espaços pautados pelo princípio do comum e pela busca de bens comuns. Assim, da mesma forma, a busca por um princípio escolar que assuma uma concepção de conhecimento e de outros valores escolares como bens comuns e não como “bens privados”, assimiláveis a uma mercadoria, tais quais o são entendidos no contexto do neoliberalismo educacional.

Dessa forma, que se engana quem acredita que o papel da escola está exclusivamente focado no ensinar, como bem comprovam Masschelein e Simons (2018). Sem dúvidas, a escola é um espaço de aprendizagem, mas também é um espaço de partilha, de acesso, de comunhão. Por falar em comunhão, tanto no sentido bíblico como no etimológico da palavra, expressa que “comunhão” é ter coisas em comum. Significa partilhar não apenas experiências, mas também dos recursos necessários para se viver em união, como a água, comida e espaços. Todos nós somos seres sociais e precisamos da comunhão para sermos completos. Ninguém consegue viver completamente sozinho.

Nesse sentido, a escola é um espaço de constituição de comuns. A merenda escolar, por exemplo, pode representar muito bem esse significado de que a escola é muito mais que um espaço de aprendizagens. Para muitos alunos de famílias de baixa renda, a merenda é a única ou a mais importante refeição do dia. No Brasil, por exemplo, 2,5% da população passou fome em 2017. Isso corresponde a 5,2 milhões de pessoas segundo o relatório *O Estado da Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo 2018*, da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que, no mesmo ano (2017), um em cada quatro brasileiros vivia em situação de pobreza, equivalendo a 54,8 milhões de pessoas. Os dados são endossados ainda pelo relatório *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil*, da Fundação Abrinq, que aponta que 47,8% das crianças brasileiras, em 2019, viviam em condições de pobreza. Muitas dessas crianças em situação de pobreza dependem das escolas que frequentam para se alimentarem. E o período de férias, que parece tão bom para outras crianças, pode ser aterrorizante para elas.

Diante desse cenário, a escola cumpre um importante papel social. Para muitas crianças é o único lugar que lhes proporciona uma refeição digna. Dessa necessidade, em 2009, o

governo federal aprovou a Lei nº 11.947, que dispõe sobre a alimentação escolar na Educação Básica, no ambiente da rede pública de ensino e institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A lei contempla diretrizes que pretendem garantir o direito dos alunos da educação pública à alimentação e estabelecer critérios para o cumprimento do dever do Estado com essa responsabilidade. Nesse sentido, o comum como conjunto de regras jurídicas e morais, como o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum pode ser aplicado neste caso. É um exemplo de ações conjuntas que buscam estabelecer o bem comum de todos os integrantes de uma determinada comunidade. Neste caso, a escolar.

A escola é, portanto, um espaço de constituição de comuns. O PNAE garante o direito à merenda na rede pública de ensino desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. O benefício compreende café da manhã, almoço, jantar e lanches da manhã e tarde. A alimentação escolar é custeada por recursos do governo federal, mas têm contrapartida de prefeituras e governo do Estado. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE repassa R\$ 0,30 por aluno ao dia. Para as creches e escolas das comunidades Indígenas e Quilombolas, o repasse é de R\$ 0,60 por aluno ao dia. Muitas das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino são frutos do que prega o PNAE, que contribui para o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos da rede pública ou de entidades filantrópicas e comunitárias de todo o país.

Diante de tamanha diversidade presente na escola, as suas diferenças internas precisam descobrir o comum que lhes permitem comunicar-se e agirem em conjunto. Por isso a importância de colocar todos os seus alunos em igualdade de oportunidades. O exemplo da merenda escolar é uma forma de por em comum as condições dignas de aprendizagem, sabido que criança com fome, não aprende e também não se vê motivada para sua jornada escolar. Isso não quer dizer que assegurará a sua aprendizagem, mas garantirá que o tempo escolar seja ocupado por outra fome, a de aprendizagem, de busca, de superação.

Outro exemplo de que a escola é um espaço de constituição de comuns diz respeito à sua diretriz maior no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996. A sua redação expressa uma legislação extremamente voltada à promoção da cidadania. Conforme prevê, a LDB estipula que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A Lei orienta o desenvolvimento da educação escolar predominantemente em instituições públicas, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social. Conforme o Art. 2º da LDB, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já no Art. 3º (LDB, 1996, ART. III), prevê que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A legislação por si não garante o exercício de sua constituinte. Apesar de a LDB retratar claramente um modelo de educação pautado pelo bem comum, é necessário um segundo conjunto de ações, também jurídicas e morais, para que se possa colocar em prática esse princípio maior, de educação como um bem comum. É nesse sentido que entram em ação projetos como o PNAE, que além de dar igualdade de condições, também trabalha o acesso e a permanência das crianças na escola. Hoje, mais de vinte anos depois da LDB, fruto de lutas de setores organizados e do reconhecimento de uma demanda social crescente no país, várias etapas do caminho para a concretização desses princípios foram percorridas de maneira exitosa, vide a diminuição das taxas de analfabetismo e do aumento no número de matrículas na educação básica, conforme apontado na seção anterior. Todavia, outros caminhos foram percorridos de forma bastante desigual nas diversas regiões brasileiras, mas configurando um panorama geral da educação básica no presente muito diferente daquele do qual se partiu, há mais duas décadas.

Porém, como em todas as políticas públicas, principalmente as voltadas para o exercício da cidadania, as contradições entre o projeto de educação previsto no texto original e os projetos que nascem a partir de outros contextos e setores sociais, passam a demandar novas forças internas de reorganização do sistema. No caso da educação brasileira, ganharam espaço, nesses mais de 20 anos, organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil. As discussões levantadas por

esses setores, bem como suas propostas para a educação, ganharam visibilidade na mídia e na opinião pública, deslocando metas e objetivos previstos na definição constitucional original. Por isso o entendimento do comum enquanto um princípio político e da educação enquanto um comum contempla a existência de um constante campo de disputas, ora retóricas, ora legais, que buscam a manutenção de algo que deve ser inapropriável e disponível a todos.

Exemplo disso é a proposta de educação domiciliar (ou *homeschooling*, no termo em inglês) defendida por alguns setores da sociedade e abraçada pela ministra Damares Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Brasil, do governo Jair Messias Bolsonaro. Mesmo que a legislação brasileira assegure que a educação escolar deve ser realizada em escolas (mesmo que privadas, mas em ambiente escolar), uma ala conservadora da sociedade brasileira tem buscado na justiça o direito de tirar seus filhos da escola e ensiná-los exclusivamente em casa. Uma ação sobre o assunto chegou ao Supremo Tribunal Federal ainda em 2015, na forma de um recurso de uma estudante de Canela (RS) que queria ser educada pelos pais em casa, mas teve o pedido negado pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS). Em setembro de 2018, o STF manteve a decisão do TJ-RS, argumentando que educação domiciliar exige a aprovação de uma lei que assegure avaliação de aprendizado e que é necessária a frequência da criança na escola, de modo a garantir uma convivência com estudantes de origens, valores e crenças diferentes<sup>5</sup>.

Mesmo sob a inconstitucionalidade da matéria, já que desde 2012 tramita no Congresso projeto de lei com exigências semelhantes, mas ainda sem aprovação na Câmara e no Senado, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), existem atualmente, no Brasil, 7,5 mil famílias que educam os filhos em casa. Entre as justificativas para essa decisão, as famílias alegam que em casa a educação poderia ser muito mais eficiente, os alunos ficam livres de qualquer doutrinação e, ainda, podem atingir resultados melhores em um menor período de tempo. Segundo Pichonelli (2019), sob uma série de alegações pouco ou nada fundamentadas cientificamente, o governo brasileiro tenta atender a demanda dessas famílias e regulamentar uma proposta de educação que, ao que tudo indica, está mais para atender aos interesses dos empresários da educação e de grupos religiosos do que propriamente a oferecer uma educação de melhor qualidade. Em um país continental como o Brasil, a educação domiciliar só contribuiria para aumentar as desigualdades já que as famílias economicamente mais favorecidas poderiam contratar os melhores professores.

---

<sup>5</sup> Ver: *STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

Nesse sentido, a escola, mesmo que em rede privada, ainda deve atender aos princípios legais regidos pelo estado em deliberação com os segmentos da sociedade. Reforçando a tese de Masschelein e Simons (2018), nenhuma outra instituição consegue, como a escola, fazer com que crianças de diferentes crenças, ideologias, etnias e classes sociais convivam e estabeleçam trocas intelectuais em um mesmo ambiente. Esse posicionamento é reforçado por medidas provisórias e leis complementares que, nesses mais de 20 anos da promulgação da LDB, fazem com que a legislação educacional se contemple, se aperfeiçoe e atualize, reforçando a intenção de promover, realmente, uma educação par a cidadania.

Exemplos como a Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, que torna obrigatória a Educação Básica dos 04 aos 17 anos, como estratégia de universalização, e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como “Lei da Inclusão”, redesenham o perfil das escolas brasileiras ao ampliarem em suas classes a diversidade. Essas iniciativas são exemplos do que Masschelein e Simons (2018) consideram fazer da escola uma escola, uma escola republicana, como um espaço de constituição de comuns, na definição de Dardot e Laval (2017). Porém, conforme comprovado por Joris (2020), um conjunto de regras não é o suficiente para garantir que se promova uma educação para a cidadania e como consequência o conhecimento como um bem comum. Mais uma vez de acordo com Dardot e Laval (2017), o bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Isso significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. É dar vida à legislação e colocar em prática o que é previsto no papel.

Nesse sentido, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Nesse sentido, não basta matricular os pobres na escola ou garantir a inclusão de alunos especiais, como o fazem a Emenda Constitucional nº. 59 e a Lei da Inclusão. Parafraseando Freire (1997), é preciso matricular com esses alunos também a sua cultura, seus desejos, seus sonhos e a vontade de ser mais. É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética e estética, pois a educação de qualidade precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

Ao mesmo tempo, essas políticas reacendem discursos conservadores de que a escola do passado, das décadas de 1970 e 1980, no Brasil, era melhor. Nesse sentido, é muito oportuno o posicionamento de Gadotti (2010) ao afirmar que quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Para Gadotti (2010), agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade

sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. É justamente com esse propósito que foi criado em 2006, pelo então governo Lula da Silva, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, através da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica<sup>6</sup>. A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundeb, estabeleceu o prazo de 14 anos, a partir de sua promulgação, para sua vigência (2007-2020). O principal objetivo do Fundeb é promover a justa redistribuição dos recursos vinculados à educação de modo a promover uma educação básica igual e de qualidade para todas as crianças e jovens em idade escolar. Em 2020, com o final de sua vigência, o Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

É por esses exemplos que embora a legislação assegure a existência de escolas privadas, a defesa da escola é uma questão pública, como proposto por Masschelein e Simons (2018). Conforme Abrams (2016), uma educação pautada pela ótica da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação e bem-estar das sociedades. Nesse sentido, características fundamentalmente do ensino público, como a inclusão e responsabilidade social ficam em segundo plano diante de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. Somam-se a esses programas reformulações de currículos com vistas a aligeirar cursos, agrupar turmas sob disciplinas de núcleo comum para reduzir a jornada dos professores e utilizar amplamente a EaD, tanto na educação básica como na superior.

Essas práticas, condicionadas pelo mercado educacional, induzem as escolas a elaborarem seus currículos, principalmente, a partir de matrizes econômicas e tecnológicas,

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

desapreciando conteúdos significativos para uma formação que seja crítica e racional. Para Nussbaum (2015) se esta tendência persistir, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. Nussbaum (2015) considera que as mudanças nos currículos, eliminando disciplinas das humanidades, implicam justamente na direção apontada de preparar um “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico” (NUSSBAUM, 2015, p. 21). Nesse sentido, toda política que represente um fomento à liberdade de pensamento dos alunos e à promoção da cidadania, constitui-se como uma ameaça.

Akkari (2011) problematiza muito bem esse contexto ao justificar que a educação contemporânea foi conquistada pelo discurso das empresas e modelos empresariais, adotando processos de avaliação e prestação de contas como quesitos de qualidade. Mais preocupante que isso é o fato destacado por Akkari (2011) de que os próprios formadores de professores se permitiram ser dominados pelos valores do neoliberalismo e do corporativismo. Dessa forma, aprender seria assimilar normas, objetivos, testes e, finalmente, simples números, sob um sistema de gerenciamento baseado nos ditames do mercado e não nas demandas sociais de uma determinada população.

Nesta perspectiva, adotar práticas de gerenciamento similares às adotadas por empresas eficientes está longe de resolver os problemas educacionais, em qualquer nível de ensino. Em suma, é negar o seu caráter republicano e espaço de instituição de comuns. Diferentemente de uma empresa, que tem o controle para executar e compor um quadro de colaboradores homogêneos, as instituições de ensino possuem um capital intelectual discente muito diversificado. As políticas de fomento e acesso ao ensino superior legitimam este quadro heterogêneo. Nesse sentido, concordamos com Abrams (2016), que ao analisar a gestão de grupos educacionais privados dos Estados Unidos, concluiu que as regras de gerenciamento eficiente do mercado não são as mesmas da educação. Ao invés de aumentarem a qualidade da educação, podem legitimar diferenças gritantes. Isso, simplesmente, porque, como afirma Laval (2004), a escola não é uma empresa. Está muito longe disso. A finalidade da empresa é o lucro, diferentemente da finalidade educativa, que acima de tudo é a promoção da igualdade e do desenvolvimento social e, concordando com Masschelein e Simons (2018), na melhor das definições de escola republicana, o seu papel é oferecer “tempo livre” aos seus alunos.



#### *2.4 A escola como um bem público: a ideia de público como algo não meramente estatal ou não-estatal*

Comumente, a noção de escola como um bem público imediatamente nos remete à ideia de uma instituição estatal, gerenciada pelo estado e subsidiada por ele. Enquanto bem público, a escola deveria ser tomada por uma postura de resistência no sentido da preservação dos valores da educação básica associados a uma perspectiva de formação humana e cidadã. No entanto, assim como o comum é uma atividade política que não se limita às esferas públicas ou privadas, o conceito de escola como um bem público que queremos desenvolver aqui é o de que a escola, mesmo sendo pública estatal, pode estar mais alinhada e a serviço e finalidades privadas do que propriamente aos interesses públicos.

Nesse sentido, é importante destacarmos que a concepção de público não-estatal foi disseminada no Brasil nos anos 1990, originando reformas educacionais que passaram a permitir a transferência de atividades realizadas pelo Estado ao setor privado. O pressuposto do público não-estatal, de espectro neoliberal, é de que o Estado é burocrático, ineficiente e ineficaz na execução de serviços públicos como a educação, deixando o setor privado encarregado de oferecer tais serviços, para o qual recebe recursos estatais. Conforme Silva Júnior e Sguissardi (1999), como se trata de um serviço para grandes contingentes populacionais, convencionou-se chamar de “público”. Por outro lado, como é executado pelo setor privado supostamente sem fins lucrativos (confessional, filantrópico ou comunitário), então público não-estatal.

Dez anos depois, Adrião e Peroni (2009) constatam que as parcerias público-privadas vigentes na educação básica brasileira materializam tanto a proposta do público não-estatal, quanto à do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública e mesmo que com o financiamento público, podem estar operando a serviço do mercado. Parece confuso, mas ao analisarmos algumas situações dessas parcerias, percebemos o quanto é evidente essa gerência do setor privado, sobre os caminhos da educação pública.

Iniciamos essa exemplificação pela própria legislação. Conforme já abordado, a reforma do Ensino Médio de 2016, proposta pelo então governo Temer (MDB) através da Medida Provisória - MP 746/16, apresentou-se como uma solução inovadora. A redação da proposta defende a tese de que o novo Ensino Médio deve colocar o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas

escolhas e seu futuro. No entanto, é nessa direção que a reforma propõe uma correção do número excessivo de disciplinas consideradas “não adequadas ao mundo do trabalho”, apresentando a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional.

Dessa forma, as escolas teriam a autonomia para a oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, oferecendo ao estudante a possibilidade de escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida. Nesse sentido, considerando a Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública (União, Estados e Municípios), no ano de 2016, o governo do estado do Rio Grande do Sul sancionou a Lei nº 12.234, de 13 de janeiro de 2005, que dispõe sobre normas para licitação e contratação de parcerias público-privadas, institui o Programa de Parcerias Público Privadas do Estado do Rio Grande do Sul - PPP/RS. A partir desta flexibilização legal, as escolas estaduais podem buscar financiamentos privados para bancar suas necessidades estruturais e financeiras tendo como possível condicional a oferta de itinerários formativos privilegiando disciplinas e conteúdos do interesse do parceiro privado. Ou seja, a escola enquanto bem público não mais orientada pela perspectiva de formação humana e cidadã, mas sim pelos interesses e demandas do mercado, traduzidos em um habitual discursos de competências e habilidades.

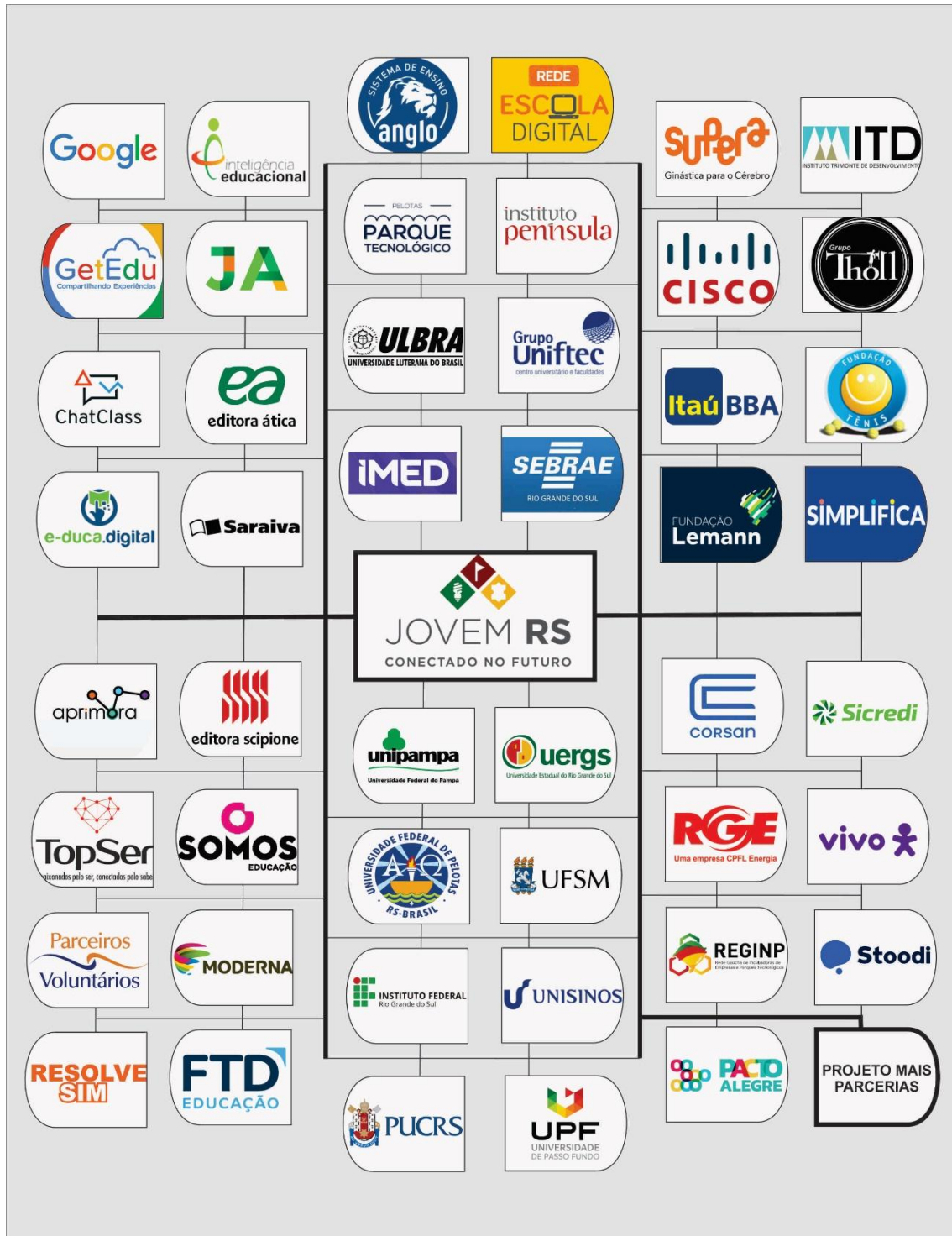
Um exemplo dessa política parece-nos ser o que é desenvolvido pelo governo do estado do Rio Grande do Sul através de um projeto intitulado “Jovem RS Conectado no Futuro”. O programa foi instituído no ano de 2019 e é estruturado em três pilares: inovação, empreendedorismo e criatividade e serve de suporte às escolas públicas do estado na oferta dos itinerários formativos, conforme o novo Ensino Médio. De acordo com a Secretaria da Educação (Seduc), o Jovem RS Conectado no Futuro é um programa estratégico que define as ações de gestão pedagógica e de planejamento da pasta<sup>7</sup>. A iniciativa promove o empreendedorismo, a inovação e a criatividade nas escolas, em parceria com parques tecnológicos e universidades. A proposta é valorizar, apoiar e dar visibilidade e estímulo ao crescimento e ao protagonismo juvenil.

O projeto conta com os seguintes parceiros, entre instituições privadas, comunitárias e organizações da sociedade civil:

---

<sup>7</sup> Ver: <<https://www.estado.rs.gov.br/jovem-rs-conectado-no-futuro>>. Acesso em: 06 mar. 2020.

Figura 1 - Parceiros do Jovem RS Conectado no Futuro – 2020



Fonte: Organizado pelo autor (2020).

A figura mostra que apoiadores do Movimento pela Base como a Fundação Lemann e o Itaú BBA agora figuram entre os parceiros do projeto Jovem RS Conectado no Futuro. Além disso, a presença de renomadas instituições públicas no catálogo de parceiros reforça a credibilidade do projeto, mesmo que a participação dessas instituições se dê de forma aleatória, em momentos esporádicos, muitas vezes apenas cedendo espaços institucionais para a

realização de treinamentos e capacitações, conforme se observa na própria descrição do projeto ao afirmar que “as universidades, escolas e parques tecnológicos disponibilizaram os auditórios e as salas de imersão em cada região” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 08).

O Itaú BBA, por exemplo, que esteve presente no Movimento Pela Base, agora, como se pode identificar, figura entre os apoiadores do Jovem RS Conectado no Futuro. Através de sua Fundação Itaú para Educação e Cultura<sup>8</sup>, atua em parceria com entidades civis e o poder público, há mais de uma década, apoiando a implementação de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento de uma proposta de educação pautada, sobretudo, na formação para o mundo do trabalho. Em seu site, o Itaú BBA confirma o seu envolvimento com a construção da proposta do Novo Ensino Médio e o desejo dessa etapa escolar contemplar a flexibilização curricular e a inserção da formação técnica e profissional.

No ano de 2015, o Itaú BBA patrocinou o II Seminário do Ensino Médio do Consed, em Manaus, que mobilizou, além dos secretários estaduais e especialistas em educação, os coordenadores de Ensino Médio de todas as regiões do País. O encontro teve como objetivo discutir o Projeto de Lei nº 6840/13, em pauta no Congresso, sugerir alterações e fundamentar uma proposta do Consed na reformulação do Ensino Médio com vistas a aproximar a escola da realidade dos estudantes. Nos dois anos seguintes, o Itaú BBA participou ativamente dos debates da Reforma do Ensino Médio, para apoiar a flexibilização curricular e a inserção da formação técnica e profissional como uma das trajetórias possíveis para os jovens. Em 2017, a Lei do Novo Ensino Médio (13.415) foi sancionada (ITAÚ, 2021).

A partir da reforma do Ensino Médio, o Itaú BBA defende que a educação profissional e tecnológica seja protagonista na educação básica de nível médio. Conforme a instituição, isso representaria uma oportunidade de articular saberes em contextos diversos e de promover aprendizagens que dialoguem com os interesses dos alunos, que os estimulem a permanecer na escola, e a seguir aprendendo ao longo da vida para conquistar seus projetos pessoais e profissionais. Dessa forma, o Itaú BBA atua junto com instituições como o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Econômico dos Estados, por meio de apoio técnico para viabilizar e aprimorar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a inserção no mundo do trabalho.

Esse envolvimento do instituto com a reforma do Ensino Médio ratifica o que, na concepção de Peroni (2018), significa o setor privado assumindo a direção da política pública de Ensino Médio no Brasil. Concordamos com tal afirmação visto que o Consed, por exemplo, atuou diretamente na implementação da reforma do Novo Ensino Médio e na construção da

---

<sup>8</sup> Ver: <<https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/presskit/itau-educacao-e-trabalho/institucional.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Base Nacional Comum Curricular. Além disso, tem desenvolvido a elaboração dos “guias” para orientar as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC.

Em tese, os parceiros do Jovem RS Conectado no Futuro, como o Itaú BBA, são interlocutores na oferta dos itinerários formativos previstos no novo formato do Ensino Médio. Os itinerários formativos são um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas que possibilitam aos estudantes aprofundamento de seus conhecimentos em áreas específicas. Em entrevista à rádio Gaúcha, de Porto Alegre – RS, em outubro de 2019, o coordenador de Educação Básica da Seduc, Clark Sarmento, destacou que o projeto Jovem RS Conectado no Futuro é uma alternativa encontrada pelo governo do Estado para facilitar a oferta de itinerários formativos nas escolas estaduais através de parcerias público-privadas, voltadas para a inovação e o empreendedorismo<sup>9</sup>.

O programa é, segundo o governo do estado, a maior incubadora de projetos na área pública brasileira, com parcerias públicas e privadas e gestão de modelagens “inovadoras” em educação. A ideia do Jovem RS Conectado no Futuro é potencializar projetos e vocações já existentes em cada uma das 2,5 mil escolas estaduais, responsáveis pelo ensino de quase 1 milhão de estudantes. Até o final de 2019, 20% das 2,5 mil escolas da rede receberam selos que as certificaram como escolas criativas, inovadoras e empreendedoras. A meta para 2020, de acordo com a Seduc, era atingir 40% das escolas. Em 2021, mais 40% e, até 2022, 100% das escolas estarão certificadas.

Os selos que a Seduc entregará às escolas seguem a seguinte caracterização:

**Escola inovadora**

Estimula os estudantes a desenvolver habilidades e competências que fomentem a inovação, o pensar e o fazer científico, usando recursos tecnológicos para produzir autoria. Prepara os estudantes para enfrentar os desafios do século 21 com criatividade, por meio de metodologias ativas, conteúdos virtuais, resolução de problemas e desafios, estabelecendo conexões e cooperações com os demais agentes do processo.

**Escola criativa**

Estimula os estudantes a desenvolver habilidades e competências sócio-emocionais, culturais e ambientais, por meio de metodologias ativas. Enfatiza a aprendizagem colaborativa dos estudantes, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento de redes de interação, valorizando e respeitando as diferenças. A premissa básica é possibilitar que os estudantes encontrem espaços que permitam expressividade, escuta e acolhimento.

**Escola empreendedora**

Estimula os estudantes a desenvolver habilidades e competências que fomentem o protagonismo. Enfatiza a aprendizagem criativa e colaborativa, e a “mão na massa”,

---

<sup>9</sup> Ver: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/10/como-as-escolas-gauchas-se-preparam-para-implementar-o-novo-ensino-medio-ck1fb485g03hr01n3d5b5w486.html>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

voltados para a inserção no mundo do trabalho e na cocriação de soluções dos próprios desafios e da comunidade (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Os três selos traduzem claramente uma aproximação da escola pública com o mercado e o campo empresarial e um afastamento das concepções de uma escola enquanto um bem público, de caráter republicano e democrático. A retórica do governo estadual, ao justificar o projeto, deixa evidente que regiões como a Serra Gaúcha, por exemplo, conhecido polo da indústria metal mecânica e de turismo, abrigará itinerários formativos voltados para essas áreas. O próprio projeto, ao enaltecer o desenvolvimento de competências e habilidades, destoa-se do Art. 2º da LDB, que prevê como obrigação da escola pública a promoção de uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Mesmo tratando-se de instituições públicas, ao estabelecerem itinerários formativos voltados ao interesse do setor privado, as escolas ratificam a ideia de espaço e serviço público como algo não meramente estatal ou não-estatal.

Além disso, fica evidente a priorização de disciplinas voltadas para as tecnologias e o mercado de trabalho em detrimento de outras que priorizam a cidadania e as ciências humanas. Nesse sentido, Nussbaum (2015, p. 21) adverte que se esta tendência persistir, ao invés de consolidarmos uma sociedade democrática, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. Ela considera que as mudanças nos currículos, eliminando disciplinas das humanidades, implicam justamente na direção de preparar um “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico” (NUSSBAUM, 2015, p. 21).

Esse viés de itinerários formativos fica explícito ao analisarmos o “cardápio” de ferramentas ofertadas à comunidade escolar pelo programa no ano de 2020, o qual pressupõe um viés formativo voltado às tecnologias e ao mundo do trabalho. Além disso, fica claro que a grande maioria dessas ferramentas provém de parceiros privados, como pode ser observado na figura abaixo.

Figura 2 - Ferramentas disponibilizadas no ano de 2020



Fonte: Organizado pelo autor (2020).

Entre a lista de ferramentas, o “Teu futuro Imed”, por exemplo, tem como principal objetivo oferecer aos estudantes de Ensino Médio a formação básica para seguir carreira nas áreas de Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação ou Engenharia Civil, ao mesmo tempo em que oferece bolsas de estudo e vagas de estágio em empresas da região. O programa é desenvolvido pelo IMED – Instituto Medidional, parceiro do Jovem RS Conectado no Futuro, uma instituição de ensino superior privada, fundada em 2004, com campi nas cidades gaúchas de Passo Fundo e Porto Alegre. No próprio site da instituição<sup>10</sup> consta que o programa está alinhado com a formação de “capital humano altamente especializado”, objetivando o desenvolvimento tanto de habilidades técnicas, quanto comportamentais, promovendo evolução principalmente nas habilidades de criatividade, resolução de problemas, comunicação e colaboração dos participantes.

Outra ferramenta destacada no “cardápio 2020” é o programa de Educação Financeira. Este, por sua vez, tem seu desenvolvimento ligado ao Sicredi, cooperativa de crédito parceira do Jovem RS Conectado no Futuro. Conforme descrição do programa na própria página da instituição<sup>11</sup>, em conjunto com todas as suas cooperativas, centrais e a Fundação Sicredi, foi lançado Programa Nacional de Educação Financeira: Cooperação na Ponta do Lápis. Com as

<sup>10</sup> Ver: <<https://www.imed.edu.br/Comunicacao/Eventos/Hotsite/-teufuturo/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

<sup>11</sup> Ver: <<https://www.sicredi.com.br/site/napontadolapis/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.



ações do programa, o banco visa “compartilhar práticas que podem trazer uma vida financeira mais sustentável para muitas pessoas”.

O programa pretende transformar a vida financeira das pessoas nas comunidades em que a cooperativa de crédito atua, levando mais informação, conhecimento e boas práticas para melhorar a relação das pessoas com o dinheiro. Para tal, “desenvolve ações voltadas a pessoas físicas, microempreendedores, adolescentes e crianças para que no futuro, possam fazer ainda mais, sempre tendo como base a economia comportamental”, enfatiza o programa. “Nossos materiais e ações consideram as diferenças entre públicos e, por isso, usamos linguagens, conteúdos e formatos adaptados a cada perfil. O Programa é vivo e está em constante evolução, sempre procurando fazer a diferença na vida das pessoas”, destaca a entidade financeira.

Já o “Educação Empreendedora”, do SEBRAE<sup>12</sup>, visa despertar o empreendedorismo nas pessoas, utilizando técnicas que articulam o fazer e o conhecimento, na perspectiva de que é na prática que se aprende – “fazer aprendendo”. Nos processos educacionais, a Educação Empreendedora do SEBRAE atua em duas frentes principais. Uma delas tem foco no desenvolvimento de competências. A segunda, em possibilidades de inserção sustentada no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a educação empreendedora busca desenvolver “uma cultura em que a pessoa se sinta sensibilizada, preparada e empoderada para o alcance de seus objetivos de vida”.

Outra ferramenta em destaque ofertada para no ano de 2020 é o Elefante Letrado, plataforma digital de leituras, de acesso pago. No Projeto Jovem RS Conectado no Futuro, a plataforma está vinculada a parceiros como a Somos Educação e ao Sistema de Ensino Anglo. Juntas, fornecem um amplo portfólio de produtos e serviços, que vão desde softwares educativos até aprendizado de *e-commerce*. Já a ferramenta, Simplifica, por exemplo, é vinculada à Fundação Lemann e a *Imaginable Futures*, com foco em metodologias ativas voltadas para criar experiências pedagógicas mediadas pela tecnologia e disponibilizadas gratuitamente para professores e estudantes através do *Google For Education*. O portfólio de ferramentas é completado com um leque de serviços que avançam para treinamentos com ferramentas digitais (Cisco), games (Mangahigh), assessorias, consultorias e desenvolvimento de talentos (TopSer), preparatório para vestibular e Enem (ResolveSim), entre outros.

Essa forte presença de uma matriz curricular voltada para as tecnologias e para a formação para o mundo do trabalho, reforça a problematização feita por Akkari (2011) ao

---

<sup>12</sup> Ver: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/o-que-e-educacao-empresendedora,61d97e573644d610VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

afirmar que a educação contemporânea foi conquistada pelo discurso das empresas e modelos empresariais, adotando processos de avaliação e prestação de contas como quesitos de qualidade. Mais preocupante que isso é o fato também destacado por Akkari (2011) de que os próprios formadores de professores se permitiram ser dominados pelos valores do neoliberalismo e do corporativismo. Dessa forma, aprender seria assimilar normas, objetivos, testes e, finalmente, simples números, sob um sistema de gerenciamento baseado nos ditames do mercado e não nas demandas sociais de uma determinada população.

Diferentemente de uma empresa, que tem o controle para executar e compor um quadro de colaboradores homogêneos, as instituições de ensino possuem um capital intelectual discente muito diversificado. Nesse sentido, concordamos com Abrams (2016), que ao analisar a gestão de grupos educacionais privados dos Estados Unidos, concluiu que as regras de gerenciamento eficiente do mercado não são as mesmas da educação. Ao invés de aumentarem a qualidade da educação, podem legitimar diferenças gritantes. Isso, simplesmente, porque, como afirma Laval (2004), a escola não é uma empresa. Está muito longe disso. A finalidade da empresa é o lucro, diferentemente da finalidade educativa, que acima de tudo deveria ser a promoção da igualdade e do desenvolvimento social.

Nesse sentido, a questão, portanto, é saber como transformar os serviços públicos para que eles passem a ser instituições do comum orientadas para os direitos do uso comum e governadas de forma democrática. Para Dardot e Laval (2017), seria conceber o Estado não mais como uma gigantesca administração centralizada, mas, ao contrário, como o sumo garantidor dos direitos fundamentais dos cidadãos no que diz respeito à satisfação de necessidades consideradas coletivamente essenciais, baseadas na pluralidade e no bem comum. Por outro lado, a administração dos serviços poderia ser entregue a órgãos dos quais fariam parte não só representantes do Estado, mas também trabalhadores e usuários-cidadãos, o que não acontece na maioria dessas parcerias público privadas. Ao contrário disso, a descentralização, como apontado por Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), está muito mais muito mais associada a um avanço em direção à constituição de um mercado escolar do que em direção a uma intensificação da democracia nos estabelecimentos educacionais.

Dessa forma, ao falarmos em sistemas de educação centralizados ou descentralizados, em público estatal ou público não-estatal, torna-se oportuno considerarmos o caso que Abrams (2016), em seu livro *“Education and Commercial Mindset”*, aborda sobre a Suécia e a Finlândia, dois países vizinhos, de características socioeconômicas muito semelhantes, mas que tomaram rumos muito diferentes em relação aos seus sistemas educacionais. O exemplo desses países pode ecoar na avaliação e compreensão dos programas que destacamos nesta pesquisa.

Enquanto um país apostou na educação pública estatal, o outro investiu no público não-estatal, através de parcerias público privadas e de *charter schools*.

Para Abrams (2016), Suécia e Finlândia apresentam contrastes claramente visíveis no desempenho de seus alunos. Ele escreve que o desempenho relativamente alto da Finlândia no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) não pode ser justificado porque a Finlândia é pequena, homogênea e igualitária. Abrams explica que os vizinhos nórdicos da Finlândia - Dinamarca, Noruega e Suécia - também são pequenos, homogêneos e igualitários e não atingiram os mesmos resultados que os finlandeses no exame. No entanto, a diferença entre a Finlândia e a Suécia, por exemplo, está na formulação de suas políticas educacionais. Enquanto os finlandeses apostaram na educação pública, através melhora currículos escolares, bem como na preparação, remuneração e tratamento dos professores, os suecos optaram pelo caminho da privatização.

Dessa forma, Abrams (2016) considera que a diferença entre Finlândia e da Suécia pode ser vista em dois pontos específicos. O primeiro deles diz respeito ao histórico de políticas de estado para a educação. No caso da Suécia, em 1962, as autoridades introduziram um programa escolar abrangente (*grundskola*), mesclando alunos com diferentes aptidões nas séries 1 a 9 com o plano de reformar a formação de professores, para que os professores estivessem melhor preparados para a modalidade de ensino. Essa reforma na formação docente, contudo, nunca ocorreu. Por outro lado, as autoridades finlandesas introduziram seu próprio programa escolar (*peruskoulu*) para alunos das mesmas séries (1 a 9) em 1972, com um plano semelhante para reformar a formação de professores. E os finlandeses seguiram adiante, exigindo que todos os professores a partir de 1979 obtivessem um mestrado em pedagogia. Hoje, quarenta anos depois, a Finlândia continua sendo o único país nórdico com esse requisito.

O segundo ponto divergente entre o sistema educacional finlandês e o sueco está justamente na proposta de um sistema de ensino público estatal, por parte dos finlandeses e de um sistema de ensino privatizado, no caso dos suecos. De acordo com Abrams (2016), em 1992, as autoridades suecas adotaram a privatização, enquanto seus colegas finlandeses nunca o fizeram. Para os finlandeses, destaca Abrams (2016), a escolaridade tem sido um instrumento para a construção da nação de forma social, econômica e cultural, promovendo uma proposta de educação para a cidadania. Dessa forma, a terceirização da administração das escolas para provedores privados não se enquadrava nesse objetivo. Já para os suecos, a terceirização da gestão escolar pareceu ser uma alternativa inovadora para a qualidade da educação.

Para Abrams (2016), o problema da operação das escolas com fins lucrativos não é que os empresários estejam lucrando com a prestação de um serviço público, como a educação. O

problema está no sentido de que diferentemente de administrar uma empresa, a administração escolar é um serviço complexo que não pode ser medido meramente de forma quantitativa. Diante desse cenário, Abrams (2016) destaca que há desconfiança do cliente, neste caso, os pais, que nunca podem ter certeza de que o fornecedor está cumprindo o que foi prometido. Por sua vez, a criança como consumidor imediato não pode julgar a qualidade do serviço. Outro fator impactante destacado por Abrams (2016) é o de que os testes regulares promovidos como uma verificação da qualidade podem ser facilmente manipulados. Destaca o caso de professores que podem ensinar para o teste e, também, denuncia os escândalos de trapaça em Atlanta e em muitas outras cidades em que os professores mudaram respostas erradas para respostas corretas em folhas de provas para atingir melhores resultados.

Para Abrams (2016), o exemplo dos suecos ecoou a ideia de que as escolas poderiam e deveriam ser administradas como empresas e isso resultou de um triunfalismo *laissez-faire* cintilante que prevaleceu após a ascensão de Ronald Reagan e Margaret Thatcher e a queda do Muro de Berlim. Segundo Abrams, o economista Arthur Okun afirma que o mercado precisa de um lugar, e o mercado precisa ser mantido no lugar. Todavia, com o passar do tempo e as constantes avaliações realizadas pelo PISA mostrando a superioridade dos Finlandeses, colocou em xeque o discurso de que o setor privado poderia oferecer uma educação de melhor qualidade, principalmente em competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

Os resultados superiores dos Finlandeses mostram aos suecos que um sistema de educação público estatal pode gerar melhores resultados em competências como leitura, matemática e ciências, os três domínios avaliados pelo PISA, do que propriamente um sistema privado trabalhando com essa finalidade. Por isso, administrar uma escola como uma empresa, como bem aborda Laval (2004) pode não ser a melhor forma de preparar os jovens para o mundo do trabalho, por exemplo. Ao se defender uma proposta de educação mais voltada para a cidadania, tal como o fez a Finlândia, a preparação para competências valorizadas pelo mercado é uma consequência natural. A diferença é que quando se privilegia apenas essas competências, não se contempla outras que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e humanidades, como bem abordado por Nussbaum (2015).

O que tem se mostrado preocupante e argumento de crítica e denúncia em diversos pesquisadores como Akkari (2011), Laval (2004), Dardot e Laval (2017) e Masschelein e Simons (2018) é que a grande maioria dos estados nações parecem ter adotado uma postura, em relação às suas políticas educacionais, mais voltada ao mercado do que propriamente à promoção de uma educação para a cidadania. Essas políticas estão impregnadas tanto na

educação pública estatal quanto na não-estatal, como poderemos analisar no capítulo seguinte, tendo como fio condutor o porquê a educação pública tem se transformado no grande mercado do século XXI.

### 3 A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO UM GRANDE MERCADO

Entender a educação pública como um grande mercado requer a compressão de que a lógica empresarial na educação não é algo novo no Brasil e que a própria escola republicana, em sua essência, sempre esteve longe de ser uma realidade no país. Basta uma análise do percurso histórico para chegar a essa constatação. A própria república no Brasil foi feita (por linhas tortas) por militares e por cafeicultores, ligados ao partido republicano, que pouco se interessavam em uma escola para todos. A difusão dos ideais republicanos no Brasil remonta ao período colonial, como durante a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana, no final do século XVIII. Apesar dos ideais e das revoltas buscarem a superação da monarquia, apenas no final do século XIX, com o fim do escravismo, as elites agrárias do país aceitaram organizar o Estado brasileiro nos moldes republicanos, como o fazem em 1889 (PINTO, 2020).

Porém, o fato de a República nascer como uma aceitação das elites e ter sido realizada através da espada do exército brasileiro conformou um caráter autoritário e excludente do Estado brasileiro. Conforme bem retratado por Pinto (2020), esse caráter tem garantido os privilégios das classes dominantes e a negação de direitos às classes exploradas durante muito tempo e, em alguns aspectos, até hoje. A participação do exército na vida política nacional foi também uma constante da história republicana do país, que pode ser retratado em alguns momentos mais intensos. O episódio mais emblemático da participação dos militares no poder foi através do golpe de 1964, onde o argumento para sua presença no governo da nação foi o de que seriam os salvadores do país, os que poderiam livrar da corrupção, o que de fato nunca ocorreu. Em uma análise breve é possível constatar como a ideia de república no Brasil destoa daquela proposta pelos iluministas, pela Revolução Francesa.

Mais recentemente, os militares novamente têm ocupado espaços de destaque no governo. Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, militares em altos postos do governo tem sido uma constante. Conforme mostra reportagem do site G1 (LIS, 2020), datada de julho de 2020, mais de 6 mil militares da ativa e da reserva ocupam cargos civis no governo. Uma espécie de blindagem à insegurança do presidente quanto a sua governabilidade, o que mais uma vez representa um ataque aos princípios democráticos e republicanos do Estado brasileiro. O caso mais alegórico de todos está no Ministério da Saúde. Em plena pandemia, o presidente

dá posse a um general, especialista em logística, como ministro. Além da participação ativa de militares no governo, outra pauta muito forte do presidente Bolsonaro está na implantação de escolas cívico-militares. Pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, os militares atuam no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação são responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico a partir dos princípios pautados pela gestão militar. Conforme dados do governo federal, a proposta é implantar 216 escolas cívico-militares em todo o país, até 2023. A adesão pelos estados e municípios é voluntária, tendo como primeiro marco a implantação do projeto-piloto em 2020.

A partir dessa breve análise histórica, fica evidente que a República brasileira foi feita pelas elites, com contornos aristocráticos e militares. Apesar de movimentos em prol de uma educação pública para todos como o liderado por Anísio Teixeira na década de 1940, posteriormente perseguido pelo governo Vargas e exilado durante a ditadura militar, a escola republicana no Brasil nunca foi uma realidade e a educação sempre foi um privilégio das elites econômicas. Todavia, ao longo destes anos, mesmo que de forma orientativa, ao menos se manteve viva a ideia de escola republicana, a qual influenciou e impactou na elaboração de leis, tais como a LDB, que em seu artigo 22º sugere que a escolarização obrigatória seja capaz de formar para a cidadania. A presença desta ideia serviu, de certa forma, de contraponto e resistência à fragilidade da concepção de república no Brasil, que tem se consolidado como um terreno fértil à mercantilização da educação. Nesse sentido, o neoliberalismo educacional, para ganhar força, precisa ser mais do que um projeto das elites econômicas e dos empresários da educação. Ele precisa estar na mente das pessoas.

Margaret Thatcher, primeira ministra do Reino Unido (1979-1990), conhecida como “Dama de Ferro”, alcunha dada por um jornalista soviético em uma referência à voracidade com que Thatcher se opunha ao comunismo, foi enfática e oportuna ao defender que para o sucesso do neoliberalismo econômico, não bastava uma política de estado. Era preciso fazer com que as pessoas pensassem e adotassem a cultura neoliberal para si. Quase três décadas depois, Dardot e Laval (2016) consideram que o homem tem se tornado empresário de si, uma espécie de consolidação da profecia de Thatcher, adotando as dimensões da rivalidade e tornando-se empreendedores individuais que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar num processo permanente de concorrência.

Nesta lógica, o conceito de liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum associa-se a esse processo, todavia, no caminho inverso. Embora nunca tivéssemos, de fato, uma escola republicana e o conhecimento como um bem comum, como afirmamos, tínhamos uma ideia que movia políticas e estas, por sua vez,

mobilizavam práticas nesta direção. Com a pressão que os setores do mercado educacional exercem sobre a concepção de políticas de estado e sobre a mídia educacional, presenciamos o processo de liquefação e aprisionamento dessas ideias. Neste sentido, o constante avanço do setor privado sobre o público na área da educação tem disseminado e legitimado a aceitação por parte da população (de massas) da concepção de que uma educação de qualidade é a que atinge metas, consolida bom resultados nos rankings de avaliações externas e, sobretudo, que prepara para o mercado de trabalho. É o enfraquecimento e cerceamento da ideia de uma escola republicana e o fortalecimento da ideia de uma escola competitiva.

No entanto, quando adotados como parâmetro de comparação algumas escolas modelos, fica evidente que essa concepção pautada pela competitividade, metas e indicadores, de fato, não é uma escola para todos, como seria o princípio da escola republicana. Utilizaremos, a seguir, alguns exemplos para ilustrar esse processo e mostrar como ocorre o processo de liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

Lutar em prol da educação pública como um direito de todos, de igual qualidade e dentro de uma perspectiva de escola republicana e de conhecimento como bem comum requer o enfrentamento à lógica do capital, ou seja, evitar que a educação básica seja subserviente ao sistema capitalista mundial, principalmente voltado para o a produção de bens de consumo. Nessa perspectiva, a escola teria como finalidade promover o desenvolvimento de competências e habilidades do interesse do mercado. Em síntese, preparar futuros trabalhadores e gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho. O mergulho nessa lógica do capital às vezes é tão profundo que a própria escola tem se tornado um mercado.

Em seu livro “Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios”, Akkari (2011) afirma que não é por acaso que a escola parece estar, há alguns anos, na mira do setor privado e, desse ponto de vista, constitui-se no grande mercado do século XXI. De acordo com Akkari (2011), os bilhões de dólares gastos anualmente pelos estados e pelas famílias na educação instigam esse interesse. Trata-se de um mercado garantido e inesgotável. A mesma constatação é feita por Laval (2004), citado o ex-ministro da educação da França, Claude Allègre, o qual afirmava já há décadas que a educação era “o grande mercado do próximo século”, por ser uma atividade cujo custo e rendimento é assimilável a uma mercadoria. Esse novo mercado tem atraído o capital externo e influenciado na elaboração de políticas educacionais que favorecem a perpetuação do setor privado sobre o público e, assim, tratando a educação cada vez mais como uma mercadoria, um bem de consumo.

Na perspectiva indicada por Akkari (2011) e Laval (2004), o Brasil constitui-se em um terreno fértil para atuação desses mercados da educação, tendo em vista sua densidade de



matrículas, especialmente na rede pública. De acordo com o Censo Escolar de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil contou, naquele ano, com 181.939 escolas de educação básica. Desse total, a rede pública concentra 78,7% das escolas ao passo que a rede privada apenas 22,3%. Em relação ao número de matrículas, 81,43% (39.460.618) estão na rede pública, enquanto que a rede privada detém apenas 19,67% (8.995.249) de um montante de 48.455.867 matrículas na educação básica.

Tanto para Akkari (2011) como para Laval (2004), o primeiro passo para a investida do setor privado sobre a educação pública viabiliza-se através de políticas de descentralização da educação. Essas políticas, segundo Akkari (2011) e Ball e Youdell (2007), são influenciadas principalmente por organismos internacionais, como OCDE e Banco Mundial. Na pauta desses organismos, figuram metas para “descentralizar a gestão da educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares” (AKKARI, 2011, p. 32). Na visão de Patacho (2016), para a consolidação desse espaço como mercado potencial é necessário, em primeiro lugar, a passagem de um Estado prestador de serviços para um Estado meramente regulador e avaliador de serviços públicos descentralizados, estabelecendo diferentes formas de colaboração entre o setor público estatal e o setor privado.

Para tal, esses serviços devem funcionar em regime de autonomia ou concessionados a empresas privadas, o que, em muitos sistemas, não implica necessariamente a ausência de um Estado financiador. Porém, com essa nova lógica estrutural do Estado, os serviços públicos passariam a ser observados pelo mercado como mais uma área de negócio e de lucros potenciais. Assim, se teria as condições necessárias e propícias à instauração de parcerias público-privadas em que, muitas vezes, com financiamentos públicos, geram lucros privados. Segundo Abrams (2016), essa modalidade de parcerias consolida as ideias do economista americano Milton Friedman (1912-2006), árduo defensor do liberalismo econômico, que há décadas já recomendava que operadores com fins lucrativos administrassem escolas públicas como critério para elevar a qualidade do ensino. Em artigo publicado no jornal *Washington Post*, em 1995, Friedman defende a tese de que o sistema educacional deve ser radicalmente reestruturado por meio da privatização, desenvolvendo uma indústria lucrativa, capaz de desenvolver uma grande gama de oportunidades de aprendizagem e de estimular uma competição eficaz entre as escolas (FRIEDMAN, 1995).

Nessa perspectiva da descentralização, começa a ganhar forma uma cultura competitiva, pautada na diferenciação, no marketing, no mérito e em esquemas de recompensa e de punição em função dos resultados alcançados pelos serviços segundo padrões quantitativos de eficiência

e eficácia. É neste contexto que a OCDE lançou o estudo internacional PISA<sup>13</sup>, por exemplo. Conforme Akkari (2011), ao colocar os desempenhos e habilidades dos alunos em comparação internacional, esses estudos comparativos periódicos estimulam as políticas educacionais a fomentarem reformas nos sistemas educacionais com vista a melhorarem o seu desempenho no contexto da competitividade econômica internacional. Trata-se, portanto, do estabelecimento de uma nova relação entre o governo e o setor público, pautada pela busca de alternativas para a prestação direta de serviços educacionais, de forma competitiva e propícia à concorrência. Essas alternativas incluem a tendência à descentralização e, conseqüentemente, à privatização.

Nessa lógica, a descentralização seria um primeiro passo para a privatização. Para Laval (2004), tudo depende, ao mesmo tempo, do papel que se quer que ela tenha e das regras que são fixadas para o sistema escolar, no tocante ao recrutamento dos alunos e professores, aos programas e aos diplomas. Em sua essência, a descentralização deveria ser tomada como um processo de promover a democratização das instituições, delegando maior autonomia e responsabilidade decisória aos níveis hierárquicos inferiores, podendo variar de uma simples descentralização administrativa à transferência do controle financeiro da educação.

Todavia, Laval (2004) atenta para o fato de que um sistema descentralizado não representa, necessariamente, um sistema mais democrático. Esse processo assumiria um status burocrático-liberal, fomentando a concorrência dos territórios e uma nova “gestão local” ao invés de promover efetivamente uma democratização das instituições. Akkari (2011) considera cinco fatores como principais argumentos que explicariam o entusiasmo pela descentralização da educação: i) a perda de credibilidade do planejamento das políticas públicas; ii) a crise fiscal, que se manifesta na queda e na instabilidade dos recursos do Estado central, exigindo a constante busca de redução de custos e de parcerias; iii) maior atenção à obrigação de resultados e à prestação de contas (*accountability*); iv) o desenvolvimento das políticas neoliberais e a redução do papel do Estado, que deve se concentrar, em grande medida, sobre suas funções reguladoras, tais como a segurança e a justiça; v) a emergência de governos mais democráticos nos países em desenvolvimento, considerando as necessidades das populações locais, e a ascensão da sociedade civil (AKKARI, 2011, p. 41).

---

<sup>13</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep.

Esses argumentos apontados por Akkari (2011), reforçados por Laval (2004) quanto aborda o crescente ataque do setor privado sobre a educação básica, reforçam o fenômeno da indefinição das fronteiras entre o público e o privado, nosso tópico na seção seguinte. Esse fenômeno materializa as propostas do neoliberalismo educacional ao introduzir na esfera da educação pública os receituários da iniciativa privada, empresarial, tal como metas, desempenho e indicadores. Abre as portas para programas padronizados, replicáveis em larga escala, com o objetivo de reduzir custos, ampliar lucros e promover o mercado da educação.

Na mesma perspectiva postulada pela “Dama de Ferro”, de que não bastava uma política de Estado, era preciso fazer com que as pessoas pensassem e adotassem para si a cultura do capitalismo, Abrams (2016), por exemplo, constrói uma narrativa de como a mentalidade comercial apropriou-se do pensamento político dos gestores escolares norte-americanos na década de 1990. Além da flexibilização governamental, instituindo na maioria dos estados a possibilidade de parcerias público-privadas, do financiamento público para instituições escolares privadas – impulsionando o crescimento das *charters schools* –, o fator determinante para o sucesso desses programas foi a publicidade gerada em torno de tais políticas. Mesmo a população mais pobre foi convencida de que o gerencialismo empresarial era uma alternativa inovadora, eficaz e que poderia melhorar a qualidade da educação.

Dessa forma, consideramos necessária a construção deste percurso teórico neste estudo para justificar o nosso problema de pesquisa. A partir desse enfoque teórico e de revisão do estado do conhecimento, queremos mostrar como esses mecanismos de perpetuação do setor privado sobre o público provocam o que chamamos de liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum. Esse não é um movimento que está dado através de distintas políticas adotadas pelo governo. Assim como Thatcher afirmou, precisa cativar a mentalidade das pessoas.

Nesse sentido, os “comuns” da educação, tal como defendemos nesta tese como o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum, não é apenas um conjunto de regras jurídicas. Conforme Dardot e Laval (2017) é um todo que se atinge quando se une esse conjunto de regras jurídicas a um conjunto de normas morais<sup>14</sup>. É um exemplo de ações conjuntas, concebidas e socialmente aceitas por todos os integrantes de uma determinada comunidade.

---

<sup>14</sup> Entende-se o conjunto de valores que guiam o comportamento esperado de um indivíduo de acordo com a sociedade que vive. De acordo com Dardot e Laval (2017), são regras para que se possa ter a melhor convivência social baseado nos preceitos morais e éticos de cada indivíduo e originadas a partir da consciência coletiva, sendo uma norma de “auto obrigaçãõ”. Em suma, não depende de inferências exteriores, que é como funcionam as normas jurídicas.

Neste caso, em questão, a comunidade escolar. Por isso, a narrativa do gerencialismo empresarial na educação, da descentralização e da privatização precisa de argumentos (metas, indicadores, referências) para convencer os seus “clientes” (famílias) a comprarem esse produto (a ideia de sistemas padronizados, de mecanismos de seleção, etc.), consolidando a lógica do mercado como algo moralmente adequado e aceito pela comunidade escolar.

Nosso esforço é mostrar como esse processo materializa não apenas uma nova política educacional ou uma nova forma de gestão da escola, mas também uma nova concepção de escola. Ao invés de proporcionar o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, consolida mecanismos socialmente injustos, democraticamente frágeis e historicamente estranhos ao ambiente escolar. Precisamos não apenas do amparo jurídico, através de uma legislação que proteja a escola como uma questão pública. Precisamos de um conjunto de normas morais, socialmente constituídas e aceitas para fazer frente ao mercado da educação. Não para barrá-lo, pois consideramos uma tarefa difícil, visto a amplitude do campo da educação, mas sim para proteger alguns princípios básicos que fazem da escola uma escola e não uma empresa. Por isso, no Capítulo IV defenderemos a instituição dos comuns da educação como forma de enfrentamento ao neoliberalismo educacional.

Por ora, consideramos importante analisar como o neoliberalismo educacional constitui o mercado da educação, esmaece as fronteiras entre o que é público e o que é privado e, dessa forma, legitima o que seria uma escola na perspectiva empresarial. Para dar conta deste objetivo, contamos, prioritariamente, com Laval (2004) e Akkari (2011). Esse movimento na direção do mercado representa os passos iniciais para a instauração de uma nova cultura escolar, baseada em metas e indicadores e não em questões de igualdade, equidade e fraternidade, características basilares da escola republicana de Condorcet (1993).

### *3.1 As fronteiras entre o público e o privado*

No amplo cenário da internacionalização das políticas educacionais, materializado por programas de avaliação em larga escala, como o PISA, e de ações de descentralização dos sistemas nacionais de educação, flexibilizando a privatização e o estabelecimento de parcerias público-privadas, surge um fenômeno para o qual Akkari (2011, p. 70) chama de “indefinição das fronteiras entre os setores de ensino público e o privado” na educação. Trabalhamos com a hipótese de que essa ideia de “indefinição das fronteiras” possibilita o enfraquecimento do conceito de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

Nos estudos de Tello (2013) e Belfield e Levin (2004), indicam que o neoliberalismo educacional abre espaço para a privatização da educação em diferentes níveis e de formas, muitas vezes, camufladas sob a designação genérica de "educação". Dentro deste campo amplo, circundam muitos serviços paralelos, tais como o apostilamento, alimentação, instalações desportivas e aconselhamento psicológico e vocacional, que podem ser contratados por empresas privadas, especializadas em ofertar tais serviços. Uma vez que estes prestadores “se revelarem mais eficientes, então os governos poderão querer encorajar esta opção. Esta poderá ser a abordagem mais frequente e menos polémica da privatização da educação” (BELFIELD; LEVIN, 2004, p. 32).

Para Akkari (2011) a disseminação desses conceitos, que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais, incide, sobretudo, nos seguintes aspectos: adaptação indispensável à globalização econômica; benefícios da tecnologia da informação e comunicação na educação; descentralização; privatização da educação; obrigação de resultados e prestação de contas; boa governança; qualidade da educação; reformas curriculares; padrões educacionais; profissionalização docente. Assim como Akkari (2011) defende, entendemos que a viabilização de políticas pautadas pelo neoliberalismo educacional, com vistas à privatização da educação, torna-se possível principalmente com o declínio da qualidade das escolas públicas; com o desenvolvimento da educação permanente por meio de políticas públicas ou por empresas parcerias (subsídios para a formação continuada); homogeneização dos conteúdos de ensino, permitindo o aumento do mercado de livros didáticos e *softwares*.

Esses indicativos reforçam a tese, de que a escola configura-se, como já apontamos, no grande mercado do século XXI. Dessa forma, no caso brasileiro, a rede privada, por exemplo, ataca o mercado de publicação educacional com foco nos quase 40 milhões de alunos de escolas públicas (BRASIL, 2018). Segundo Akkari (2011), essa tendência é facilitada pela fragilidade do setor de publicação educacional público no Brasil, comparado ao de países emergentes como Índia, China ou Indonésia, e o grande volume de recursos públicos envolvidos na aquisição de livros didáticos, conforme podemos observar no Quadro 02. As fragilidades estão localizadas na falta de controle social, técnico, pedagógico e financeiro e pelo reforço na padronização de conteúdos e programas justificados pelo discurso da garantia mínima de qualidade.

Apoiado nesses argumentos, entre o final de 2019 e início de 2020, o Governo Federal distribuiu milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica

do país, através do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático<sup>15</sup>. No âmbito do PNL 2020, foi feita a aquisição completa das obras que atendem aos anos finais do ensino fundamental. Além disso, a distribuição também englobou a reposição integral dos livros para os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a reposição de livros para o ensino médio e para a educação infantil. O investimento total, conforme pode ser observado no Quadro 02, passa de R\$ 01 bilhão de Reais.

Quadro 2 - Gastos do Governo Federal com a aquisição de Livros Didáticos em 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
<b>Total Geral</b>	<b>123.342</b>	<b>32.010.093</b>	<b>172.571.931</b>	<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>

Fonte: FNDE/Dados estatísticos PNLD (2020).

Em convergência a análise deste cenário da educação pública como de mercado potencial, Adrião e Peroni (2009) afirmam que esse processo de perpetuação do setor privado sobre o público no âmbito da educação pode ser processado por meio da adoção de distintas políticas de convênio e parcerias. Como exemplos, destacam a compra de material apostilado, a aquisição sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, a ampliação das matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas e a terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério. Essas estratégias utilizadas pelo mercado educacional emergem em um “efeito degradê” nas fronteiras entre o que é público e o que é privado, gerando a sensação de uma indefinição de até onde é estado e onde é mercado.

Akkari (2011, p. 70) considera que nesta “paisagem escolar opaca”, de fronteiras indefinidas, existem cinco mecanismos facilitadores da indefinição das fronteiras entre o público e o privado, também responsáveis pelo aumento das desigualdades: i) uma legislação favorável ao ensino privado; ii) o financiamento público do setor privado; iii) as parcerias

<sup>15</sup> O PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - é um programa do Governo Federal, criado ainda em 1985, direcionado à aquisição e à distribuição de livros aos alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio.

público-privadas; iv) o fornecimento de materiais pedagógicos formatados para o ensino público pelo setor privado; v) a circulação de alunos e professores entre o público e o privado.

Consideramos que a partir desses cinco mecanismos facilitadores da indefinição das fronteiras entre o público e o privado, fica nítido o crescente aumento das estratégias utilizadas pelo mercado para colonizar a esfera da educação básica nas últimas décadas no Brasil. Vão desde a influência na organização e concepção das políticas para a educação nacional (ADRIÃO; PERONI, 2009; PIRES; PERONI, 2017) até a própria indução e promoção de um estilo de vida que parece negar a identidade da escola enquanto uma questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Os exemplos dessas estratégias são recorrentes. Trataremos, no próximo capítulo, em especial de algumas medidas governamentais adotadas recentemente, que têm facilitado a atuação do setor privado sobre o público, através de parcerias público-privadas, que, com recursos públicos, podem gerar lucros privados, e como essas parcerias promovem a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

Nesse sentido, consideramos necessária a compreensão de que esse processo materializa-se, sobretudo, na concepção de um novo modelo de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, orientado pela retórica da “mudança” e da “reforma do conhecimento”. Para Dourado e Siqueira (2019, p. 292), “o pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica ‘neoeconomicista’ e ‘reformista’ em torno da proposição e materialização desta política”, com ênfase em metas e resultados.

Surge então o modelo de gestão escolar pautado pelo modelo de gestão empresarial (redução de custos, metas, resultados, padronização). Na abordagem de Laval (2004), o estabelecimento do gerencialismo empresarial como modelo para a gestão escolar. No entendimento de Ball e Youdell (2007), esses modelos representam o estabelecimento de uma nova forma de controle por parte do estado sobre o sistema educacional ou de uma redução controlada desse controle, o que favorece a descentralização e a perpetuação do setor privado sobre o público, num entendimento da escola a partir dos preceitos empresariais e não do universo pedagógico. Em síntese, representam a indefinição das fronteiras entre o público e o privado e promovem o gerencialismo empresarial na escola pública.

### *3.2 A escola na perspectiva empresarial*

Nesta seção, nosso objetivo é mostrar como uma gestão empresarial da educação pode ser o aporte para a ampliação das desigualdades, da segregação e um mecanismo socialmente injusto de conceber a educação pública. Nosso aporte teórico está estruturado, sobretudo, a partir da obra *A escola não é uma empresa*, de Christian Laval (2004). Os exemplos que apresentamos a seguir são abordados pelo autor quando analisa a realidade europeia e francesa, em especial. No entanto, apesar de quase duas décadas da publicação da obra, o gerencialismo empresarial, motivado pela globalização econômica e pela internacionalização das políticas educacionais, apresenta-se como algo novo, atraente e desafiador na América Latina. Eis o desafio de tentar compreendê-lo para enfrentá-lo.

Administrar a escola como se fosse uma empresa é priorizar os aspectos econômicos e financeiros ao invés do desenvolvimento social. Duas coisas opostas, que na opinião de Abrams (2016) deveriam ser uma consequência da outra, mas em ordem inversa, priorizando-se primeiramente o desenvolvimento social para se buscar o desenvolvimento econômico. Além disso, comparar a escola a uma empresa é esquecer a própria função da escola, tal como defendem Masschelein e Simons (2018) a partir do conceito grego de *scholé*, traduzido para *free time*, tempo livre, ou seja, um tempo não produtivista, mas um tempo de igualdade, de democracia e de equidade. Além disso, administrar a escola como se fosse uma empresa, de acordo com Laval (2004), é alinhar a proposta pedagógica ao discurso das competências necessárias ao mercado de trabalho. É buscar um distanciamento dos valores pedagógicos e uma aproximação dos valores empresariais, tais como a competitividade e inovação.

Contudo, essa postura de afastar da gestão os valores profissionais e culturais da docência não é algo tão recente na história ocidental. Essa já era uma postura cobrada ao gestor educacional francês da segunda metade do século passado. Um contexto em que o gestor da escola passa a ser o chefe de estabelecimento, em uma nomenclatura também importada do mundo empresarial. A esse “chefe” se atribui maior autonomia na tomada de decisões e, também, assim como a própria nomenclatura sugere, se tenta afastar esse gestor da cultura pedagógica e escolar. Tudo em favor de alcançar melhores resultados e indicadores em um universo onde a competitividade e os valores econômicos até então soavam estranhos.

Para Laval (2004), a redefinição da escola como empresa a serviço dos usuários, no qual o valor central é a eficácia econômica e posteriormente a social, valoriza a gestão em detrimento do ensino. Essa valorização pode também ser acompanhada pelo sentimento de condescendência quando não de hostilidade, em relação à cultura da profissão docente. Dessa forma, uma gestão quanto mais distanciada do corpo de professores e de seus valores



profissionais e intelectuais e mais alinhada às prerrogativas de uma empresa, resultaria em melhor eficácia e indicadores de qualidade.

Essa prerrogativa se justificaria pelo argumento de que ensinar é uma coisa, dirigir um estabelecimento uma outra, que se assemelha à direção de uma empresa. É nesse sentido, segundo Laval (2004), que o governo francês, por exemplo, passou a orientar a formação de professores gestores a partir dos anos 1990. Esse viés formativo teria como objetivo construir uma analogia sistemática entre empresa e escola, traduzir a lógica educativa em lógica de mercado (o aluno se assemelha a um cliente e o professor a um “colaborador”) e, enfim, fazer da empresa a norma ideal à qual a escola deveria se dobrar.

Nessa perspectiva de conceber a gestão da escola assim como a gestão de uma empresa, os chefes de estabelecimento passaram a assumir a responsabilidade pela “gestão de fluxos”, pela seleção dos alunos e pela triagem nos diferentes cursos. Diante do aumento de sua autonomia, esses gestores poderiam tomar decisões de orientação soberanas, após reunião com os pais, sem consulta aos conselhos de classe, assumindo uma identidade de um “gerente pedagogo”. Esse gerente deveria lidar com as questões educativas e pedagógicas, mas sob a orientação de uma “pedagogia inovadora”, que lhe legitima a tomada de diferentes decisões em favor daquilo que seria uma suposta eficácia educativa, como atingir melhores resultados com menos custos, princípio basilar do setor privado.

Esse viés gerencialista é abordado por Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), que considerarem que as profundas mudanças sócio-históricas produzidas na contemporaneidade resultaram em intensas reconfigurações e impuseram múltiplas interrogações às instituições formativas tradicionais e às próprias práticas escolares. Torna-se pulsante e problemática a concepção tradicional de escola, bem como seus distintos atores e agentes, suas demandas, suas estruturas, seu funcionamento e sua própria identidade. Considerada uma das mais importantes conquistas da modernidade e do espírito republicano, a escola pública sofre hoje intensos questionamentos, ataques e agressões. Neste cenário de crise, o “gerenciamento empresarial”, equivocadamente na nossa análise, está sendo indicado como a “solução milagrosa” para as deficiências e as mazelas da escola pública.

Defender a escola e denunciar a narrativa proselitista do “gerenciamento empresarial” como saída mágica da crise da educação, não significa desconsiderar ou negar as dificuldades, os problemas, os impasses e os limites que a escola pública padece cotidianamente. Ao contrário, no dizer de Carvalho e Aquino (2017, p. 585), “trata-se de afirmar sua dimensão rigorosamente pública em favor de um diálogo afinado com o presente histórico, por meio do chamamento à produção ativa de arranjos ético-políticos insuspeitos quando se trata da

conjuntura escolar e de suas potências próprias” e desta forma, produzir resistências à invasão empresarial que está tomando conta da escola pública provocando sua destruição interna e externa.

Nesse sentido, concordamos com Adrião (2008) ao afirmar que quando os elementos fundamentais da prática educativa estão sob a égide do setor privado, tais como os recursos pedagógicos e as avaliações institucionais, o caráter público e democrático da educação é colocado em xeque. Esse quadro representa a clara liquefação progressiva dos quadros mentais e ideológicos da escola, histórico e socialmente constituídos. Essa prerrogativa também já ganhava amparo legal, na França, no início dos anos 1990. Ao abordar a flexibilização da legislação francesa dessa época, Laval (2004) constata que era permitido que o chefe do estabelecimento fosse recrutado de pessoas que não pertenciam ao mundo educativo e mesmo sem nenhuma experiência pedagógica. Esse entendimento reforça a suposição neoliberal de que a escola pode ser gerida como uma empresa, onde o chefe é um criador e animador de projetos para a gestão de um serviço educativo.

Nessa nova perspectiva, os chefes de estabelecimentos deveriam ser portadores de mudança pedagógica mais e melhor do que os professores julgados arcaicos na sua fidelidade à cultura e aos saberes. “Eles deveriam orientar práticas pedagógicas que fomentassem atividades menos disciplinares, julgadas aborrecidas e seletivas e impulsionar o professor a mais leveza e melhor adaptação aos novos públicos da escola” (LAVAL, 2004, p. 286). A ideologia gerencial, segundo Laval (2004), não é feita para ajudar àqueles a compreender o que é a missão fundamental da escola, tal como defendem Masschelein e Simons (2018). Ela os conduziria mesmo a desconhecer a razão de ser da administração, que é de estar a serviço daqueles que, no estabelecimento, preenchem a função principal, ou seja, a gestão do estabelecimento.

Dessa forma, os novos líderes, assim como alguns experts burocráticos compreendem, deveriam conceber uma pedagogia desvinculada de conteúdos de saber e das próprias dimensões de uma classe escolar. Nessa concepção, a centralidade da escola está mais para os aspectos voltados ao gerencialismo do estabelecimento do que para as práticas pedagógicas. Conforme Laval (2004), as ações deveriam pautar-se por números, indicadores e gráficos, que de fundo, trazem um problema para esse modelo administrativo: como a instituição escolar pode conservar um mínimo de legitimidade se os valores afixados não são mais os da cultura escolar, mas os do mercado e da empresa?

Esse dualismo entre o que é escolar e o que é do mercado legitima aquilo que Akkari (2011) descreve como uma indefinição das fronteiras entre o público e o privado. Para além de

questões burocráticas e de legislação, esse paradoxo se estende para a dimensão intelectual. Esse cenário, segundo Akkari (2011) permite diluir responsabilidades que até então eram explicitamente entendidas como do Estado. Sob um discurso de eficiência e eficácia, preponderantes no mercado de capitais, os governos acabam convencendo ou mesmo, em último caso, argumentando a privatização de serviços que eram considerados como um direito do cidadão. Como um desses serviços, a educação básica passa a ser tomada mais como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais do que como uma ferramenta de promoção de um estado de bem-estar social. Essa afirmação pode ser sustentada simplesmente ao analisarmos a lógica operacional do sistema privado. É a lógica do lucro, da padronização, da homogeneização e da produção em escala. Qualquer situação que fuja a essa lógica é deixada à margem do sistema.

Um conjunto de questionamentos se fazem necessários no cenário educacional brasileiro: como seriam acolhidas as milhares de crianças que têm na escola, se não a única, a principal refeição do dia? Como seriam acolhidas pela escola as mais de 700 mil crianças (BRASIL, 2018) com alguma necessidade especial que foram incluídas em escolas regulares? Em um país com tamanha diversidade étnica, cultural e religiosa como o Brasil, como seria medida a qualidade das escolas e a aprendizagem dos alunos dos bairros mais nobres até os das escolas das grandes periferias? Essas contradições parecem revelar que a escola, por sua essência, está mais para um instrumento de promoção social do que uma ferramenta para alimentar as demandas do mercado.

Tem razão Masschelein e Simons (2018) quando afirmam que o que faz de uma escola uma escola não é tomá-la enquanto uma concepção de lugar de aplicabilidade, usabilidade, relevância, concretude, competência e rendimento. Enquanto um bem público, a escola deve ser espaço de formação. Uma formação que tem a ver com “a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 47).

Não é por acaso que, mesmo no exemplo francês destacado Laval (2004), os próprios chefes de estabelecimento – ou gestores empresariais da escola – sentiram, às vezes, a armadilha em que caíram. Muitos deles começaram a perceber que sua nova “estatura” os expõem no quadro da descentralização, de pressões locais e peso das tarefas que lhes foram incumbidas. Numerosos se recusam a entrar no confronto cultural proposto pela lógica do mercado, de se afastar dos históricos valores escolares. Outra significativa parcela já é sensível aos movimentos

de opinião que contestam o liberalismo econômico. Por fim, tudo isso indica, senão uma derrota, mas ao menos uma pausa na retórica gerencial que repousou sobre o sistema educacional francês nos anos 1980 e 1990, prometendo revolucionar a qualidade e a eficácia da educação francesa.

Apesar de dar ênfase ao exemplo francês como resultado da adoção de práticas do neoliberalismo educacional, Laval (2004) também destaca o impacto das políticas do “livre-mercado” e da “livre-escolha” no caso da Suécia, da Grã-Bretanha e da Inglaterra. Aderindo a essa política e sua narrativa, esses países assistiram a um aumento do segregacionismo e das desigualdades de ensino, ao invés, de ampliarem e qualificarem as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade. A Inglaterra é um exemplo da invasão, pautada pela lógica da concorrência, das estratégias de marketing para cunhar a “imagem de respeitabilidade” e “prestígio social” das instituições; e das investidas da imprensa ao destacar os *rankings* das melhores escolas. Resultado nefasto desse processo é a tentativa de “homogeneizar socialmente” as escolas de acordo com a sua localização geográfica e perfil econômico-cultural dos frequentadores.

O exemplo inglês, para Laval (2004, p. 161), evidencia que “a lógica competitiva, hierárquica e segregacionista” tem poder para “prevalecer sobre a lógica pluralista e democrática”, onde o fator preponderante na escolha das famílias tende a não ser o modelo pedagógico (criatividade, inovação, tecnologia), mas o perfil dos frequentadores/meio social, o qual julgam interferir na aprendizagem/rendimento. Os Países Baixos são usados como exemplo em que a lógica da “livre-escolha” contribui para a separação entre as escolas dos brancos e dos “coloridos” (LAVAL, 2004, p. 162). A Nova Zelândia exemplifica os efeitos da privatização dos serviços sociais, dentre eles a educação, os quais permitiram a definição autônoma de critérios para seleção de alunos, ampliando a interferência dos pais na gestão e política das escolas. Dessa forma, a privatização dos serviços educacionais contribuiu para o fechamento de escolas com número reduzido de alunos e delimitou o acesso as “boas escolas”, já que não havia lugar para todos. Dessa forma, o modelo neozelandês pautado na concorrência contribuiu para o desaparecimento da escola plural e reforçou a diferenciação étnica.

Ao reportar-se principalmente ao exemplo francês de descentralização e livre escolha, Laval (2004) considera que embora a França tenha resistido em implantar, num primeiro momento, abertamente um sistema descentralizado, as políticas ações da época, principalmente sob influências inglesas e americanas, colocaram o sistema francês no mesmo caminho, porém de forma mais dissimulada. No entanto, no início dos anos 1990, o governo implantou um sistema de avaliação, amplamente divulgado e comentado na imprensa. Laval (2004) destaca

que as informações sobre essas avaliações, naturalmente, passam a ser lidas pelos pais mais informados e os mais capazes de decifrar a informação complexa que esses dados fornecem.

Exemplos parecidos acontecem no Brasil em relação ao ranqueamento das escolas de acordo com a média dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 como primeiro grande sistema de avaliação da educação média brasileira para ajudar na definição de políticas e projetos de aperfeiçoamento da educação básica nacional. Todavia, nesses mais de 20 anos desde sua primeira edição, ele passou a servir de parâmetro ou base também para a admissão de estudantes nas instituições de Ensino Superior do país e em programas de concessão de bolsas e financiamentos do estudo privado, como Sisu, ProUni e Fies, transformando-se em uma espécie de vestibular nacional.

Ao longo desse período, o Enem também se transformou em uma ferramenta para os pais escolherem a escola dos filhos de acordo com a média de cada instituição e, para essas, servindo como uma fonte de dados para propaganda, em especial para as privadas, de acordo com o bom desempenho no exame. No entanto, nem todos os pais têm conhecimento dessas informações e a tendência é de que as famílias com maior acesso à informação, geralmente as de maior poder aquisitivo, são as que se mais se beneficiam desses dados. Dessa forma, não seria esse mais um mecanismo de legitimação das desigualdades escolares? Se os pais não tiveram um papel maciço no desenvolvimento do consumismo, considerando que há outras fontes de informação como as características étnicas e sociais do bairro, essas listas com resultados hierarquizados de escolas podem surtir um grande efeito de legitimação das práticas de escolha entre os estabelecimentos. Não há como ignorar a tendência de famílias mais favorecidas economicamente escolherem pelos colégios que apresentarem os melhores resultados e que, além disso, reúnam as características sociais e culturais mais atraentes ao olhar dos pais.

Outro caso semelhante ocorre com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, cujo objetivo é fazer um diagnóstico da educação básica e identificar fatores que interferem no desempenho escolar (INEP, 2019a) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, a fim de aferir a qualidade da educação básica considerando o fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações (INEP, 2019b). A proposta da avaliação é qualificar, além de prestar contas para a sociedade, traçar metas e definir políticas públicas para a melhoria do ensino público. Uma das metas é chegar ao Ideb 6,0 (de uma escala de 0 a 10), média de um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos. Os dados são divulgados de modo a comparar o desempenho entre as redes públicas e privadas e quais as contribuições das mesmas para

composição do índice nacional, o qual aponta dificuldades para cumprir as metas e a participação de cada uma das redes, como pode ser observado no Quadro 03. Os dados não são tão alarmantes como supõe o discurso neoliberal, pois a rede privada também enfrenta dificuldades em cumprir suas metas. Nesse sentido, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) questionam que se a questão é apenas de administração ou de gestão pública ou privada, os índices das redes privadas não deveriam ser sempre superiores aos das escolas públicas, obviamente consideradas as metas?

Quadro 3 - Desempenho das redes pública e privada no Ideb/2017 e sua contribuição para o Ideb nacional

Nível de ensino	Rede pública - 2017		Rede privada - 2017		Brasil - 2017	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Ensino Fundamental – anos iniciais	5,5	5,2	7,0	7,2	5,8	5,5
Ensino Fundamental – anos finais	4,4	4,7	6,4	7,0	4,7	5,0
Ensino médio*	3,5	4,4	5,8	6,7	3,8	4,7

\* A metodologia analisou apenas as redes privadas e estaduais, desconsiderando a rede federal técnica e tecnológica que oferta ensino médio.

Fonte: Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), a partir do resumo técnico do Ideb 2005-2017 (INEP, s/d).

Com a análise desses dados, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) consideram óbvio que os discursos simplistas de que a descentralização, amparada apenas na gestão empresarial da escola, falha em mostrar evidências mais claras a respeito da relação direta entre mecanismos de gestão e desempenho dos estudantes. Entre outros fatores, deve-se considerar que apenas estimular a competitividade entre as escolas e delegar aos pais a escolha dos melhores estabelecimentos de ensino considerando apenas os resultados nas avaliações é desconsiderar que há outras características que interferem em tais escolhas, por exemplo, étnicas, sociais, econômicas e o número de escolas por municípios, bairros e área urbana e rural.

No caso do Brasil, conforme aponta o censo escolar de 2018 (INEP, 2019c) percebe-se, conforme o Quadro 03, que a rede pública concentra o maior número de escolas e de matrículas, as quais estão localizadas majoritariamente na área urbana. Nesse caso, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) questionam “quais são as famílias que teriam mais condições de escolha? Ou melhor, quem pode escolher na área urbana considerando as questões de mobilidade urbana e condições socioeconômicas? E na área rural, quem pode escolher, quando muitas vezes se tem que caminhar longas distâncias para chegar à única escola existente?” (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020, p. 32). Diante dessas perguntas e dos dados apresentados, concordamos

tanto com Dardot e Laval (2017) como com Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) de que é nítido que a escolha, de fato, como exercício da liberdade neoliberal, não é para todos.

Quadro 4 - Distribuição das matrículas da educação básica por rede e sua distribuição no espaço geográfico

	Matrículas	Nº de escolas	Urbana	Rural
Municipal	47,7%	60,6%	80,5% (18.603.701)	19,5% (4.499.423)
Estadual	32,9%	16,7%	94,8% (15.116.036)	5,2% (830.380)
Federal	1%	0,4%	88,7% (344.937)	11,3% (44.141)
Privada	18,6%	22,3%	99% (8.906.605)	1% (88.644)
Total	48.455.867	181.939	88,7% (42.971.279)	11,3% (5.462.588)

Fonte: Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), a partir do resumo técnico do Ideb 2005-2017 (INEP, s/d).

Não há como ignorar, também, a tendência de famílias mais favorecidas economicamente a escolherem pelos estabelecimentos que apresentam os melhores resultados e que, além disso, reúnam as características sociais e culturais mais atraentes ao seu olhar. Mais uma vez, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) ilustram a perversidade desse sistema de livre escolha, baseado nos ditames do livre mercado. Como exemplo, tomam o ranking elaborado e divulgado pela Folha de São Paulo (2019), onde indica que as escolas privadas e com alunos mais ricos estão no topo da lista de melhores resultados no Ideb e as escolas públicas com estudantes mais pobres possuem desempenho inferior. Dentre as dez escolas mais bem colocadas (461) unidades, 84% são privadas, dentre as públicas desse grupo estão as unidades federais (60 escolas), técnicas estaduais e colégios de aplicação que possuem processo seletivo<sup>16</sup> de estudantes. No outro extremo, ou seja, as dez unidades com piores desempenho são públicas e com alunos com níveis socioeconômicos mais baixos. Se consideradas as cem melhores colocadas, apenas nove são públicas, todas federais, colégios de aplicação ou militares.

Nesse contexto, Laval (2004) destaca que a escolha da boa escola passa por meios que não são restritos apenas às oportunidades legais internas ao setor público. Fatores externos, como apontam Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), também tendem a influenciar a escolha dos pais, pautando-se por critérios diferentes dos que o neoliberalismo educacional atribui às

<sup>16</sup> Nas instituições federais, do total das vagas oferecidas em cada curso, serão reservadas 50% (cinquenta por cento) para candidatas/candidatos egressas/egressos de Escolas Públicas, em decorrência do disposto na Lei nº. 12.711/2012 (ingresso nas universidades federais e de instituições federais de ensino técnico de nível médio), alterada pela Lei nº 13.409/2016 (reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino) e Portaria Normativa MEC, nº 9 de 05 de maio de 2017 (proporção no total de vagas para pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência).

instituições como atributos de qualidade. Laval (2004, p. 166) cita o exemplo do mercado imobiliário, na França, como um mercado escolar indireto quando observa que “o lugar de residência é escolhido pelas famílias que têm crianças em idade escolar e dispendo de trunfos financeiros correspondentes ao valor dos estabelecimentos oferecidos, o que transfere, além do mais, ao capital econômico em certa primazia sobre o capital cultural, dentre os fatores de sucesso escolar”.

Dessa forma, evidencia-se que a desigualdade frente à escola é o resultado das condições desiguais de escolha. Nesse sentido, a liberdade de escolha que a lógica do mercado reverencia, não é a escolha de todos. Para exemplificar esse contexto, Laval (2004, p. 172) toma como referência um estudo mais amplo realizado por Sharon Gewirtz, Stephen J. Ball e Richard Bowe, os quais elegem três grandes e distintos tipos de “*choosers*” (escolhedores). Os três tipos de “*choosers*” são interessantes para evidenciar como a lógica da escolha não é uma lógica democrática, socialmente justa e educacionalmente equitativa. São eles:

- a) **os *privileged/skilled choosers***: pais que pertencem aos meios mais favorecidos. Têm uma forte inclinação à escolha como valor. Têm também a capacidade intelectual, social e material. Eles sabem como funciona a escola, fazem contatos, mobilizam recursos de toda a natureza;
- b) **os *semi-skilled choosers***: se distribuem entre meios favorecidos e meios populares. São os pais que gostariam de escolher, mas eles não têm todas as capacidades para tal, seja porque não têm todas as informações pertinentes, seja porque não dispõem de meios materiais ou, ainda, porque eles não têm toda a tenacidade e segurança para exercer efetivamente uma escolha que demanda uma mobilização, às vezes intensa;
- c) **os *disconnected***: pais que pertencem aos meios populares e são os desinteressados pela escola ou, pior, indiferentes à sorte dos filhos. Não conseguem entrar no quadro imposto pela lógica da escolha. Eles percebem as escolas como sendo bastante semelhantes umas às outras e limitam seu horizonte de escolha às escolas mais próximas.

Como pode ser observado a partir dos três tipos de *choosers*, a “livre escolha” torna-se uma obrigação de escolher e não uma liberdade da qual os pais teriam à disposição naturalmente ou à qual eles teriam sempre aspirado. Nas palavras de Laval (2004, p. 173) “é uma obrigação feita a ‘jogadores’ mais ou menos de acordo em ‘jogar’ o jogo da competição de todos contra todos, quer eles queiram ou não”. As consequências deste jogo implicam no risco de que cada vez menos pessoas, inclusive entre professores, passem a não acreditar ser ainda possível fazer uma “escola comum”, misturando jovens de diferentes classes sociais, etnias ou culturas.



Esses exemplos destacados por Laval (2004) nos permitem a constatação de que a livre escolha “oferecida” aos pais é um instrumento potencializador de uma segregação de classe e de raça. Vide o exemplo do slogan utilizado em uma escola militar no Rio Grande do Sul para receber seus novos alunos, selecionados em rigoroso processo: “Os fracos não entram. Os indecisos desistem. Só os fortes permanecem”<sup>17</sup>. Uma escola pública que não é para todos e que seleciona seus alunos entre os melhores não é sinônimo de qualidade porque não é para todos. Pelo contrário, nesse slogan está implícito um darwinismo social, um processo de discriminação e um atentado à ideia de democratização da escola e dos próprios princípios do sistema escolar.

Como um agravante dessa disparidade entre as instituições escolares, a tendência da perpetração do setor privado sobre a educação pública, na lógica da gestão empresarial, com base em resultados e indicadores, passa a ganhar maior legitimidade quando, naturalmente, já está estabelecido um ambiente de concorrência entre as instituições. O acelerador desse processo torna-se ainda mais potente quando o estado não consegue dar conta das metas que lhe são estipuladas pelos organismos internacionais, como é o caso dos países da América Latina, e em especial o Brasil. Em 2018, por exemplo, o país obteve na avaliação do PISA uma média em que na avaliação de proficiência mínima exigida para os três eixos avaliados no exame (Leitura, Matemática e Ciências), 43% dos alunos das escolas do Brasil tiveram pontuação abaixo da média da OCDE (organização que reúne 36 países), que ficou em 13% (OECD, 2019). Ao não atingir as médias internacionalmente reconhecidas como padrões esperados ou mais próximas aos de países mais desenvolvidos, o estado estaria atestando sua ineficiência na oferta de uma educação de qualidade.

No caso do Brasil, historicamente, o país tem pautado suas políticas educacionais a partir da importação de modelos adotados pelos Estados Unidos e por países europeus, tal como o exemplo francês, ratificando o seu colonialismo sociocultural e educacional. Nesta perspectiva de um estado incapaz de dar conta de metas e indicadores de qualidade, a iniciativa privada apresenta-se como alternativa amparada na lógica da eficácia e dos resultados. Assim, a internacionalização das políticas educacionais, por meio do financiamento competitivo e contratual da educação, com foco em resultados, tem impactado diretamente na gestão da educação e na qualidade dos serviços educacionais prestados pelos estados.

Neste contexto, a fragilidade de alguns estados-nações em gerenciarem a eficácia de seus sistemas educacionais diante dos desafios da globalização faz com que alguns organismos

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/03/28/subversiva-colegio-militar/>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

internacionais passem a determinar metas que os países devem atingir em matéria de educação, com fundamentação nos interesses de uma economia de mercado. Entre esses organismos podemos citar a Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), e a principalmente a OCDE, como já destacado, principalmente através do seu exame PISA.

Alguns desses organismos chegam até mesmo a assumir, embora de forma oculta, o papel que seria dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Assim, a necessidade de apresentar resultados que vão ao encontro das metas estipuladas por essas instituições faz com que se acentue um processo de canalização de recursos a modelos de gestão educacional que priorizem o desenvolvimento econômico. Dessa forma, ganha espaço na formação dos profissionais da educação a instrumentalização de funcionários/agentes para o mercado educacional e a gestão da educação baseada nos modelos da gestão empresarial.

Neste contexto, o discurso da iniciativa privada é atraente ao universo empresarial, pois é tomado de vocábulos que preenchem suas necessidades diante dessa nova forma de gerenciamento escolar. O que não se leva em consideração, e fica evidenciado pelos estudos de Laval (2004), Abrams (2016) e também por Akkari (2011), é que para atingir resultados e indicadores, a iniciativa privada nem sempre possui compromissos de abarcar em seus empreendimentos educacionais aspectos fundamentais para a consolidação das sociedades democráticas. A diversidade, a inclusão e responsabilidade social podem sucumbir diante de mecanismos de seleção e exclusão, de programas padronizados para atingir a população mais apta a responder positivamente aos objetivos e metas esperadas. Como o próprio slogan sugere, “os fracos não entram. Os indecisos desistem. Só os fortes permanecem”.

Esse cenário materializa-se, sobretudo, pela pronta emergência do neoliberalismo educacional, que através da mercantilização da educação tem experimentado esses modelos de gestão educacional baseados nos ditames da chamada “Nova Gestão Pública”, uma política que tem como princípio um Estado administrativo ao estilo da iniciativa privada<sup>18</sup>. Esse modelo de gestão prioriza resultados, redução do poder da burocracia estatal e a focalização na eficiência dos serviços. Tal prerrogativa, como avaliaremos a seguir, tem provocado um aumento

---

<sup>18</sup> Constituem ideias centrais da Nova Gestão pública um Estado administrativo ao estilo da iniciativa privada; contratos de gestão entre unidades; avaliação de desempenho; ênfase em resultados; redução do poder da burocracia; focalização na eficiência; busca de mecanismos regulatórios; introdução sistemática de conceitos de produtividade; flexibilidade; competitividade administrada; participação dos agentes sociais e controle dos resultados; foco no cidadão, orçamento e avaliação por resultados e performance; fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia; descentralização na formulação e execução de políticas e por fim maior autonomia às unidades executoras (ARAÚJO, 2010, p. 145).

significativo de parcerias entre o público e o privado na área educacional, de modo que em alguns casos, a fusão é tão grande que dificulta a identificação das fronteiras entre o que é mercado e o que é escola, revelando um primeiro e perigoso diagnóstico dessas “parcerias”.

Diante desse contexto, a compreensão sócio histórica da escola, pautada por um ideal de caráter comum, com uma concepção de educação para todas as crianças intrinsecamente de valor igual, abre espaço para uma concepção que prioriza a performance individual das escolas e dos alunos, para processos de diferenciação e hierarquias, de canalização, seleção e exclusão. Além disso, de acordo com Ball e Youdell (2007), a educação no contexto do mercado objetiva atrair clientes, ocasionais e regulares, com ênfase sobre a atribuição de recursos àqueles considerados mais aptos a atingirem metas e a educação das crianças é avaliada com base nos custos e resultados.

Tello (2013) considera que a década de 1990 representa o marco inicial da internacionalização dessas políticas educacionais, emanadas do documento de Jontiem (Tailândia)<sup>19</sup>, quando se cristaliza uma série de transformações, através das quais tem origem profundas mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais nos países e região. Essas transformações provocaram impactos, transformaram e redesenharam a esfera educativa principalmente por meio das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais na América Latina, estreitamente vinculadas aos processos de reestruturação das economias nacionais. As perspectivas outorgadas à profissionalização docente na América Latina se converteram em um espaço de confrontação com implicações para a prática e a política educativa que se desdobram em perspectivas discursivas divergentes e antagônicas, materializadas nas metas, currículos e nos sistemas educacionais dos países. Ao considerarem metas globalmente estipuladas, os sistemas educacionais desconsideram peculiaridades regionais, as necessidades locais particulares de cada país.

Nesse sentido, visando a cooperação entre os países e o desenvolvimento econômico e social, passou a ganhar espaço nos sistemas nacionais uma reorganização das matrizes curriculares, renunciando imprudentemente competências que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e humanidades. Se por um lado são reduzidas disciplinas que favorecem a construção de um pensamento crítico, por outro lado são ampliadas disciplinas de ordem teórica e tecnológica, por exemplo. Nussbaum (2015) considera que as mudanças nos currículos, eliminando

---

<sup>19</sup> Documento que reúne um “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. O encontro reuniu representantes de governos e foi organizado pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

disciplinas das humanidades, implicam justamente na direção apontada de preparar um “conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico” (NUSSBAUM, 2015, p. 21). Nesse sentido, toda política que represente um fomento à liberdade de pensamento dos alunos, constitui-se como uma ameaça.

Quando se prioriza uma educação incapaz de atingir uma população em sua diversidade cultural, étnica e econômica, que coloca como princípio o desenvolvimento econômico, se reproduz um sistema desigual. Vale destacar o exemplo da África do Sul, que durante o *Apartheid*, apresentava índices extremamente positivos de desenvolvimento econômico, porém, a realidade social do país materializava diferenças gritantes. Para Nussbaum (2015), nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas.

Quando um modelo de educação mira o desenvolvimento econômico ao invés do social, abre-se espaço a emergência de modelos educacionais que concebem a escola como uma empresa, onde os alunos assumem o papel de clientes. Essa concepção de educação respalda o gerencialismo empresarial na educação e a adoção de práticas do mercado de capitais, como a obtenção do lucro, dentro da esfera educativa e, conseqüentemente, da escola. Tem razão Bittencour (2014, p. 250) ao afirmar que em um sistema educacional pautado pelo gerencialismo empresarial e pela lucratividade, “a relação pedagógica entre professor e aluno se converte em uma relação comercial, na qual o docente se encontra na obrigação de tal como um vendedor de conhecimento, a satisfazer todos os caprichos de seu cliente”. Dessa forma, o próprio processo de ensino se flexibiliza e pode se tornar cada vez menos exigente intelectualmente. Além disso, com atividades cognitivas cada vez mais superficiais, visa modelar o estudante para um mercado de trabalho que exige a supressão da identificação existencial com seu ofício.

Conforme a revisão de literatura nos aponta – principalmente Abrams (2016), Adrião e Peroni (2009), Akkari (2011) e Laval (2004) – o gerencialismo empresarial na educação básica opera seus preceitos prioritariamente diante de cinco categorias, que abrem espaço para a privatização direta ou indireta da educação: i) a compra de material apostilado; ii) aquisição sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos; iii) ampliação das matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas; iv) publicidade na escola e; v) terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério.

Dessa forma, desenvolvemos no próximo capítulo uma análise de como as categorias do gerencialismo empresarial atacam a educação básica. Porém, nosso objetivo não se

concentrará na exemplificação desses processos, considerando que esse passo já é muito bem abordado por Adrião e Peroni (2009), Pires (2017) e Silva (2018). Com base nos estudos desses pesquisadores, nosso esforço será em abordar o passo seguinte a esse processo de perpetração do público sobre o privado na educação básica. Trataremos de como essas “parcerias” podem representar a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

#### **4 A OPERACIONALIZAÇÃO DA PRIVATIZAÇÃO E A LIQUEFAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

Para legitimar a privatização no terreno da educação básica pública, área historicamente identificada como uma responsabilidade do Estado, não basta apenas a adoção de distintas políticas fundamentadas num espectro liberal das economias de mercado. Em qualquer Estado minimamente democrático é necessário, antes de tudo, pregar pela ineficácia ou incapacidade de um Estado prestador de serviços para, dessa forma, apresentar o setor privado como o “parceiro” ideal para buscar o sucesso inatingível por si só. Giddens (1999) considera que é pelo alibi da “modernização política” e da construção de um “novo Estado democrático” que o Estado adota o modelo gerencial e separa as funções de planejamento e de execução de serviços.

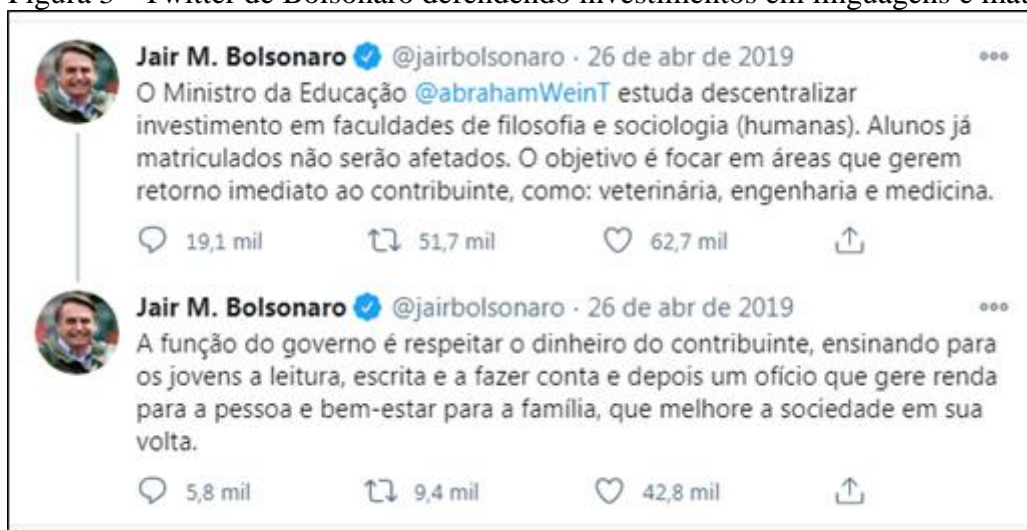
Consideramos que a crise da escola pública é também uma consequência da própria crise do estado. No Brasil, em especial, a crise política da última década emergiu no impeachment da primeira mulher presidente do país, eleita democraticamente e tirada do poder muito mais por interesses políticos e de setores econômicos do que propriamente pelos crimes fiscais dos quais foi acusada. Após esse episódio, sucederam-se uma série de escândalos que vão desde a arqueologia do impeachment orquestrada pelo então vice-presidente e depois presidente Michel Temer até a eleição de Jair Messias Bolsonaro como um presidente negacionista da política, embora seus sete mandatos anteriores como deputado federal. Passados menos de dois anos de sua eleição, Bolsonaro já flerta esdruxulamente com diferentes partidos políticos de centro-direita para viabilizar não sua governabilidade, mas principalmente sua manutenção no poder.

Temer e Bolsonaro chegaram ao poder, por meios tortos, embora que pelas vias da democracia, emaranhadas pelo *lawfare*, com o objetivo de fortalecer a participação e os interesses de setores econômicos privados na condução de políticas públicas nacionais. A começar pelas políticas voltadas para a educação, por exemplo, que têm sido concebidas mais como políticas de governo e menos como políticas de estado. Temer notabilizou-se pela forma estapafúrdia como foi concebida a reforma do ensino médio e BNCC, como destacaremos na seção 4.2, deste capítulo. Bolsonaro interrompe uma ascendente valorização das Universidades Públicas, contingencia recursos e adota como critério de escolha de ministro da educação

questões ideológicas, de cunho pessoal. Contrariando um costume das universidades públicas, tem desrespeitado o critério de nomear como reitor o mais votado a partir da consulta interna que as universidades realizam com a comunidade acadêmica e sim o candidato mais alinhado com sua política ideológica. Seu exército de financiadores de campanha não se exime de espalhar *fakenews* contra as instituições públicas, atacando-as de doutrinadoras. Ao mesmo tempo, na esfera da educação básica, defendem o projeto do governo de instituir escolas Cívico-Militares, como abordado no Capítulo III.

No entanto, não basta apenas tornar a escola e as universidades públicas piores. Com cortes de verbas e falta de recursos para investir em estrutura, formação e pesquisa, essas instituições também são atacadas com discursos que pregam sua ineficácia para poder justificar a falta de incentivos do governo, que não acontece por acaso ou necessidade de cortes de gastos, mas sim por opção de política de governo. Quanto às escolas públicas, o próprio presidente Bolsonaro tem manifestado publicamente o seu interesse em priorizar no currículo escolar disciplinas voltadas para as ciências exatas e linguagens. Em sua conta no Twitter, em 26 de abril de 2019, ao mesmo tempo em que defende a redução de investimentos em faculdades de filosofia e sociologia, Bolsonaro acrescenta: "a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta".

Figura 3 - Twitter de Bolsonaro defendendo investimentos em linguagens e matemática

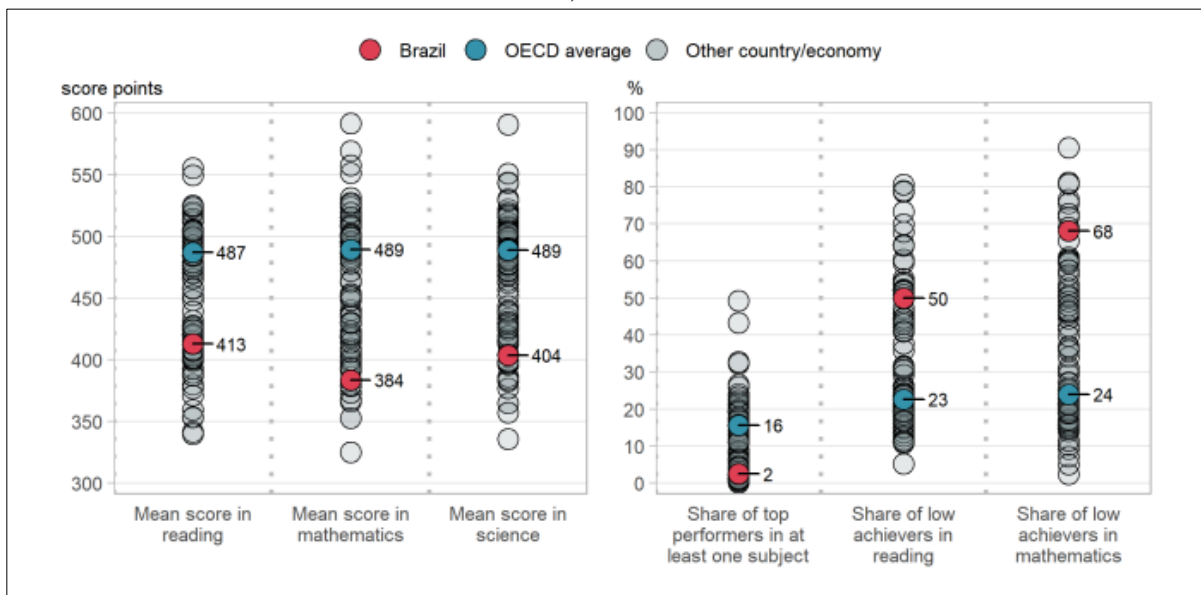


Fonte: Twitter (2020)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729?lang=en>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

Esse discurso é também amparado em resultados de avaliações de larga escala, como o Pisa, por exemplo, que em sua edição de 2018 apresentou o Brasil entre os últimos colocados em leitura, matemática e ciências.

Gráfico 1 - Performance do Brasil em leitura, matemática e ciências conforme exame Pisa 2018



Fonte: Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA (2018).

Esses resultados servem de argumento para governos neoliberais instituírem suas políticas pautadas em resultados e indicadores e de desvalorização de disciplinas relacionadas às artes e às humanidades. Nesse sentido, em entrevista ao jornal *El País*, o pedagogo norte-americano Henry Giroux, apresenta um discurso radical sobre as falhas do sistema educacional. Além de considerar que as avaliações padronizadas e em larga escala são uma estratégia da direita para desviar a atenção de um dos maiores problemas da educação, que, segundo ele, é não fomentar o pensamento crítico, as escolas públicas estão sendo cada vez mais atacadas por governos fascistas e de direita (MENÁRGUEZ, 2019). No Brasil, cita o episódio em que Bolsonaro incentivou os alunos a denunciarem os professores de esquerda por uma suposta doutrinação, e quer eliminar todas as referências a Paulo Freire dos currículos. Também destaca que se somam a essas atitudes os cortes nas graduações em ciências humanas e a prioridade em cursos voltados para as ciências exatas e tecnológicas, que segundo o governo brasileiro gerariam um maior retorno ao contribuinte.

Nesse sentido, Giroux (MENÁRGUEZ, 2019, p. 02) entende que a crise da escola é a crise da democracia. Os governos de direita não querem que as pessoas pensem e a educação tem um papel central na luta contra as narrativas tóxicas e o surgimento de ideologias ligadas à



supremacia branca. O exemplo de Bolsonaro é um turbante dos feitos de Trump nos Estados Unidos. O presidente republicano, de espectro ultraconservador ao ponto de estampar certa simbiose entre autoritarismo e obscurantismo, ameaçou retirar recursos federais de universidades que considerava serem monopolizadas por liberais e esquerdistas, e propôs reduzir o orçamento educacional em sete bilhões de dólares em 2020. Neste cenário, Giroux revela a Menárguez (2019) que cerca de 70% dos professores do ensino superior nos Estados Unidos têm contratos de meia jornada. “Isso afeta sua liberdade de expressão, pois acham que podem ser demitidos se falarem. Têm medo de se mobilizarem contra a administração. A universidade deveria ser um espaço para o diálogo” (MENÁRGUEZ, 2019, p. 02).

Outra crítica que Giroux faz na entrevista a Menárguez (2019) é de que as universidades estão funcionando cada vez mais como empresas. Ao invés de contratar intelectuais para liderá-las, optam por CEOs, que transformam os alunos em clientes, fazendo com que os jovens passem a ter um valor no qual vale a pena investir. Essas inferências dos governos são visíveis até em sistemas progressistas como o do Canadá. Conforme revela Giroux, em Ontário, o primeiro-ministro, Doug Ford, do Partido Conservador, suprimiu as classes de educação sexual e retomou um currículo de 1990, sob o argumento de centrar o sistema em educar para o trabalho.

Com as instituições de ensino enfraquecidas pelo próprio estado, emaranhado em políticas governamentistas que se alteram conforme os governos vigentes, o setor privado apresenta-se como um baluarte de um *continuum* e da eficácia e da primazia por indicadores que representariam certa qualidade que o estado se mostra inerte em buscá-la. Esse espectro neoliberal que associa a gestão das escolas e das universidades à gestão de empresas, como nos mostra Abrams (2016), Laval (2004) e Peroni (2018), teve, no Brasil, a década de 1990, como temos analisado nesta tese, um terreno fértil para a adoção de políticas privatistas, colocadas em prática através de projetos de leis, sobretudo, no final da década de 1990 e seguintes. É diante da necessidade estrutural de expansão do capital que o Estado, progressivamente, tem se distanciado do papel de ente executor, eximindo-se da responsabilidade de assegurar a oferta de serviços de forma direta e, conseqüentemente, transferindo para a sociedade civil e para as instituições do setor privado e do Terceiro Setor funções e serviços que até então lhe eram exclusivos, como, por exemplo, a educação.

Essas parcerias, pautadas pelo argumento da modernização política, como apontado por Giddens (1999), passaram a ser priorizadas na legislação brasileira a partir da Emenda Constitucional n° 19, de junho de 1998, que modifica os princípios e as normas da administração pública, autorizando as mais variadas formas de parcerias, admitindo a

destinação de recursos públicos para prestadores de serviços da iniciativa privada. Carvalho (2018) aponta duas leis como impulsionadoras deste sistema de parcerias. A Lei Complementar nº 101, de maio de 2000, que regulamentou a EC nº 19, estabelecendo normas para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e, posteriormente, a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada no âmbito dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A partir de então, o início dos anos 2000 marca o registro de inúmeras iniciativas de empresas privadas que, entrando no campo da educação pública, influenciam, como destacam Adrião e Peroni (2009), principalmente sob a gestão das escolas, os currículos e materiais didáticos, a formação dos professores, a ampliação das matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas e a contratação ou terceirização de funcionários que não integram o quadro do magistério. Nessa perspectiva, Carvalho (2018) considera que essas parcerias têm sido firmadas, principalmente, pela rede pública municipal. Com a descentralização da educação, cuja medida principal foi a municipalização do ensino fundamental, criou-se um cenário propício para o surgimento de inúmeros arranjos localmente criados, os chamados Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), que funcionam como uma espécie de ponte entre o setor público e empresas privadas. Elaborados com base na perspectiva gerencial da administração pública, tais arranjos correspondem à busca por novas formas de coordenação e de cooperação intergovernamental, bem como à institucionalização de uma nova modalidade de parceria público-privada, ou seja, entre institutos e fundações ligados a empresas privadas e a organizações diversas, com foco na suposta melhoria da educação básica brasileira, buscando soluções genéricas para problemas específicos de cada região.

Com esse argumento, vêm sendo configuradas novas estratégias de redefinição do relacionamento entre Estado e empresas privadas para fins de prestação de serviços públicos. De acordo com Ball (2014) o envolvimento e a participação filantrópica da sociedade como um todo e da comunidade empresarial nas questões educacionais configuram-se uma tendência mundial. No Brasil, esse envolvimento, conforme Carvalho (2018), tem ocorrido por meio da atuação de empresas privadas em fundações, institutos e ONGs, as quais vêm assumindo um papel na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados) e na execução de ações. Peroni (2007) cita o exemplo do Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não governamental sem fins lucrativos fundada em 1994. A ONG tem como presidente Viviane Senna, empresária e irmã do tricampeão de Fórmula 1, Ayrton Senna, que dá nome ao instituto. Anualmente, a

organização capacita 60 mil educadores e seus programas contemplam cerca de 2 milhões de alunos em mais de 1.300 municípios nas diversas regiões do Brasil. Em 2012, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) convidou o instituto para ingressar no seu grupo de organizações parceiras.

Diante de contextos como este citado por Peroni (2007), passaremos a analisar os efeitos de algumas políticas específicas implantadas na educação brasileira num recorte de 20 anos, considerando que como já apontado, a década de 1990 configurou-se, internacionalmente, como um terreno fértil para os estados-nações implantarem ou idealizarem em seus sistemas nacionais um conjunto de reformas com o intuito de modernizar o estado e facilitar a “cooperação” entre o público e o privado para a oferta e prestação de serviços educacionais. Em especial, trataremos de duas legislações que desencadeiam uma série de possibilidades de operação do setor privado na esfera da educação básica pública. Apesar de mais recentes, suas raízes ainda remontam ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Servem como um efeito “guarda-chuva” para abrigar inúmeras outras medidas governamentais e investidas do neoliberalismo educacional, que geram uma sensação de opacidade entre o que é público e o que é privado e, com sua forma operacional, promovem o que chamamos de liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

Trata-se do Marco Regulatório do Terceiro Setor, aprovado em 2014 através da Lei 13.019/2014, alterada pela Lei nº 13.204/2015, traz uma série de mudanças na relação entre Poder Público – em suas esferas e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, implantada através da Resolução CNE/CP nº 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.

#### *4.1 O novo Marco Regulatório do Terceiro Setor: uma aproximação entre o público e o privado?*

Uma das maiores flexibilizações decorrentes do avanço do setor privado sobre o público e da pressão que seus representantes – entenda-se como empresários da educação – exercem sobre os governantes se dá por meio da regulamentação das parcerias públicas entre o estado e entidades do Terceiro Setor. Para Fávero, Pires e Consaltér (2020), essas entidades passam, inclusive a controlar a promoção das políticas sociais em uma direção mais identificada com os

valores do mercado. Elas foram regulamentadas pelo próprio Estado brasileiro, a partir da aprovação da legislação que trata das Organizações Sociais (OS) e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – (OSCIPs), ambas no final da década de 1990 e, mais tarde, com o Marco Regulatório do Terceiro Setor, e 2014. A primeira foi instituída pela Medida Provisória nº 1.591, de 09 de outubro de 1997, posteriormente convertida na Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998. A segunda, por sua vez, é a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, no qual também institui e disciplina o termo de parceria. Já o Marco Regulatório do Terceiro Setor é criado em 2014, através da Lei nº 13.019, com a finalidade de estabelecer regime jurídico dessas parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

No que tangencia as Organizações Sociais (OS) é importante destacar que surgiram no Brasil durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso como presidente da república, no ano de 1998, imbrincadas na lógica de Contrarreforma do Estado, política adotada pelo então ministro da Administração e da Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira. Dessa forma, as OS estão diretamente relacionada com a proposta de transformação do Estado sob uma ótica gerencial, própria da iniciativa privada. A criação das OS está vinculada à Lei 9637, de maio de 1998, que estabelece que a Organização Social é um título que a administração pública outorga a “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” (BRASIL, 1998).

A partir da Lei 9637, de maio de 1998, o governo torna explícita a sua proposta de acabar com centralidade do estado na prestação de serviços em áreas sociais. Além disso, essa legislação estampa em sua execução preceitos neoliberais que facilitam a descentralização e cisão entre público e privado e a própria indefinição das fronteiras entre o que é estado e o que é mercado (AKKARI, 2011), como temos abordado nesta tese. Ela permite a contratação de OS pelo Estado com dispensa licitação, os trabalhadores são contratados pela CLT e outras formas próprias do setor privado, além de abolir uma série de procedimentos, previstos no poder público, de fiscalização dos contratos e do repasse de dinheiro público.

Como decorrência da Lei n. 9637, seu Art. 20, autoriza o governo a criar mediante decreto do Poder Executivo, o Programa Nacional de Publicização (PNP), “com o objetivo de estabelecer diretrizes e critérios para a qualificação de organizações sociais, a fim de assegurar a absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos da União, que atuem nas atividades referidas no art. 1º, por organizações sociais, qualificadas na forma desta Lei” (BRASIL, 1998). Em síntese, o PNP é mais uma medida de desestatização levada a cabo por

Fernando Henrique Cardoso para diminuir o Estado e os serviços públicos no Brasil, a partir da ótica neoliberal orientadora de seus dois governos (1995-1998; 1999-2002) como presidente. A criação das OS dão um grande passo para o avanço da iniciativa privada sob serviços que historicamente estavam sob a exclusividade do estado, como a educação pública.

Um segundo passo, como já mencionamos, é a criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – (OSCIPs). Através da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, o governo regulamenta a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e institui e disciplina, legalmente, o Termo de Parceria. Conforme a legislação, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social. Conforme seu Art. 9º, “fica instituído o Termo de Parceria, assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas no art. 3º desta Lei” (BRASIL, 1999).

Conforme prevê a lei, o Termo de Parceria firmado de comum acordo entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público discriminará direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias, sempre mediante consulta aos Conselhos de Políticas Públicas das áreas correspondentes de atuação existentes, nos respectivos níveis de governo. Uma vez firmada a parceria, o governo será responsável pela fiscalização e pela publicidade dos atos, referentes ao serviço delegado ao parceiro privado.

De acordo com Fávero, Pires e Consaltér (2020), podem solicitar a qualificação como OSCIP, as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham pelo menos uma das seguintes finalidades (art. 3º, da Lei nº. 9.790/99): promoção da assistência social; promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção gratuita da educação, ou saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta lei; promoção da segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; entre outros.

O terceiro grande passo para a consolidação desse relacionamento entre o estado e os seus parceiros privados foi consolidado em 2014. Aprovado através da Lei nº 13.019/14, o novo

Marco Regulatório do Terceiro Setor, dá origem às Organizações da Sociedade Civil – OSC, entidades de caráter privado, mas que ganham esse status social caso cumpram uma série de requisitos, como eficácia comprovada e fins sociais. Essa nova legislação (OSC) começou a vigorar em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. Para os Municípios, foi estabelecido o início de sua vigência para 1º de janeiro de 2017. Com essa nova legislação, abre-se a possibilidade de instituições de ensino públicas firmarem parcerias com Organizações da Sociedade Civil – OSC para diferentes fins, como por exemplo, para a oferta de serviços de gestão e de formação de professores.

No Quadro 05, é possível vislumbrar as principais diferenças entre as entidades do Terceiro Setor:

Quadro 5 - Diferenças entre as entidades do Terceiro Setor

<b>OS – Lei nº 9.637/98</b>	<b>OSCIP – Lei nº 9.790/99</b>	<b>OSC – Lei nº 13.019/14</b>
Podem ser criadas por iniciativa do Poder Público para absorver órgãos extintos.	Criadas exclusivamente por iniciativa de particulares. Em verdade, elas vieram substituir o antigo modelo de entidades de utilidade pública.	Criadas por iniciativa do Poder Público ou de particulares. Não substituem o modelo das OS e OSCIPs, admite um novo sujeito – OSC.
Participação de representantes do Estado e da Sociedade Civil no órgão de deliberação superior em proporção elevada em relação aos seus associados.	Corpo decisório formado exclusivamente pelos associados. A participação do Estado se dá apenas no acompanhamento gerencial dos termos de parceria eventualmente firmados.	Comissão de Seleção, Monitoramento e Avaliação e do Chamamento Público.
Obrigatoriedade de se firmar o Contrato de Gestão.	Faculdade de se firmar o termo de parceria em substituição ao tradicional convênio.	Faculdade de firmar parceria com o objetivo de promover atividade ou projeto, termo de colaboração ou termo de fomento.
Publicação anual no Diário Oficial da União do relatório de execução do contrato de gestão, no formato de relatório gerencial.	Publicação anual da prestação de contas da totalidade dos recursos recebidos, públicos ou privados, no formato tradicional.	Publicação anual da prestação de contas da totalidade dos recursos públicos recebidos, no formato tradicional.
Possibilidade de acumulação da qualificação de utilidade pública para todos os efeitos.	Impossibilidade de acumular qualificações.	Impossibilidade de acumular qualificações.
Rol aberto e genérico de entidades que podem se qualificar como OS.	Rol taxativo de entidades que não podem se qualificar como OSCIPs.	Rol amplo e específico de entidades que podem se qualificar como OSC
Ausência de detalhamento das atividades próprias da OS.	Detalhamento das atividades a que devem se dedicar as OSCIPs.	Detalhamento metucioso das atividades a que devem se dedicar as OSC.
Objetivos sociais mais restritos	Objetivos sociais amplos	Objetivos sociais mais amplos
Regramento mais específico, que desce a minúcias sobre o funcionamento.	Regramento mais genéricos, sem imposição de estruturas.	Regramento específico, com imposição de estruturas.

Fonte: Fávero, Pires e Consaltér (2020), adaptado de Santos (2008).

Fávero, Pires e Consaltér (2020, p. 118) consideram que “em comparação com as legislações das OS e das OSCIPs, o Marco Regulatório promoveu uma ampliação das

possibilidades de atuação das entidades do Terceiro Setor, havendo como consequência que os direitos sociais passam a ser reconhecidos, em grande medida, sob o caráter de mercadoria ou sob o prisma da filantropia”. É possível afirmar que tais concepções se afastam do ideário da gestão democrática da educação, de um princípio de escola republicana, baseada no exercício da cidadania e na emancipação social. Além disso, fica evidente que tais organizações tornam-se um instrumento de privatização da educação. Mesmo sob a atraente designação de organizações sociais, entidades sem fins lucrativos, sociedades cooperativas e organizações religiosas, servem de pontes para o setor privado cruzar as margens e atuar no terreno da educação pública.

Em casos mais ousados, o próprio poder público pode contratar uma OSC para a oferta completa de serviços educacionais. Nesse modelo de parceria, a gestão das finanças, a contratação de professores e as questões pedagógicas são de responsabilidade do parceiro privado. Em outras palavras, o Marco Regulatório do Terceiro Setor pode representar a instituição do sistema *charter* de escolas no Brasil mesmo sob a designação de parceria público-privada ou de entidade conveniada.

#### 4.1.1 As escolas conveniadas no Brasil: *charters schools*?

Muito disseminadas nos Estados Unidos, as *charters schools*, introduzidas inicialmente em Minnesota, em 1992, são financiadas com dinheiro público, mas gerenciadas de forma privada. Segundo Abrams (2016), essa modalidade de escola consolida as ideias de Friedman, que, como já destacado, há décadas recomendava que operadores com fins lucrativos administrassem escolas públicas como critério para elevar a qualidade do ensino. Abrams (2016) elenca uma série de empresas especializadas em administrar escolas americanas com fundos públicos. Entre as maiores, destaca a *Edison Schools Inc.*, com sede no décimo quinto andar de uma torre de escritórios em Manhattan. Em 2001, a *Edison* já administrava uma rede de 114 escolas com 74.000 estudantes em 23 estados. Um pouco mais da metade dessas escolas eram escolas distritais, enquanto o restante eram escolas *charter*.

Empresas como a *Edison* passaram a ser conhecidas como *Educational Management Organizations* (Organizações de Gerenciamento Educacional), ou apenas *EMOs*. Conforme Abrams (2016), as *EMOs* eram uma resposta da educação às *Health Maintenance Organizations* (Organizações de Manutenção de Saúde), ou *HMOs*, muito comuns na época por administrarem com fundos públicos setores da saúde. Com o mesmo escopo, as *EMOs* operavam o propósito de “melhorar o serviço, conter custos e, em muitos casos, obter lucro”

(tradução dos autores, ABRAMS, 2016, p. 09). Hoje, as escolas *charters* americanas compõem um universo de mais de 6 mil escolas em 42 estados. Sua maior expansão deu-se no final dos anos 90 e início dos anos 2.000.

O que Abrams (2016) destaca da experiência americana, Bunar (2012) também evidencia em seus estudos sobre o sistema educacional da Suécia, outro país que, como já mencionamos, apostou muito em um modelo descentralizado e nas *Charter Schools*. Ambos constatam que, embora os aparentes resultados positivos das avaliações e *rankings* nacionais e das enfáticas defesas desses sistemas como modelos modernos e mais eficazes, há elementos negativos a serem considerados. Conforme os autores, o estresse ligado à escolha da escola pela família, o tempo excessivo dedicado ao marketing e a inflação de notas, como forma de melhorar a posição de uma escola no mercado resultaram em significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional, que em sua construção sócio-histórica deveria conceber uma educação pautada pelo princípio do bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017).

Apesar de outros países latino-americanos terem experienciado essa modalidade escolar em maior escala, como é o caso do Chile (ELACQUA, 2009) e da Colômbia (EDWARDS JR; HALL, 2017), no Brasil, pouco se tem registrado sobre tal temática ou iniciativas dessa natureza organizacional. Sardinha (2013) cita o exemplo de uma breve tentativa em Pernambuco, entre os anos de 2005 e 2007, através de um projeto denominado “Procentro”, uma parceria entre o governo do estado, municípios e a Fundação Itaú Social (SARDINHA, 2013, p. 79).

A escassez de registros de tal iniciativa no Brasil é constatada por Adrião (2014), que em levantamento sobre publicações brasileiras no *Scielo* e Banco de Tese da Capes, referentes ao período de 1990 a 2012, que tenham adotado como palavras-chave (descritores) os termos *charter* ou *choice* associadas à educação, constatou a inexistência de publicações sobre a temática. No entanto, Adrião (2014) ressalta que, por outro lado, o que a literatura e os manuais consultados para a pesquisa realizada caracterizam por *charter*, pode englobar tanto escolas públicas geridas por instituições privadas, quanto escolas privadas subsidiadas por fundos públicos. Todavia, “as condições exigidas para que tais escolas sejam *charter* é que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas, que operem segundo as normas estabelecidas pelos setores responsáveis e que possam ser escolhidas pelas famílias” (ADRIÃO, 2014, p. 278).

Dessa forma, o estudo de Adrião (2014) questiona se não seriam as escolas “conveniadas” brasileiras, tão disseminadas e mesmo induzidas por diversos programas governamentais para o atendimento da educação básica uma modalidade de *charter*? Além



disso, não estaríamos a vivenciar essa experiência com outra designação e para a qual as desigualdades observadas são objetos de estudos e denúncias?

É importante destacarmos que essas parcerias se acentuaram, sobretudo, a partir do novo Marco Regulatório do Terceiro Setor, através da Lei nº 13.019/14, que cria as Organizações da Sociedade Civil – OSC. Através da nova legislação e de leis anteriores que continuam regulando boa parte dessas parcerias, como a chamada Lei das Organizações Sociais (Lei 9.637 de 15 de maio de 1998), entidades de caráter privado, mas que ganham esse status social caso cumpram uma série de requisitos, como eficácia comprovada e fins sociais, o poder público acaba não conseguindo exercer uma fiscalização e monitoramento adequado dessas relações, tendo em vista a sua complexidade. Essa nova legislação (OSC) começou a vigorar em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. Para os Municípios, foi estabelecido o início de sua vigência para 1º de janeiro de 2017. É importante frisar que nesse novo modelo de parceria, a gestão das finanças, a contratação de professores e as questões pedagógicas são de responsabilidade do parceiro privado.

Um exemplo dessas parcerias é o projeto piloto desenvolvido pela prefeitura do município de Porto Alegre – Rio Grande do Sul/Brasil – em 2018, através de uma parceria público-privada (a primeira do município para esta finalidade) para o atendimento de 350 alunos de Ensino Fundamental na Escola Pequena Casa da Criança, no Bairro Partenon. Para a viabilidade do projeto, o governo municipal repassa à entidade mantenedora da escola recursos públicos no valor mensal de R\$ 452,00 por aluno. O termo de colaboração assinado entre a prefeitura e a entidade tem vigência de 5 anos, prorrogável por mais 5. Esse convênio nos despertou o interesse de investigação, pois foi amplamente divulgado pelos canais de comunicação da prefeitura em questão como sendo a primeira escola *charter* de Porto Alegre.

Tudo teve início no final de 2017, quando a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, amparada no novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, ou Terceiro Setor, sob a justificativa de suprir um déficit de vagas na rede pública e de oferecer uma educação de melhor qualidade, assinou Termo de Colaboração com a Escola Pequena Casa da Criança para atividades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Pequena Casa da Criança, conforme informações disponíveis em sua página na internet<sup>21</sup> é uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, filantrópica, educacional e de assistência social, de utilidade pública, que atua com base na doutrina e nos princípios cristãos, e prioriza a ação preventiva dirigida a crianças, adolescentes, família e idosos.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.pequenacasa.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

A instituição foi fundada em 15 de agosto de 1956 pela Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado. Está localizada na comunidade Maria da Conceição, zona leste de Porto Alegre, e atende cerca de 600 crianças, jovens e idosos diariamente. Entre os objetivos da OSC está a promoção da educação integral através do ensino regular, profissionalizante e cursos livres de capacitação profissional, com vistas à melhoria da qualidade de vida dos atendidos. Consta em divulgação da entidade que, em 2019, a Pequena Casa da Criança foi aprovada no processo de avaliação dos princípios internacionais de Transparência e Boas Práticas Sociais da Phomenta, instituição que representa o Brasil no Comitê Internacional de Agências que monitoram ONGs no Mundo (ICFO). Sendo aprovada, a Pequena Casa recebeu o Certificado de Transparência e Boas Práticas Sociais.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a entidade já atendia 350 crianças: 134 na educação infantil (maternal 2, jardim A e jardim B) e 216 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no prédio da organização, localizado na rua Mario Aragão, 13, no bairro Partenon, Porto Alegre/RS, através de vagas compradas pelo Município. Todavia, o contrato era renovado anualmente. Agora, com a assinatura do termo, a parceria tem vigência de 5 anos, renovável por outros 5 anos, e prevê um repasse mensal de até R\$ 158 mil do Município para a entidade contratada.

De acordo com SMED, essa é a primeira escola *charter* de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Abrams (2016) define escolas *charter* como instituições públicas, apoiadas por fundos públicos. No entanto, elas têm maior liberdade das regras e regulamentos estatais do que as escolas públicas tradicionais. Por exemplo, normalmente as escolas *charter* são livres para contratar ou demitir funcionários, professores, planejar currículos e promover valores específicos. Além disso, nos termos entre o órgão público e a escola *charter* devem estar claramente descritas as metas da escola, como a escola será administrada, a quantidade de dinheiro público que receberá e o grau de liberdade que será dado. A definição de Abrams (2016) por escola *charter* vai ao encontro dos questionamentos levantados por Adrião (2014) se não seriam muitas das parcerias público-privadas na educação brasileira, com está em questão, uma modalidade *charter*, embora com outra nomenclatura, uma vez que para ser *charter*, define Adrião (2014), basta que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas, que operem segundo as normas estabelecidas pelos setores responsáveis e que possam ser escolhidas pelas famílias.

Dessa forma, trataremos de explorar na seção seguinte, em especial, o Termo de Colaboração assinado entre o Município de Porto Alegre e a OSC Pequena Casa da Criança para a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, vislumbrando como os detalhes desta

parceria podem implicar na noção de escola enquanto bem público e democrático. Além disso, com base na literatura sobre escolas *charter* e modelos de descentralização da gestão escolar, característico dessas escolas, abordaremos as consequências dessa relação entre público e privado no que tangencia sobre o exercício docente, a gestão e as questões pedagógicas.

#### 4.1.1.1 As entrelinhas de um Termo de Colaboração

Para melhor analisar a parceria entre o município e a entidade conveniada e, também, elucidar a hipótese levantada por Adrião (2014), de que muitas dessas parcerias público-privadas na educação brasileira, como está em questão, poderiam ser uma modalidade *charter*, embora com outra nomenclatura, através do Serviço de Informação ao Cidadão (E-Sic) da prefeitura de Porto Alegre, protocolamos solicitação de cópia do Termo de Colaboração assinado entre o município e a escola conveniada (Anexo 01). Após, 36 dias, a prefeitura forneceu o documento solicitado, o qual serve de base documental para a redação desta seção. Na Figura 04 que segue, estampa a Cláusula Terceira do Termo de Colaboração, onde pode ser constatado o número de alunos atendidos e os repasses efetuados pela administração pública à OSC.

Figura 4 - Cláusula Terceira do Termo de Colaboração

<b>CLÁUSULA TERCEIRA - DOS RECURSOS FINANCEIROS</b>			
<b>3.1. A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA repassará a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, em 12 (doze) parcelas, o valor máximo mensal de R\$ 158.485,50 (Cento e cinquenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e cinco mil e cinquenta centavos), para o exercício financeiro de 2018, de acordo com o quadro abaixo:</b>			
<b>Valor de Referência</b>	<b>Horas de atendimento</b>	<b>Nº Atendimento</b>	<b>Valor Total</b>
Educação Infantil (Integral)	No mínimo 10 horas diárias.	82	37.822,50
Educação Infantil (regular)	No mínimo 04 horas diárias	52	14.391,00
Ensino Fundamental (regular)	No mínimo 04 horas diárias.	216	106.272,00
Total		350	158.485,50

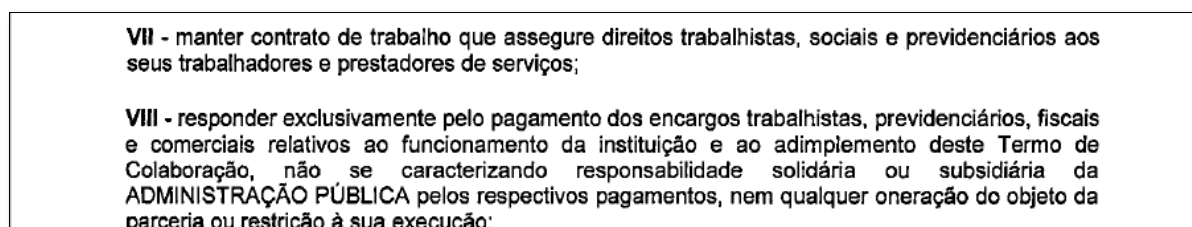
Fonte: Termo de colaboração entre o Município de Porto Alegre e a Pequena Casa da Criança (2017).

Parcerias como esta implicam no tensionamento entre o que é público e o que é privado, comprometendo as próprias estatísticas educacionais, uma vez que os municípios contabilizam como pública a vaga contratada junto à instituição privada. Para Adrião (2008), esse movimento

indica uma preocupante ampliação do atendimento à demanda custeada por recursos públicos, mas subsumida à ampliação e à disponibilidade do setor privado.

Conforme previsto no Termo de Colaboração assinado entre a prefeitura e a OSC Pequena Casa da Criança, a responsabilidade pela contratação dos professores, pela coordenação pedagógica e de finanças, bem como pelos serviços de limpeza e zeladoria, ficam sob responsabilidade da contratada. Tal prerrogativa fica reforçada na Cláusula Quinta do termo, quanto ao que compete à entidade. O item 5.2/VII aborda essa responsabilidade, apontando como dever da OSC manter contrato de trabalho que assegure direitos trabalhistas, sociais e previdenciários aos seus trabalhadores e prestadores de serviços.

Figura 5 - Cláusula Quinta do Termo de Colaboração – itens VII e VIII



Fonte: Termo de colaboração entre o Município de Porto Alegre e a Pequena Casa da Criança (2017).

Conforme dados da instituição, apresentados no relatório de atividades de 2018, os recursos humanos envolvidos na Escola de Ensino Fundamental contam com 01 diretora, 01 vice-diretora supervisora pedagógica, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária, 02 funcionários de higienização dos espaços, 01 professora de Atendimento educacional especializado, 02 professores de educação física (Educação infantil e Ensino fundamental), 02 professoras de reforço escolar, 07 professoras de educação infantil de 20 horas, 03 professoras de educação infantil de 40 horas, 03 professoras de ensino fundamental de 20 horas, 04 professoras de ensino fundamental de 40 horas, 01 assistente de ensino para o Ensino Fundamental, 06 profissionais de apoio para Educação Infantil<sup>22</sup>.

Com a autonomia para constituir seu quadro docente, a OSC pode contratar e demitir seus professores de acordo com critérios próprios de escolha, desvinculados de um plano de carreira e de atuação na perspectiva democrática da educação pública e da criação de uma identificação do profissional com o seu local de trabalho. Da mesma forma, as atividades de formação docente e pedagógica podem ser orientadas a partir dos preceitos da OSC contratada. Outros recursos, como materiais didáticos, assessoramentos e questões relacionadas à

<sup>22</sup> Relatório de atividades. Disponível em: <<http://www.pequenacasa.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Relatório-de-Atividades-2018.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

infraestrutura, também podem ser contratados pelo parceiro privado, com autonomia de escolha. Além disso, apesar de, obrigatoriamente, desenvolver um projeto político pedagógico em consonância com as Diretrizes Nacionais e as Orientações pedagógicas da SMED, possui flexibilidade para orientar suas práticas a partir de valores específicos, como religiosos e culturais. Neste caso, a OSC em questão, “atua com base na doutrina e nos princípios cristãos”<sup>23</sup>.

Para a manutenção das atividades, além dos valores provenientes do município de Porto Alegre, os quais somaram cerca de R\$ 3 milhões entre 2017 e 2018, conforme mostra a planilha abaixo, a OSC possui outros parceiros também como fontes de recursos, conforme consta no seu site<sup>24</sup>. Em seus balancetes contábeis disponíveis ao público geral, a entidade divulga a sua receita operacional, conforme estabelecido no próprio Termo de Colaboração com o Município de Porto Alegre, para dar publicidade acerca dos gastos com os recursos oriundos dos cofres públicos.

Figura 6 - Relatórios contábeis de receita

<b>10. Receita Operacional</b>		
A receita operacional resulta das operações a seguir:		
<b>Receita Operacional</b>	<b>2018</b>	<b>2017</b>
Convênio de Projetos Assistência Social	1.320.160,87	1.577.777,96
Receita de Educação/Convênio Pref. Mun.	1.693.402,50	1.330.860,00
Convênio com Projetos Jovem Aprendiz	499.686,11	458.123,21
Convênio com Projetos	510.776,30	88.650,93
Receita com Eventos	19.942,41	19.942,41
Receita com Doações	1.132.590,80	898.101,88
Outras Receitas	337.450,01	0,00
(-) Deduções da Receita	(16.931,74)	(3.856,06)
<b>Total</b>	<b>5.477.134,85</b>	<b>4.369.600,33</b>

Fonte: Pequena Casa Criança (2019).

Conforme a Secretaria de Educação, essa parceria foi uma saída encontrada para atender ao déficit na oferta de vagas na rede pública municipal. Porém, o histórico dos valores mostra um montante razoável para expandir as estruturas físicas da rede municipal ou a até mesmo a sua ampliação através de novas escolas. Porém, essa parece não ser a intenção da gestão do município à época mencionada. Pelo contrário, em suas declarações à imprensa, o então

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.pequenacasa.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

<sup>24</sup> Disponível: <<http://www.pequenacasa.org.br/parceiros/>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

secretário municipal de educação, Adriano Naves de Brito, tem ratificado a intensão de expandir este modelo de convênios.

Em entrevista à Rádio Gaúcha, em 19 de fevereiro de 2018, Naves de Brito foi questionado sobre por que não ampliar a oferta na rede pública. Em sua resposta, considerou preferir ampliar este modelo de parceria, argumentando que as vagas privadas podem ser oferecidas de forma mais rápida, já que não dependem da realização de concursos públicos para professores e da construção de novos prédios. “Tem uma questão financeira, de economizar recursos, mas não é só isso. O principal é que é um novo modelo de ensino, aumentando a pluralidade do ecossistema educacional do município. Teremos a possibilidade de comparar e saber qual funciona melhor (se é a escola pública ou a parceira)”<sup>25</sup>, afirmou Naves de Brito.

Esse discurso em defesa da colaboração com o setor privado e das virtudes de tais parcerias consolida a posição de Laval (2004), que sustenta a perspectiva de que processos de descentralização da gestão escolar podem ser muito mais associados a um avanço em direção à constituição de um mercado escolar do que, propriamente, em direção a uma intensificação da democracia nos estabelecimentos e da melhora na qualidade da educação. Conforme Laval (2004, p. 158), “é em nome da concorrência, do papel do consumidor, da eficácia, da redução dos custos, da colaboração escola-empresa, que a descentralização é, na maior parte do tempo, exaltada”.

A concretização e ampliação desse modelo de escola conveniada, que permite uma clara comparação ao modelo *charter*, ao invés de trazer os resultados positivos, teoricamente expressos através de indicadores de larga escala, pode consolidar um claro aumento da desigualdade de condições de aprendizagem e segregação escolar. Apesar de ser um projeto piloto da prefeitura de Porto Alegre, o cenário educacional e político nacional aponta para uma aposta significativa nessa modalidade de oferta da educação básica, justamente argumentando a redução de custos do Estado e o aumento da qualidade do ensino. Todavia, tomando a amplitude em que tais parcerias se consolidaram em outros países que apostaram fortemente na modalidade *charter*, é legítimo e necessário apontarmos para os efeitos negativos dessas parcerias, já amplamente relatados nos estudos de Abrams (2016) sobre experiência americana e de Bunar (2012) sobre o sistema educacional Sueco, conforme já indicamos no início deste texto.

---

<sup>25</sup> Conteúdo disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/02/prefeitura-de-porto-alegre-faz-primeira-parceria-com-escola-privada-de-ensino-fundamental-saiba-como-funciona-cjds2y7am02j101rvhpzklnzs.html>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

Tomando essas proporções maiores e exemplos de países como Estados Unidos, Suécia e a própria França, Laval (2004) considera que a desigualdade frente à escola não é mais somente o fruto de uma seleção pela escola. Ela é o resultado das condições desiguais de escolha da escola. Se antes existia uma escola pública cuja qualidade e igualdade de condições de aprendizagem deveria ser assegurada a todos, a lógica das escolas *charter* é a da disputa por alunos, pelo prestígio social e, conseqüentemente, pela escolha dos pais.

Nesse sentido, a liberdade de escolha que a lógica do mercado encerra não é, decerto, a escolha de todos. Daí deriva uma grande variável de acordo com as classes sociais, não permitindo que se igualem as condições de ensino. Se os pais das classes médias, por exemplo, privilegiavam na sua escolha o sucesso escolar, por outro lado, os pais dos meios populares apresentam uma tendência a escolha de um estabelecimento no qual seus filhos “se sentiriam mais a vontade”, escolhendo estabelecimentos onde os jovens da mesma origem seriam majoritários (LAVAL, 2004).

Além disso, os pais de classes populares não conseguem entrar no quadro imposto pela lógica da escolha. Eles percebem as escolas como sendo bastante semelhantes umas às outras e limitam seu horizonte às escolas próximas. Diante dessa realidade, Laval (2004) considera que a “livre escolha” é uma obrigação de escolher e não uma liberdade da qual os pais disporiam naturalmente ou à qual eles teriam sempre aspirado. É uma obrigação feita a “jogadores” mais ou menos de acordo em “jogar” o jogo da competição de todos contra todos, quer eles queiram ou não. Esse contexto legitima o risco de que cada vez menos pessoas, inclusive professores, acreditem ser ainda possível fazer uma “escola comum”, misturando jovens de diferentes classes sociais.

No contexto dessas parcerias, Dardot e Laval (2016) consideram que toda a reflexão sobre a administração pública adquire um caráter técnico, em detrimento das considerações políticas e sociais que permitiriam evidenciar tanto o conceito da ação pública como a pluralidade das opções possíveis. Essa prerrogativa afeta diretamente a própria concepção dos bens públicos bem como os princípios regentes de sua distribuição. “A igualdade de tratamento e a universalidade dos benefícios são questionadas tanto pela individualização do auxílio e pela seleção dos beneficiados, na qualidade de amostras de um ‘público-alvo’, quanto pela concepção consumista do serviço público” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380).

Além desse distanciamento das características democráticas originais de uma escola pública, outro fator merece a nossa atenção. Como bem abordado por Pichonelli (2019), apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter reiterado em setembro de 2018 que, com a atual legislação, os pais não têm direito de tirar filhos da escola para ensiná-los exclusivamente em

casa, prática conhecida como educação domiciliar (ou “*homeschooling*”, no termo em inglês), a proposta ganhou força no governo Bolsonaro. Segundo o autor, sob uma série de alegações pouco ou nada fundamentadas cientificamente, o governo tenta regulamentar uma proposta de educação que está mais para atender aos interesses dos empresários da educação e de grupos religiosos do que propriamente a oferecer uma educação de melhor qualidade.

Os defensores do ensino domiciliar elegem como principal argumento para a defesa dessa modalidade de ensino que, dessa forma, as crianças estariam livres de doutrinação e poderiam receber uma educação de acordo com os valores culturais e religiosos da sua família. Nesse sentido, não serviriam essas parcerias entre o Poder Público e o Terceiro Setor uma alternativa ao *homeschooling*? Embora a educação não aconteça no berço familiar, os pais poderiam escolher matricular os filhos em uma escola alinhada política, religiosa e ideologicamente à família, considerando que, normalmente, as escolas *charter* são livres para desenvolver suas atividades orientadas por valores específicos. O próprio Termo de colaboração ora analisado é estruturado, como já apontamos, a partir do novo Marco Regulatório, firmado entre o Poder Público e uma instituição religiosa, do Terceiro Setor, que atua com base na doutrina e nos princípios cristãos.

#### *4.2 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC a partir da Reforma do Ensino Médio: uma nova proposta com os velhos propósitos?*

As políticas que favorecem a indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação brasileira ganharam um novo e grande impulsionamento logo em 2016, com a polêmica Reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória - MP 746/16, proposta pelo então governo Temer (MDB) assim que assume a presidência após o controverso processo de impeachment de Dilma Rousseff (PT). Dentre os argumentos apresentados na exposição de motivos para a edição desta MP, Silva (2018) chama a atenção para dois aspectos. O primeiro, diz respeito à proposta intencional de uma correção do número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho, apresentando a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional. A segunda, de que readequação curricular estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

Conforme Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), essa reforma representa um claro avanço do setor privado sobre a educação pública e uma nova concepção de escola pública. Exemplo



disso é a possibilidade de contratação de profissionais de “notório saber”, profissionais sem licenciaturas que poderiam lecionar disciplinas técnicas profissionalizantes. Essa proposta também vai ao encontro do Projeto Lei da Terceirização (nº 13.429/2017), que permite a contratação terceirizada de trabalhadores em todas as atividades, inclusive na docência (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020).

Conforme Silva (2018, p. 02), “desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período. [...] sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”. A partir dessa proposta da MP 746/16, é retomado um empoeirado discurso sobre “competências”, que recai, principalmente, sobre a proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma (SILVA, 2018, p. 02).

Nesse sentido, destaca-se que a normatização da BNCC está vinculada à Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Todavia, conforme destaca Silva (2018), em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assegura a lei do PNE. No entanto, com a chegada do governo Temer, em 2016, documentos que já haviam passado por uma fase de consulta pública e originaram uma nova e melhor redação à proposta, foram ignorados e o desfecho seguiu por outros rumos, que nem mesmo o Conselho Nacional de Educação (CONAE) conseguiu frear o obscuro e rápido desfecho até sua promulgação em dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. “De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 40).

Dessa forma, o debate da BNCC precisa explicitar aquilo que representa. Para Dourado e Siqueira (2019, p. 21), “do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico”. Além disso, Silva (2018) atenta para o fato de ficar claro o sentido limitador que comporta um “currículo nacional” por ser excessivamente prescritivo e, ainda, atrelado às avaliações de Estado. Nesse sentido, uma política curricular oficial como listagens de objetivos ou de competências, como se configuram os textos do Ministério da Educação em torno da definição da BNCC tem ainda, como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais já existentes (SILVA 2018, p. 06).

Diante deste percurso constituinte da BNCC tem se instalado um forte discurso do governo e dos setores empresariais sobre a necessidade da “mudança”, principalmente em relação à concepção de escola, de currículo, de aprendizagem e de perfil de professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo fracasso da educação, muitas vezes endossado inclusive por renomados pesquisadores da área, tal como o faz Bernardete Gatti, ligada à Fundação Carlos Chagas, por exemplo. Um discurso que culpabiliza o professor e, conseqüentemente, a cultura docente por esse “fracasso escolar”. Em estudo realizado ainda em 2008, encomendado pela revista Nova Escola à Fundação Carlos Chagas e coordenado por Gatti, foram analisados 71 currículos de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições de ensino públicas e particulares de todo o Brasil. Através do estudo, foi realizado um mapeamento de propostas curriculares desses cursos, chegando a uma lista de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas). A partir de então, foi realizado um agrupamento, através das ementas, de forma que se pudesse ter mais clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Conforme Gatti (2010), foi possível identificar uma ênfase muito grande nas questões estruturais e históricas da Educação, com pouquíssimo espaço para os conteúdos específicos das disciplinas e para os aspectos didáticos do trabalho docente. A coordenadora do estudo destaca que “observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos [...] o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p. 1368). Através do estudo, é possível constatar uma responsabilização quase que exclusiva dos professores sobre os insucessos escolares, creditando, mesmo que de forma oculta e indireta, o setor privado e a indústria das competências<sup>26</sup> como alternativas aos problemas da educação brasileira. Essa saída, hoje, parece estar materializada na proposta da BNCC.

Apesar do curto período, o conjunto dessas reformas no sistema educacional brasileiro – nesta análise, com ênfase no Marco Regulatório do Terceiro Setor, na Reforma do Ensino Médio e na BNCC – representa a possibilidade de perpetração do setor privado sobre a educação básica, pública, em todos os níveis, desde a gestão até a própria estruturação curricular. Na perspectiva da educação e da escola pública, essa perpetração representa uma ameaça à concepção de educação como direito humano e bem comum. O que está em jogo, e essa é nossa preocupação, é a concepção de escola republicana, enquanto bem público. Esse flerte com a iniciativa privada, sob a pretenciosa intenção de associar a escola a uma empresa,

---

<sup>26</sup> Uma forma de atuação dos empresários da educação que reduz as práticas escolares às aprendizagens baseadas em competências, em prescrições replicadas em massa através do mercado editorial e de softwares educacionais.

os alunos a clientes e a educação a uma mercadoria, um bem de consumo, resultaria em médio e longo prazo em significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional, que em sua construção sócio-histórica deveria conceber uma educação pautada pelo princípio do bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017).

Os privilégios conquistados pelos empresários da educação com essas reformas despertam a suspeita do seu envolvimento e até protagonismo no desenvolvimento dessas políticas. A partir do momento em que um grande debate público, como o realizado pelo Conselho Nacional de Educação - CONAE para a elaboração de uma proposta representativa no Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, perde espaço para os interesses de grupos empresariais específicos, fica evidente a força e o envolvimento do setor privado no desenvolvimento dessas reformas educacionais. Peroni (2018) cita o exemplo do envolvimento e até protagonismo do Instituto Unibanco na Reforma do Ensino Médio. Criado em 1982, o Instituto Unibanco diz atuar para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco, maior banco privado do país de acordo com os ativos totais considerados pelo Banco Central do Brasil.

O instituto destaca como objetivos centrais de sua atuação a busca por melhorias dos resultados e envolvimento na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio. Para tal, desenvolve ações que visam elaborar e implementar soluções de gestão na rede de ensino, na escola e em sala de aula, no âmbito a educação pública. Além disso, deixa claro a sua intenção de atuar na institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas<sup>27</sup>, obviamente de acordo com os seus valores institucionais e sua visão de atuação enquanto órgão vinculado ao maior banco privado do país.

Nesta perspectiva, Peroni (2018) revela que o Instituto realizou em junho de 2016 o “Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação”. O evento, conforme relatado por Peroni (2018), contou com palestrantes como: Ricardo Henriques (Instituto Unibanco), Claudia Costin (Centro de Inovação em Políticas Educacionais), João Marcelo Borges (BID), Júlio Gregório (Consed), Marcos Elias Moreira, (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação), Rossieli Soares da Silva (SEB/MEC). Na oportunidade, o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação - associação de direito privado) apresentou a proposta de um “Programa de Formação em Planejamento para a Implementação de Políticas Públicas e Desenvolvimento do Ensino

---

<sup>27</sup> Fonte: <<https://www.institutounibanco.org.br/sobre/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Médio”, desenvolvido em uma parceria entre o Consed, Itaú BBA, Instituto Unibanco e o Insper”.

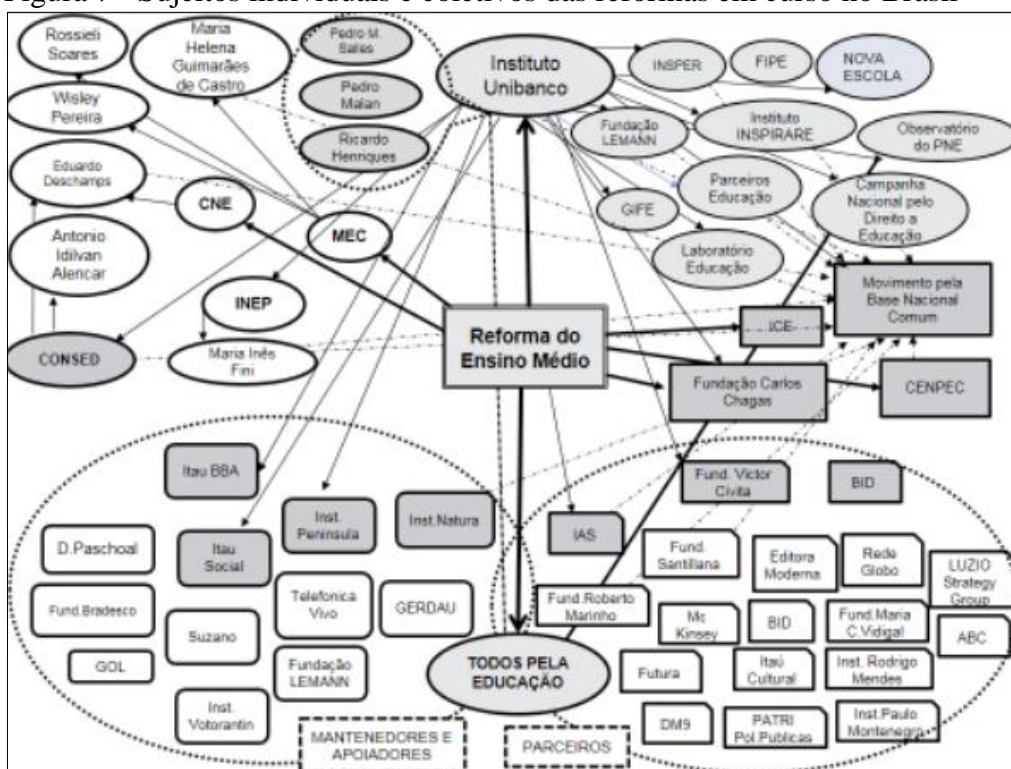
Para Peroni (2018), essa proposta significa o setor privado assumindo a direção da política pública de Ensino Médio no Brasil. Concordamos com tal afirmação visto que o Consed, por exemplo, atuou diretamente na implementação da reforma do Novo Ensino Médio e na construção da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, tem desenvolvido a elaboração dos “guias” para orientar as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC. Também, por meio de suas parcerias com o Unibanco, por exemplo, entregou ao MEC, proposições para novas políticas de avaliação da educação, inovação e tecnologia, e formação continuada de professores<sup>28</sup>. Mantém Grupos de Trabalho de Gestão Escolar, Financiamento e Ensino Médio, que servem de suporte e de fonte de dados para as políticas do governo voltadas para a educação pública, dentro de uma visão de colaboração entre o público e o privado.

Por meio de parcerias como a com o Consed, Peroni (2018, p. 228) destaca o protagonismo do Instituto Unibanco, também na rede que envolve a reforma do Ensino Médio, através de organograma elaborado por Caetano (2019).

---

<sup>28</sup> Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Figura 7 - Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil



Fonte: Peroni (2018).

Como pode ser observado na Figura 07, a Reforma do Ensino Médio foi protagonizada por sujeitos individuais e coletivos, com forte ligação ao universo empresarial e financeiro, mediados principalmente por entidades do Terceiro Setor. Fica comprovada a tese de Silva (2018) de que todas as discussões públicas promovidas pelos conselhos estaduais e municipais de educação em torno da elaboração do PNE 2014/2024, perderam espaço diante de forças paralelas, que chegaram ao poder junto com o governo Temer em 2016 e foram muito mais protagonistas na implantação de tais reformas. Parte dessas forças paralelas são representadas pelo ‘Movimento pela Base Nacional Comum’, que envolve também setores neoconservadores.

O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais e da sociedade civil, interessadas na organização, implantação e acompanhamento da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o site da organização, o Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país.

O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

Na Figura 08, identificamos os principais apoiadores institucionais do Movimento pela Base:

Figura 8 - Apoiadores Institucionais do Movimento Pela Base – MPB

**MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM**

A CONSTRUÇÃO DA BNCC | IMPLEMENTAÇÃO | QUEM SOMOS | BIBLIOTECA | ACONTECE

**Apoio institucional**

- Abave**  
Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
- Cenpec**  
Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
- Comunidade Educativa Cedac**  
Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.
- Consed**  
O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
- Fundação Lemann**  
Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**  
Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.
- Fundação Roberto Marinho**  
Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
- Instituto Ayrton Senna**  
Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
- Instituto Inspirare**  
Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
- Instituto Natura**  
Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
- Instituto Unibanco**  
Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
- Itaú BBA**  
O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
- Todos Pela Educação**  
Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
- Undime**  
A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

Fonte: Organizada pelo autor, baseada em Movimento pela Base (2020).

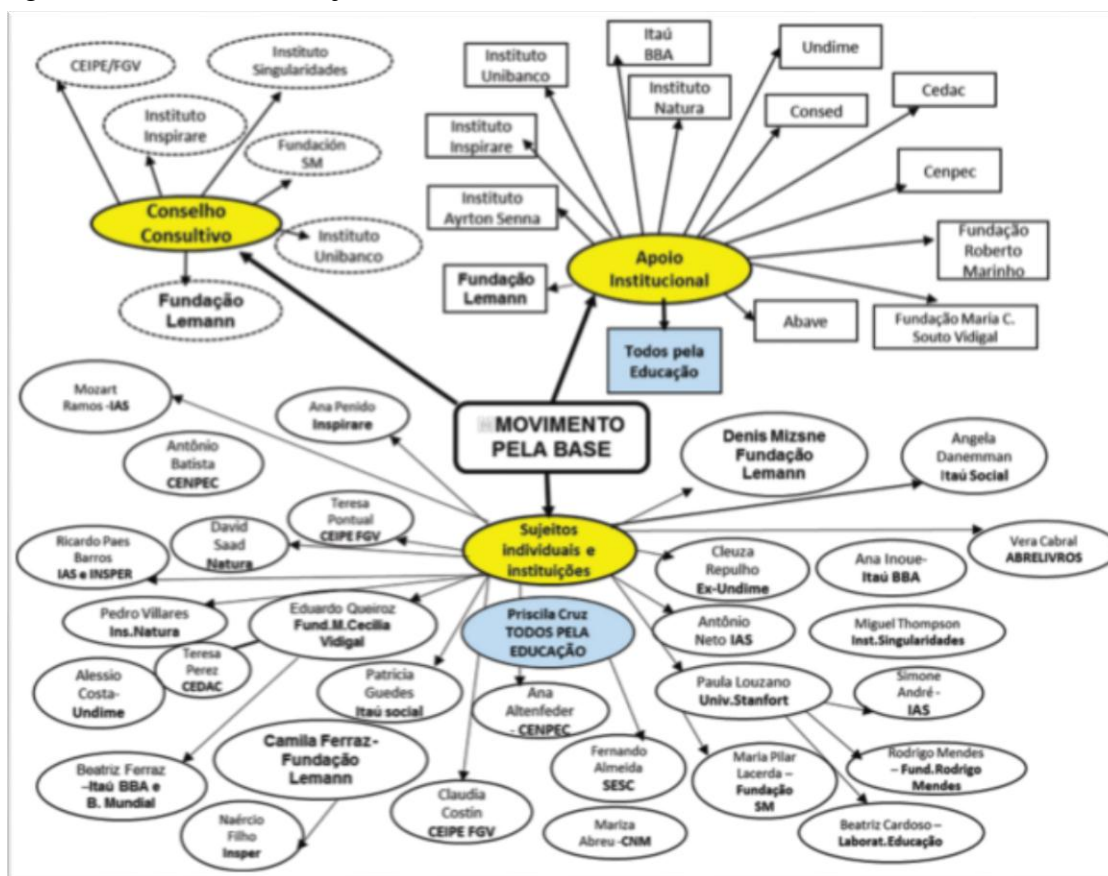
De acordo com Caetano (2019), o Movimento pela Base foi patrocinado pela Fundação Lemann, em conjunto com outras instituições públicas e privadas – conforme pode ser visualizado na Figura 05 – visando o protagonismo na construção e implantação da base. Além disso, objetiva o controle sob o direcionamento da política educacional brasileira a partir de um

projeto hegemônico para a educação inspirado no *Common Core* americano, base nacional implementada nos Estados Unidos, que inclui apenas linguagens e matemática como disciplinas prioritárias para mensurar a qualidade da educação ofertada no país.

Em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada a BNCC. Sucederam-se seminários, workshops, congressos, audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e o currículo. Importante destacar quem são os sujeitos coletivos públicos e privados que fazem parte do Movimento. Em relação ao Movimento pela Base, os sujeitos vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013, novos sujeitos foram se integrando a ele. Atualmente, o movimento apresenta a seguinte estrutura: Pessoas, Conselho Consultivo e Apoio Institucional (MPB, 2018; CAETANO, 2019, p. 136).

Na Figura 09 podem ser observados institutos, fundações, braços de instituições privadas e bancos, bem como sujeitos e a instituição que representam, envolvidos no MPB.

Figura 9 - Quem são os sujeitos do MPB



Fonte: Caetano (2019).

Conforme estampado na Figura 06, pode-se observar o protagonismo de instituições ligadas ao empresariado nacional, embora intituladas de Terceiro Setor. Caetano (2019) enfatiza a participação da Fundação Lemann, do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Unibanco e da Fundação Roberto Marinho. Segundo Caetano (2019, p. 137) “[...] essas instituições têm em comum as relações com o organismo Todos pela Educação, um *think thank* para a educação ligado à rede latino-americana Reduca. Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação estão ora no Estado e ora no mercado”. O interesse de tais entidades e organizações pela participação na organização da política educacional brasileira se justifica e fica compreensível quando constatado que tais instituições, a exemplo do Instituto Airton Sena, como apontado por Peroni (2018), oferecem uma gama de serviços e assessoramentos lançando no mercado “todo tipo de material especialmente destinado à rede pública, da Educação Infantil ao Ensino Médio: programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores, incluindo contratação de consultores para todo tipo de serviços na educação” (CAETANO, 2019, p. 137).

O diagnóstico da elaboração e concepção da reforma do Ensino Médio e, como consequência também da BNCC, revela um contexto profundamente marcado pelo neoliberalismo educacional. O percurso constitutivo de ambas compreende um propósito de governo e não uma política de estado, diretamente influenciado por grupos econômicos e políticos (Figura 04; Figura 06). Como bem se pode observar, o envolvimento desses setores da sociedade civil e do setor privado empresarial vai além da elaboração das políticas. Tem foco no seu desdobramento, implantação, acompanhamento e controle. Dessa forma, não se pode esquecer do papel que têm os atores sociais envolvidos nos processos de regulamentação das legislações, uma vez que interpretam, traduzem, aplicam e reformulam as normas.

As políticas curriculares não são simplesmente espelhadas ou reproduzidas pelas instituições escolares. Elas são interpretadas, ressignificadas e implementadas pelos sujeitos escolares a partir de um conjunto de variáveis que compõem o cotidiano escolar: gestão escolar, contexto social-econômico-cultural, projeto político pedagógico, propostas pedagógicas, currículo, docentes, discentes, infraestrutura física, órgãos colegiados e hierarquia institucional. Considerando tal contexto, os sujeitos escolares criam estratégias para atender as determinações e orientações, as quais podem se constituir como espaços de contradições, disputas e embates na tentativa de gerar consensos mínimos capazes de direcionar e dinamizar o funcionamento institucional.

Os dados apurados tanto por Silva (2018) como por Peroni (2018) e Caetano (2019) mostram que mais do que buscar uma suposta qualificação dessa etapa da educação Básica,



tanto a BNCC como a própria reforma do Ensino Médio possuem elementos arraigados em seus processos de formulação que sugerem dois diagnósticos. O primeiro, de que tais políticas foram estruturadas sob a possibilidade de mercantilização dos processos formativos. O segundo, de que, em seus processos constitutivos ventila-se a ideologização de práticas docentes de acordo com preceitos de doutrinas políticas (principalmente de espectro liberal) e religiosas (de fundamento neopentecostal), de acordo com o pertencimento dos agentes envolvidos na formulação de tal legislação. Esse diagnóstico denuncia o esvaziamento de uma prática pedagógica pautada pelo ideal republicano e mobilizada pela concepção de conhecimento como um bem comum.

Nesse sentido, entendemos que não basta apenas tornar a escola pública pior, para justificar tais medidas. É preciso dominá-la para não correr o risco de que se criem ameaças futuras ao sistema político e religioso, prioritariamente, defendido pelos sujeitos formuladores de tais reformas e políticas educacionais. Nossa hipótese é que a perpetração do setor privado sobre o público no âmbito da educação é algo para além do mercado. Flerta com uma concepção ideológica. A partir de então, conforme diagnóstico de Adrião e Peroni (2009), esses indicativos nada republicanos começam a lançar seus tentáculos sobre a educação básica a partir de distintos serviços que passam a ser prestados, de forma direta ou indireta, sob o argumento de melhor eficácia e qualidade, como analisaremos a seguir.

#### *4.3 As estratégias de perpetração do setor privado sobre a educação básica: exemplos e formas de indefinição*

Ancorados em pesquisadores que se debruçam sobre a problemática, tais como Abrams (2016), Adrião e Peroni (2009), Akkari (2011) e Laval (2004), elaboramos cinco categorias que evidenciam um formato de privatização interna da educação, no âmbito escolar: i) Compra de vagas na rede privada; ii) Controle da gestão escolar; iii) Formação continuada de professores; iv) Publicidade na escola e; v) Aquisição de material apostilado e softwares educativos. Apresentamos um pequeno recorte dessas categorias, evidenciadas na realidade brasileira, mas o suficiente para comprovar seu potencial destrutivo da lógica republicana de conceber a escola pública e de provocar a indefinição entre o que é público e o que é privado.

#### 4.3.1 Compra de vagas na rede privada

Apesar de mecanismos mais sofisticados de formalizar parcerias entre o público e o privado para a oferta da educação básica, principalmente proporcionadas a partir do novo Marco Regulatório do Terceiro Setor, como analisamos anteriormente, ainda é possível identificar a compra direta de vagas para a educação básica em instituições privadas. Geralmente, a justificativa para tal parceria recorre à necessária efetivação do direito à educação básica, obrigatória a partir dos 4 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), razão pela qual se popularizam programas de compra de vagas em escolas privadas em substituição à ampliação das vagas em escolas públicas, principalmente em relação à educação infantil.

Neste caso, temos o exemplo concreto do governo do município de Santa Maria – RS, que só no ano de 2016, conforme mostra estudo de Possebon (2016), comprou 759 vagas para alunos de educação infantil na rede privada de ensino a um custo de mais de R\$ 2,8 milhões. A medida foi uma saída encontrada para atender o déficit na oferta de vagas na rede pública municipal. Porém, o histórico dos valores gastos com a compra de vagas na rede privada, mostra que o montante dos valores representa “uma quantia razoável para expandir as estruturas físicas da rede municipal ou a sua ampliação através de novas escolas, se tais estratégias estivessem no planejamento do município” (POSSEBON, 2016, p. 85).

Outro exemplo acontece no município de Caxias do Sul, também no Rio Grande do Sul. Para amenizar o déficit de vagas para crianças com idade entre zero e cinco anos na rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal da Educação (SMED), em novembro de 2018, publicou edital para a compra de 2 mil vagas nas escolas de Educação Infantil da rede privada no município. Deste total, mil vagas eram destinadas para crianças de zero a um ano e 11 meses; 700 vagas para dois a três anos e onze meses; e outras 300 vagas para crianças entre quatro e cinco anos e onze meses. Os valores pagos no convênio, para o turno parcial, são de R\$ 403,08, e para o integral, de R\$ 555,36 por aluno, reajustados em janeiro do ano seguinte. Conforme a diretora financeira da SMED, Danúbia Sartor, essa foi uma das medidas adotadas para minimizar o impacto da alta demanda desse nível de ensino. São 700 vagas a mais que as ofertadas em 2017. “Já contamos com a parceria de muitas escolas particulares e esperamos que outras também façam adesão ao projeto”, destaca em matéria publicada na página oficial da prefeitura<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Fonte: <<https://caxias.rs.gov.br/noticias/2018/11/municipio-lanca-edital-para-compra-de-2-mil-vagas-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Na região metropolitana de Porto Alegre, esses números também se evidenciam. Pelo menos 9.630 vagas foram compradas pelas prefeituras no ano de 2019<sup>30</sup>. O Quadro 06, a seguir, mostra a realidade em cada município dessa região.

Quadro 6 - Vagas compradas na rede particular na região metropolitana de Porto Alegre

Município	Número de crianças aguardando creche	Número de escolas de educação infantil na rede municipal	Compra de vagas na rede particular
Porto Alegre	6337	43 municipais/216 comunitárias	528 vagas
Canoas	3400	40 municipais	4016 vagas
Alvorada	1000	3 Emeis/22 Emefs	Não compra
São Leopoldo	680	13 Emeis/22 Emefs	3520 vagas
Cachoeirinha	577	13 municipais/4 conveniadas	Não compra
Guaíba	558	9 municipais	Possui apenas vagas judicializadas
Novo Hamburgo	75	34 Emeis e Emefs	Ocorre, mas muda semanalmente
Sapucaia do Sul	75	4 municipais/13 conveniadas	834 vagas
Esteio	0	8 municipais/2 conveniadas	713 vagas
Viamão	Indefinido	62 escolas (cinco somente ed.infantil e 56 têm Jardim I e II)	19 vagas

Fonte: Adaptada pelo autor, a partir de Britto (2020).

Exemplos como esses têm se ampliado tanto que acabam comprometendo as próprias estatísticas educacionais, uma vez que os municípios contabilizam como pública a vaga contratada junto à instituição privada. Para Adrião (2008), esse movimento indica uma preocupante ampliação do atendimento à demanda custeada por recursos públicos, mas subsumida à ampliação e à disponibilidade do setor privado. Além disso, como prestadoras de um serviço educacional, essas escolas particulares possuem uma lógica interna própria para contratação de professores, organização da infraestrutura e controle da gestão, a qual,

<sup>30</sup> Fonte: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/07/mais-de-12-mil-criancas-aguardam-vagas-em-creches-na-regiao-metropolitana-cjykr48c900q001pb03768kdw.html>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

obrigatoriamente, deve visar o lucro. Em síntese, são empresas prestadoras de serviços educacionais que, muitas vezes, não possuem vínculos com a sociedade local e nem mesmo com os pais dos alunos, como acontece nas instituições públicas através de conselhos representativos.

No âmbito dessas parcerias, por um lado está o cumprimento dos municípios à Emenda Constitucional 59/2009, que determina a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos. Ou seja, o poder público tem a obrigação de fornecer vagas para todos nessa faixa etária e, os pais, por sua vez, também têm o dever de matricular os filhos. Por outro lado, está uma política de governo que, conforme apontado no estudo de Possebom (2016), com os valores gastos anualmente pelos municípios seria possível expandir as estruturas físicas das redes municipais, desde que essas estratégias fossem priorizadas pelos municípios. Desde a criação da Emenda Constitucional 59/2009, já se passaram mais de 10 anos e fica evidente que alguns municípios optaram, como uma política de governo, a compra de vagas na rede privada.

#### 4.3.2 Controle da gestão

No âmbito da gestão escolar das escolas públicas, a presença do setor privado também configura-se como um mecanismo que esmaece a concepção republicana de escola pública. Vide o exemplo da parceria firmada entre o governo do estado do Paraná com a Klabin Celulose - maior produtora e exportadora de papéis do Brasil - para a gestão de 31 escolas estaduais. O projeto de gestão educacional desenvolvido em parceria com Klabin envolve 31 escolas da região dos Campos Gerais, onde a empresa tem duas fábricas. Conforme o governo paranaense, “a proposta é melhorar os resultados do ensino por meio da gestão das escolas e do aprendizado em sala de aula e, em consequência, elevar o desempenho no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)”, conforme notícia veiculada pela Agência de Notícias do Paraná<sup>31</sup>. O projeto, que envolve 11 mil alunos, prevê que a empresa, entre 2017 e 2018, deveria investir R\$ 2 milhões na formação continuada de cerca de 890 profissionais da educação. O Governo do Estado cede a estrutura e disponibiliza os profissionais. A condução do projeto é de curadoria do Instituto Falconi, especializado em consultoria de gestão para órgãos públicos e privados.

Essa parceria, vista com méritos pelo governo do Estado, é um retrato fiel de uma política educacional que vigora como resultado da aquisição de uma cesta de produtos ou

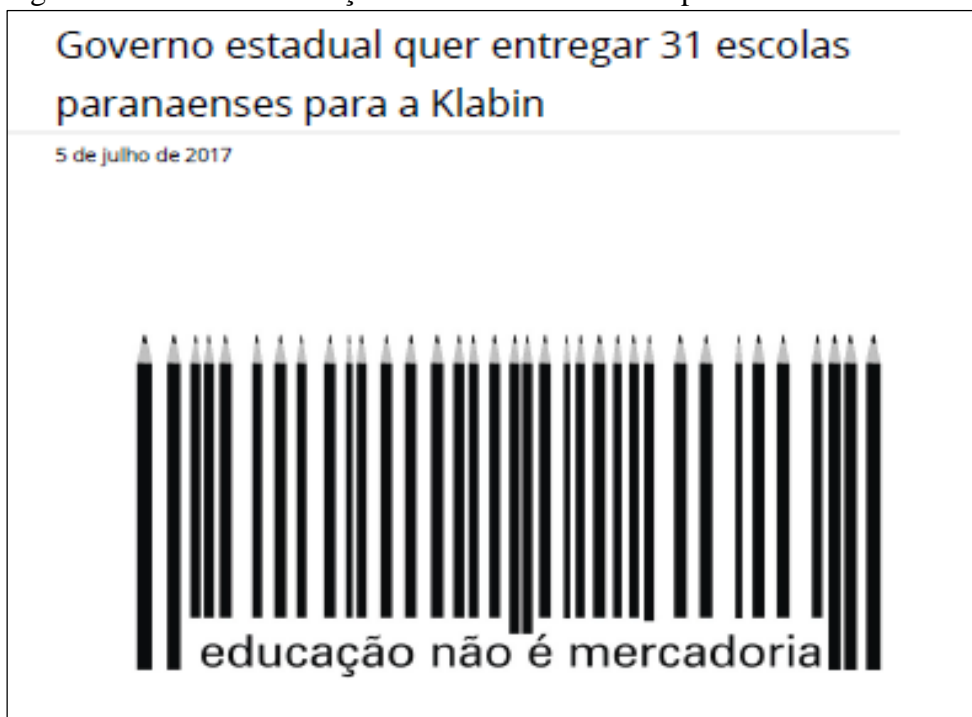
---

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=94466&tit=Governo-e-Klabin-firmam-parceria-em-projeto-de-gestao-escolar>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

insumos adquiridos no mercado educacional. Esse tipo de política, como expressado por Adrião (2008, p. 08), “além de não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado, redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado”.

Se por parte do governo paranaense a proposta é vista com bons olhos, o mesmo não acontece por parte dos professores envolvidos no projeto. Em nota publicada em 05 de julho de 2017, a APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – manifestou sua contrariedade à parceria, afirmando que “acredita que mercantilizar as relações de ensino e aprendizado é um dos elementos que consolidam a manipulação da população e fortalecem os governos antidemocráticos”<sup>32</sup>.

Figura 10 - Título e ilustração usada na nota emitida pela APP



Fonte: APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (2017).

A posição dos professores é ainda mais enfática quando aborda os mecanismos de avaliação empregados pela parceria entre o governo e a Klabin:

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/governo-estadual-quer-entregar-31-escolas-paranaenses-para-a-klabin/>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

Para um governo que mensura qualidade da educação exclusivamente pelo Ideb, não faz sentido discutir a qualidade educacional, a individualidade do(a) estudante, os direitos dos(as) trabalhadores(as) e também a evasão escolar – assuntos tão estudados e debatidos no ambiente sindical. Nessa lógica mercadológica, quem não dá resultado tem que estar fora. É a volta do projeto Adote uma Escola. É uma forma de coisificar todos os(as) estudantes que estão lá dentro e também os(as) trabalhadores(as) (APP, 2017).

Têm razão os professores paranaenses ao repudiarem a nota do Ideb como instrumento exclusivo de mensuração de qualidade da educação. Quando a escola é condicionada à pressão dos meios econômicos, a concepção de eficácia fica estritamente ligada a dispositivos de mensuração, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, conforme destacado por Laval (2004), de uma “formação”, de uma “padronização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, tal como ocorre na parceria do governo do Paraná com a Klabin. No entanto, “essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável, de uma burocratização da pedagogia” (LAVAL, 2004, p. 207). Representa um empobrecimento das atividades pedagógicas críticas e reflexivas em torno da aprendizagem em favorecimento de uma customização de ensino padronizada para resultados específicos, de interesse do governo ou do parceiro privado, desconsiderando as reais necessidades dos alunos e o contexto social em que se inserem.

A produção de preceitos de qualidade e de critérios de comparação pelo caminho das categorias estatísticas legitima um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais, tais como a OCDE, por exemplo, como bem destacado por Akkari (2011). A partir desse movimento de avaliação e comparação internacional, Laval (2004) destaca que é inseparável a subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos. Tal constatação se justifica pela obrigação de resultados, reformas educacionais centradas na competitividade e normalização de métodos e conteúdos do ensino. No que tange a parceria realizada no estado do Paraná, esses indicadores ficam explícitos, uma vez que requer a obrigação de resultados para provar a suposta eficácia do agente privado contratado para gerir a educação pública. Além disso, reforça a competitividade, uma vez que o desempenho dessas escolas será comparado ao das demais escolas públicas para comprovar a suposta qualidade e normatiza os conteúdos de acordo com os indicadores da BNCC, favorecendo a contratação de materiais apostilados padronizados e replicáveis em outras regiões do país.

A lógica operacional dessas parcerias público-privadas no âmbito da gestão, mesmo que ocultadas sob os aspectos administrativos da instituição escolar, representam o empobrecimento

das relações pedagógicas. Ao imporem metas e comparativos de resultados entre escolas, os parceiros privados alimentam mecanismos socialmente injustos e pedagogicamente impróprios para a promoção de uma educação de qualidade sócio educacional. A lógica administrativa da escola não é a lógica administrativa da empresa. Esta última visa o lucro. A Escola precisa visar investimento em seus alunos e na promoção de um estado de bem-estar social. Os termos lucro, prejuízo, no âmbito da gestão escolar, devem ser substituídos por maior ou menor investimento. O princípio da equidade e da solidariedade, características fundantes da escola republicana, não fazem parte dos princípios que pautam a gestão da escola tal qual a gestão de uma empresa.

#### 4.3.3 Formação de professores

A atuação gradativa do mercado educacional na esfera da educação básica pública retira dos professores a própria autonomia da execução da proposta pedagógica uma vez que sempre existe alguém para lhe dizer o que fazer e como fazer. Geralmente, sem conhecer a realidade de cada escola, as particularidades de cada turma e os contextos sociais envolvidos. Ao invés de sujeitos ativos de sua prática, os professores assumem o papel de executores de tarefas previamente estabelecidas por terceiros para atingir determinados resultados. Esse movimento, também gradativamente, reduz a importância do trabalho do professor e a sua valorização profissional.

Em pesquisa realizada sobre a formação continuada dos professores de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, Consaltér (2016) constatou uma forte presença de eventos formativos pautados pelo que chama de “pedagogia do afeto”, ou seja, formações com apelo mercadológico, que apontam o amor e o afeto como elementos autossuficientes para dar conta de resolver todos os problemas educacionais. Ao analisar os projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas, Consaltér (2016) identificou em vários deles a presença de eventos pautados pela pedagogia do afeto e a falta de uma sequência lógica entre as temáticas. Os projetos trabalham com temas aleatórios, sem diálogo entre si, organizados, na maioria das vezes para serem executados em dois momentos durante o ano letivo, geralmente em dois dias no início de cada semestre, favorecendo assim o mercado de pacotes formativos ofertados a escolas por empresas especializadas neste ramo.

Enaltecer o papel do professor, sobrepondo a afetividade e um quase já inexistente reconhecimento social, são alguns dos chavões oportunistas utilizados pela pedagogia do afeto na tentativa de colocar-se como alternativa aos atormentadores problemas de estresse, falta de

preparo e de formação adequada enfrentados pelos professores. Além disso, esses eventos, geralmente são fundamentados na literatura de autoajuda para professores. Um mercado crescente e oportunista, que tem vendido milhões de livros em todo o país, adquiridos por professores em uma apreensiva busca por uma solução prática às suas deficiências formativas, rendendo milhões de reais aos sábios donatários dos direitos autorais de tais publicações.

Para Silva (2012, p. 40), essas obras “versam sobre histórias conflituosas envolvendo a sala de aula quando em determinado momento um professor dotado da missão da docência e da abnegação chega à escola e consegue sensibilizar os alunos e os outros professores sobre a importância e o potencial da educação”. Ainda, conforme a autora, no meio acadêmico, as obras desses autores são consideradas de autoajuda, superficiais e inferiores. Podem ser classificadas como “escritos que expressam o pensamento do senso-comum” (2012, p. 53).

Conforme Romão (2009), a massificação dessas obras com o fenômeno de um mercado editorial crescente dentro das escolas, faz com que tais títulos sejam consumidos como se garantissem algo, assegurassem um caminho menos tortuoso, emblematizassem suavidades e levezas ao professor submerso em uma realidade desgastante. O autor ainda considera que ao oferecerem receitas prontas e apagarem a dúvida e a crítica em torno delas, os livros de autoajuda vendem ilusões e fantasias aos professores e gestores educacionais. Ainda, segundo Romão (2009), esse tipo de literatura para educação cumpre apenas a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica. O que agrava ainda mais os prejuízos à educação formal é o fato de estas obras estarem sendo consumidas em reuniões pedagógicas, de planejamento e de estudo dos docentes como traço supostamente motivacional.

Um desses autores da literatura de autoajuda para professores é Augusto Cury. Escritor, psiquiatra e pesquisador, é autor de 39 obras de psicologia aplicada. Foi o autor mais lido na última década, com livros publicados em mais de 70 países, contabilizando mais de 30 milhões de livros vendidos somente no Brasil<sup>33</sup>. Em análise às obras do autor, Consaltér (2016) constatou que os receituários não se limitam apenas aos aspectos conceituais de uma atuação com base no amor e no afeto. O conjunto de instruções vai além, apontando qual seria o comportamento adequado para uma eficaz relação entre mestre e educandos. Nessa perspectiva, professores bem-sucedidos conseguem colocar emoção em suas palavras, teatralizar suas aulas e tornar o ensino um grande espetáculo de fantasias e imaginação.

---

<sup>33</sup> As informações são da página oficial do autor: <<https://augustocury.com.br/#biografia>>. Acesso em: 08 mai. 2020.



Seja um professor fascinante. Fale com uma voz que expresse emoção. Mude de tonalidade enquanto fala. Assim, você cativará a emoção, estimulará a concentração e aliviará a SPA dos seus alunos. Eles desacelerarão seus pensamentos e viajarão no mundo das suas ideias (CURY, 2003, p. 63).

Além de incentivar posturas afetuosas, os textos acalentam os professores com a retórica da função insubstituível apesar das dificuldades, porque, conforme Cury (2003, p. 64), “a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos”. Os mestres que conseguirem reunir o conjunto de receituários atribuídos pelo autor tornar-se-ão fascinantes. E os mestres fascinantes, conforme o próprio autor descreve, mesmo que desprezados, são imbatíveis.

Os mestres fascinantes podem ser desprezados e ameaçados, mas sua força é imbatível. São incendiários que inflamam a sociedade com o calor da sua inteligência, compaixão e singeleza. São fascinantes porque são livres, são livres porque pensam, pensam porque amam solenemente a vida (CURY, 2003, p. 78).

É justamente dentro desta perspectiva da pedagogia do afeto que Augusto Cury criou o programa Escola da Inteligência, um programa educacional que objetiva desenvolver a educação socioemocional no ambiente escolar, com foco de atuação em alunos, professores, gestores e pais. Fundamentado na Teoria da Inteligência Multifocal, elaborada pelo próprio Dr. Augusto Cury, o programa atende diretamente mais de 300 mil alunos em escolas de todo Brasil.

Figura 11 - Número de escolas, professores e alunos atendidos pelo Programa Escola da Inteligência



Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de Escola da Inteligência (2020).

O programa consiste na aplicação de 1 hora/aula por semana, dentro da grade curricular, como uma nova disciplina ou dentro de uma disciplina já existente. O programa foi desenvolvido para as instituições de ensino, o método envolve alunos, pais e professores, e o programa contempla desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, oferecendo serviços que vão desde o apoio e assessoramento das famílias até a formação continuada dos professores.

Figura 12 - Serviços ofertados pelo Programa Escola da Inteligência



Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de Escola da Inteligência (2020).

O programa tem expandido sua atuação nas redes municipais de ensino, com financiamento público. Exemplo disso é o município de Itajaí, o primeiro no estado de Santa Catarina a aderir ao programa. Itajaí possui cerca de 200 mil habitantes e fica situada no litoral norte de Santa Catarina, estado da região sul do Brasil. Colonizada por portugueses no século 18 e alemães no século 19, a cidade tem, desde os seus primórdios, uma forte ligação com a navegação. Hoje o município abriga um dos maiores complexos portuários do país.

O município aderiu ao programa Escola da Inteligência em 2017, um projeto piloto em 14 escolas, 8 do Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes, o programa foi expandido para 50 unidades escolares (25 de educação infantil e 25 escolas de nível fundamental) e contemplando, além dos 19 mil estudantes, seus familiares e os professores. O programa também foi ampliado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para centros de idosos e de recuperação de Itajaí. Seis unidades municipais ampliaram o programa para atender cerca de 150 pessoas com idades entre 16 e 73 anos, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Centro de Convivência do Idoso, o programa é aplicado com 25 pessoas, de 58 a 69 anos de idade. Já nos quatro centros de recuperação de Itajaí, o programa já atende cerca de 60 pessoas com transtornos decorrentes ao uso de substâncias psicoativas<sup>34</sup>.

Conforme dados fornecidos pelo Portal da Transparência do município (<https://portaltransparencia.itajai.sc.gov.br/>), neste ano de 2020, o programa foi ampliado para 83 unidades da rede municipal de ensino, com um custo de quase R\$ 6 milhões, contemplando cerca de 30 mil alunos. O Contrato nº 062/2020 (Anexo 02), firmado entre a Prefeitura de Itajaí-SC e a empresa Inteligência Educacional Ltda – ME (Pessoa Jurídica de Direito Privado, com endereço na Rua 86 C – Quadra F 21 – Lote 43 – Pavimento Térreo – Setor Sul, Goiânia/GO, CEP 74.083-360, inscrita no CNPJ/MF sob nº 18.631.682/0001-04), responsável pela aplicação do Programa Escola da Inteligência, assinado em 06 de fevereiro de 2020, com inexigibilidade de licitação, contabiliza o valor de R\$ 5.984.550,00 (cinco milhões, novecentos e oitenta e quatro mil, quinhentos e cinquenta reais). O objeto do contrato é a “aquisição de kit didático composto por livros didáticos para alunos da educação infantil e ensino fundamental em 83 unidades da rede municipal de ensino de Itajaí”

Desde 2017, quando o município implantou o programa na rede municipal, até este ano de 2020, já foram gastos mais de R\$ 14 milhões com a aquisição de materiais didáticos da Escola da Inteligência, contemplando alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e ampliando para EJA, idosos do Centro de Convivência do Idoso e pacientes dos centros de recuperação de pessoas com transtornos decorrentes ao uso de substâncias psicoativas. O Quadro 07 mostra o histórico de despesas com o programa.

---

<sup>34</sup> Os dados são da página oficial da Prefeitura Municipal de Itajaí. Disponível em: <<https://www.itajai.sc.gov.br/noticia/23307/escola-da-inteligencia-chega-a-19-mil-estudantes-em-50-unidades-em-itajai#.Xrb-XURKjD>>. Acesso em: 09 mai. 2020.

Quadro 7 - Volume total de recursos gastos pelo município de Itajaí – SC com o Programa Escola da Inteligência no período 2017-2020

ANO	Nº do Contrato	Data da Assinatura	Objeto do contrato	Valor R\$
2017	059/2017	Itajaí, 10 de março de 2017	Aquisição de kit didático composto por livros didáticos para projeto piloto com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 16 unidades da rede municipal de ensino de Itajaí	1.198.406,00
2018	017/2018	Itajaí, 07 de fevereiro de 2018	Aquisição de kit didático composto por livros didáticos para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 31 unidades da rede municipal de ensino de Itajaí	2.687.740,00
2019	036/2019	Itajaí, 19 de fevereiro de 2019	Aquisição de kit didático composto por livros didáticos para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 48 unidades da rede municipal de ensino de Itajaí.	4.319.100,00
2020	062/2020	Itajaí, 06 de fevereiro de 2020	Aquisição de kit didático composto por livros didáticos para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 83 unidades da rede municipal de ensino de Itajaí	5.984.550,00
<b>TOTAL R\$:</b>				<b>14.189.796,00</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Portal da Transparência do Município de Itajaí – SC (2020).

Apesar de constar apenas como “kit didático composto por livros didáticos”, a contratação do programa contempla uma espécie de pacote, que inclui a capacitação de professores e gestores das escolas para trabalhar com as apostilas, a formação continuada dos professores de acordo com a proposta pedagógica do programa e atividades com a família. Os profissionais ligados ao programa e que atuam diretamente nas escolas, geralmente não possuem graduação na área da pedagogia ou licenciaturas e apresentam-se como consultores educacionais do programa<sup>35</sup>, uma espécie de “*coaching*”. São profissionais que foram capacitados, dentro de um padrão formativo, para executar a proposta nas escolas. Por sua vez, a formação ofertada aos professores também exige pouco exercício crítico, já que o material vem previamente elaborado para sua aplicação, evidenciado a compreensão do professor como um executor de tarefas para atingir determinados fins.

Aliada a esses encontros formativos periódicos, está distribuição de brindes (como camisetas personalizadas da Escola da Inteligência) e certificados para os professores que participarem de todos os encontros formativos. Em Itajaí, por exemplo, no ano de implantação do programa (2017) foram três encontros presenciais com os professores, com distribuição de brindes e entregas de certificados, conforme mostra matéria publicada no site da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>35</sup> Fonte: <<https://escoladainteligencia.com.br/escola-da-inteligencia-traz-formacao-para-pais-colaboradores-e-alunos-da-eic/>>. Acesso em: 09 mai. 2020.

Cerca de 300 professores que participaram da Formação Presencial da Escola da Inteligência recebem nessa sexta-feira (01) o certificado de conclusão dos encontros. O evento acontece às 19h, no Auditório da Secretaria de Educação, localizado na Avenida Abraão João Francisco, 3855, Carvalho.

Além da entrega de certificados, as escolas participantes do projeto receberão um kit de fantoches da Escola da Inteligência. Também está programada uma apresentação das camisetas do Programa.

Os três encontros de formação aconteceram na Secretaria de Educação, Câmara de Vereadores e Instituto Federal de Santa Catarina. O objetivo foi apresentar o Programa para os profissionais das 14 unidades de ensino que implantaram a Escola da Inteligência (ITAJAÍ, 2017).

Para o ano de 2018 foram previstos no calendário de atividades cinco momentos durante o ano letivo com foco nos professores. Um deles denominado de “formação continuada”, cujo objetivo do encontro é a orientação sobre como utilizar as apostilas e desenvolver as demais atividades durante o ano letivo; um segundo como “palestra com professores”; o terceiro como “reunião da coordenadora com diretores e professores”; o quarto como “workshop para professores”; por fim, mais uma “reunião da coordenadora com diretores e professores”. O Quadro 08 mostra o calendário de atividades do ano de 2018.

Quadro 8 - Calendário de atividades do Programa Escola da Inteligência no município de Itajaí no ano de 2018

DATA	ATIVIDADE
06/02	Reunião com os 31 diretores das unidades.
07/02 – 7h45 e 13h30	Formação continuada para as escolas veteranas com psicólogos e pedagogos da Inteligência Educacional.
08/02	Formação continuada para novas escolas participantes com psicólogos e pedagogos da Inteligência Educacional.
07 e 08/02	Palestra com professores e diretores com a equipe do CREAS.
19 a 22/02	Entrega dos materiais para os pais.
2 a 6 e 9 a 3/04	Acompanhamento da Inteligência Educacional e reunião nas escolas.
12 a 29/06	Acompanhamento da Inteligência Educacional e reunião nas escolas.
04/07	Reunião da coordenadora com diretores e professores.
07 a 09/08	Workshop para professores, diretores, APP, Conselho escolar e profissionais de empresas terceirizadas para mostrar os trabalhos realizados.
11/09	Reunião da coordenadora com diretores e professores.
1º a 11/10	Acompanhamento da Inteligência Educacional com coordenadora e supervisores.
29/11	Encerramento, portfólio e devolutiva da pesquisa 2018.

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de Itajaí (2018).

A adoção desses programas retira dos professores a autonomia sobre o exercício de suas práticas e os coloca na condição de executores de uma proposta organizada por um parceiro privado, seguindo uma lógica padronizada para ser replicável em qualquer outro município e produzido sob a demanda de larga escala. No contexto em que se realizam essas parcerias, os professores são considerados apenas como consumidores de conhecimentos. O processo de socialização das práticas docentes, discussão de projetos, ações e estratégias de

aperfeiçoamento da docência e dos processos pedagógicos submergem diante da eloquente prática da comercialização formativa. Nesse contexto, professores são entendidos como agentes a serviço de uma proposta privada e não como autores do processo educativo, nem mesmo como gestores da sua própria aprendizagem e formação.

A pretensão de instalar mudanças de comportamento dentro da escola, aplicando a lei do amor e do afeto, é questionável. Conforme Romão (2009), existem questões no chão da escola que fogem ao ato de “treinar” a emoção dos alunos e dos professores. Diante de um primeiro impasse pedagógico, o professor se verá imerso em um novo vazio metodológico e se frustrará diante da incapacidade de buscar soluções adequadas às “intempéries” da docência. A presença recorrente de temáticas de cunho afetivo e de relações interpessoais nos projetos de formação de professores, conforme identificado no estudo de Consaltér (2016), ratifica o sentimento de “mal-estar docente”, conceituado por Fávero (2006). Diante desse cenário, o acalento torna-se uma alternativa tentadora e cômoda perante a exaustiva busca por uma qualificação de cunho teórico epistemológico, abrindo espaço para a perpetração da literatura de autoajuda na educação. Nesse sentido, concordamos com Romão (2009) no sentido de que esse tipo de literatura cumpre apenas a função anestésica de inebriar os indivíduos, tirando-lhes a capacidade crítica.

#### 4.3.4 Publicidade na escola

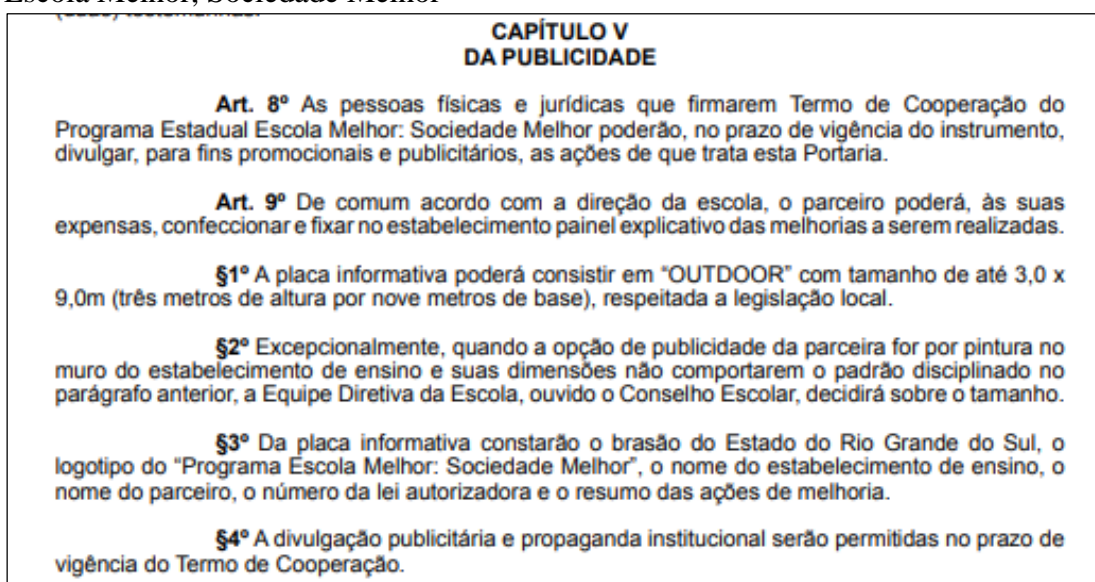
Para Laval (2004, p. 135), “a comercialização do espaço escolar é um dos aspectos mais significativos do desaparecimento das fronteiras entre escola e sociedade de mercado”. Segundo o autor, esse quadro é uma representação clara da liquefação progressiva dos quadros mentais e ideológicos da escola, os quais durante muito tempo garantiram o distanciamento entre publicidade e educação, fazendo assim com que a lógica comercial e ensino parecessem estranhos um ao outro.

Todavia, a prática de publicidade em espaços escolares tem se tornado algo recorrente em diversas realidades. No estado Rio Grande do Sul, por exemplo, no ano de 2016, o governo do estado sancionou a Lei nº 12.234, de 13 de janeiro de 2005, que dispõe sobre normas para licitação e contratação de parcerias público-privadas, institui o Programa de Parcerias Público Privadas do Estado do Rio Grande do Sul - PPP/RS. Já no ano de 2017, com amparo legal, um programa da Secretaria Estadual de Educação envolveu 700 escolas, que receberam recursos superiores a R\$ 2 milhões em doações, oriundos de 411 parcerias com o setor privado. O

Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor, da Secretaria Estadual de Educação, foi criado com a intenção de estabelecer parcerias público-privadas para construções de áreas cobertas, manutenções prediais, coberturas de acesso, plataformas de acessibilidade para os alunos com deficiência, materiais de sala de aula e de informática. O número de Escolas que aderiram ao programa no ano de 2017 foi 50% superior ao registrado em 2016.

O ponto central desta parceria estabelecida pelo programa do governo gaúcho está na contrapartida ofertada a essas “empresas parceiras”. Cada uma delas recebeu o direito de explorar espaços publicitários dentro das instituições de ensino, bem como de divulgar e oferecer seus produtos aos alunos e à comunidade escolar. Os participantes poderão divulgar em suas campanhas publicitárias as ações praticadas através do Programa, de acordo com o previsto na Portaria nº 316/2015 (Anexo 03). Conforme portaria, a Secretaria da Educação disponibiliza um modelo padrão de placa, ou pintura em muro, onde poderão constar os nomes e/ou logomarcas das empresas parceiras dentro das escolas. Nestes casos, o material deverá ser custeado pelo parceiro. Além disso, a empresa ou pessoa física receberá um certificado emitido pelo governador do estado e pelo secretário da educação, em razão da colaboração. Caso os parceiros disponham de outro meio de publicidade e marketing a escola poderá com a concordância da Secretaria Estadual de Educação, autorizar outra forma de publicidade.

Figura 13 - Sobre a regulamentação de publicidade nas escolas participantes do Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor



Fonte: Rio Grande do Sul (2015).

Mesmo com a mudança do governo do estado em 2017, o novo secretário estadual de educação deu continuidade ao programa. Em 2018, as parcerias entre as escolas e empresas

privadas contabilizou à rede pública estadual quase R\$ 1,9 milhão em serviços (reformas e construções), equipamentos (computadores, material de laboratório e outros) e material para obras. Até o início de 2020, o programa computava a adesão de 1.438 escolas e 877 parcerias formalizadas, gerando a aquisição de bens ou serviços na base R\$ 4.037.024,93.

No município de Montenegro, por exemplo, cidade sede da John Deere<sup>36</sup> no RS, a parceria entre a empresa de máquinas agrícolas e a Escola Estadual A. J. Renner, viabilizou a execução de projetos de robótica, educação fiscal, entre outros, objetivando o preparo dos jovens para o mercado de trabalho (interesse do parceiro privado), a capacitação de lideranças do Grêmio Estudantil e a criação de uma sala de jogos. A empresa dispõe de fundos para essa finalidade. Criada em 2004, a Fundação John Deere atua como o braço social da John Deere no Brasil, gerenciando programas que auxiliem no desenvolvimento social e econômico de nosso país. A Fundação concentra suas ações nas áreas rurais e regiões agrícolas do Brasil, ajudando na redução da desigualdade social, democratização do acesso à Cultura, Educação e Esporte há centenas de crianças e jovens. As atividades da Fundação John Deere estão alinhadas as políticas corporativas da John Deere, suas ações estão focadas aos seguintes pilares de atuação: Educação, Desenvolvimento de Comunidades e Combate à Fome<sup>37</sup>.

Neste exemplo, a necessidade da escola em obter as melhorias e as oficinas e o interesse do parceiro privado em ter a sua disposição mão-de-obra qualificada para suas unidades, representa a indefinição de até onde o público atua em nome do privado e até onde o privado assume a responsabilidade do público. Mesmo tratando-se de instituições públicas, ao estabelecerem em suas grades curriculares atividades de interesse do parceiro privado, as escolas ratificam a ideia de espaço e serviço público como algo não meramente estatal ou não-estatal. Conforme Dardot e Laval (2017), nessa lógica, o estado, enquanto garantidor dos direitos fundamentais dos cidadãos, não mais estaria operando no que diz respeito à satisfação de necessidades consideradas coletivamente essenciais, baseadas na pluralidade e no bem comum.

A principal “benesse” dessas fundações ligadas a grandes empresas, mais do que financiar pelo imposto a educação pública na qual se beneficiam pela qualificação da mão-de-obra de futuros colaboradores, “elas contribuem também para esse financiamento, mas por um investimento publicitário do qual podem esperar um retorno pelas compras diretas, por uma

---

<sup>36</sup> Atualmente, a companhia emprega aproximadamente 50.000 pessoas em 21 países, incluindo os Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, China, França, Alemanha, Brasil, Argentina, Espanha, Itália, Índia, Polônia, e México, entre muitos outros.

<sup>37</sup> Fonte: <<https://www.deere.com.br/pt/a-nossa-empresa/sustentabilidade-e-responsabilidade-social/funda%C3%A7%C3%A3o-john-deere/>>. Acesso em: 11 mai. 2020.



melhor imagem e por uma finalidade dos futuros clientes” (LAVAL, 2004, p. 142). Trata-se do estabelecimento de uma nova forma de “permuta”, mesmo que “oculta” aos olhos da instituição escolar, e não necessariamente de uma ação de responsabilidade social.

No entanto, a prática da publicidade na escola não é algo novo e vem sendo utilizada, como na América do Norte, há muito tempo. Laval (2004) cita um exemplo vindo dos anos 1990, onde para obter material de informática que lhes faltava, 450 escolas no Quebec se inscreveram no concurso “A educação acima de tudo” da empresa de cereais Kellog. Conforme Laval (2004), a finalidade do jogo é conseguir o maior número de provas de compras de qualquer um dos produtos da marca, desde os cereais mais clássicos até os mais exóticos. O prêmio aos vencedores era de quarenta mil dólares em materiais e programas. Diante de tal potencial de atratividade para escolas e alunos tal prática se transformou num fenômeno americano definido como “alunos à venda” demonstrando o poder e a potência da publicidade nas escolas (LAVAL, 2004, p. 139).

Essas parcerias entre o setor público e o privado acumulam exemplos ainda mais assombrosos e pretenciosos. Laval (2004) registra o caso de alunos americanos que são obrigados a assistir diariamente um programa de televisão em troca de apoio financeiro para as escolas. O exemplo vem da parceria estabelecida pelas escolas com um dos mais conhecidos programas de *marketing* escolar, o Canal Um, criado pelo executivo Chris Whittle em 1989<sup>38</sup>. Essa postura beira à doutrinação. Está de acordo com a ideologia do *Free Market* que não conhece nenhuma limitação, nenhuma fronteira. Nesse cenário, concordamos com a afirmação de Laval (2004) de que as vantagens dessas parcerias servem somente aos partidários do livre mercado.

No caso do Rio Grande do Sul, em pesquisa à página do Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor é possível identificar as escolas credenciadas, bem como os seus parceiros e as ações realizadas. Todavia, é plausível constar, a partir da documentação fornecida pelas escolas, como foi a contrapartida do setor público na evidenciação e divulgação do parceiro privado. No entanto, algumas hipóteses ganham força, como no caso da parceria ilustrada na Figura 14.

---

<sup>38</sup> Por contrato, as 12.000 escolas elementares e médias que aceitaram receber o programa (o número é dado pela firma, a qual tem interesse em expandir) aceitaram fazer com que os alunos assistam a cada dia, pelo menos 12 minutos de programas – ou seja, o equivalente a seis dias de aula por ano – contendo vários spots intercalados, representando dois minutos de publicidade por dia, em 90% dos dias de aula e em 80% das classes da escola. Atualmente, 8 milhões de escolares americanos são submetidos a esse tratamento e transformados em ‘público cativo’, sobretudo nas escolas mais desguarnecidas que estão escolarizando os meios pobres e as minorias étnicas (LAVAL, 2004, p. 139).

Figura 14 - Instituição credenciada no Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor

<b>COL ESTADUAL PRES CASTELO BRANCO - Idt: 8354</b>		
Contato:	R Rua Bento Goncalves 291 - Centro - Lajeado - 3 CRE Fone(s): (51) 3710-1402,5137482828 Email: castelobranco03cre@educacao.rs.gov.br	
Data de Adesão:	08/08/2018	
<a href="#">Termo de Adesão (clique aqui para visualizar)</a>		
<a href="#">Plano de Necessidades (clique aqui para visualizar)</a>		
<b>Doações</b>		
<b>Parceiro</b>	<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>
ÓTICA LAURO ESRELA	Serviço	PARCERIA PESSOAS FISICAS E JURIDICAS COM EST.ENSINO PUBL.ESTADUAL ATRAVÉS DO TESTE ACUIDADE VISUAL
<b>Documentos da Escola</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Documento</b>	<b>Informações</b>

Fonte: Rio Grande do Sul (2020).

Uma vez que a empresa parceira, como esta em questão, pode aplicar seus exames ópticos nos alunos, fica evidente um direcionamento na venda do produto, considerando que os alunos com algum problema diagnosticado pelos testes terão como primeira opção a empresa com que tiveram contato na escola. A contrapartida do setor público, neste caso, é a promoção implícita de uma determinada marca, servido de espaço e suporte para o fomento ao mercado de consumo dos seus produtos. Essa não é uma exclusividade desta parceria retratada pela Figura 14, mas um contexto que perpassa por todas que são firmadas entre escolas e prestadores de serviços ou comércio.

Conforme Laval (2004), o princípio da escola pública estabelece que as atividades escolares não sejam financiadas ou patrocinadas por empresas privadas, mas que o poder público assegure e controle o financiamento, a realização e a responsabilidade. No entanto, a extinção desse princípio, através de parceria como as realizadas pelo programa Escola Melhor, Sociedade Melhor, conduzem a “uma certa confusão entre a lógica promocional dos produtos e as exigências de verdade e objetividade que se tem direito de esperar da escola pública” (LAVAL, 2004, p. 149).

Com o propósito de frear a incidência de episódios de publicidade na escola, a Comissão de Transparência, Governança, Fiscalização e Controle e Defesa do Consumidor (CTFC) aprovou, ainda no final de 2018, um projeto de lei da Câmara Federal (PLC 106/2017) que proíbe a propaganda comercial dentro das escolas. A regra vale para todos os estabelecimentos de ensino da educação básica, sejam públicos ou privados. O projeto proíbe a veiculação de publicidade comercial para a divulgação de produtos, serviços, marcas ou empresas. O principal objetivo do projeto é barrar a publicidade comercial transvestida de ação educativa, artística ou cultural, que busca promover a fidelização das crianças e adolescentes a suas marcas e personagens. A Ementa do projeto acrescenta parágrafo único ao art. 22 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para vedar o apelo ao consumo nos estabelecimentos públicos e privados da educação básica.

Em consulta a atual situação do projeto, identificamos que o mesmo encontra-se em tramitação no Senado Federal, aguardando parecer da relatoria.

Figura 15 - Situação atual do PLC 106/2017

**Situação Atual** Em tramitação

**Relator atual:** Senador Rodrigo Cunha

**Último local:** 11/04/2019 – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (Secretaria de Apoio à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania)

**Último estado:** 11/04/2019 – MATÉRIA COM A RELATORIA

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Senado Federal (2017).

Ações como essa, embora demonstrem a dificuldade e morosidade para avançarem até uma instituição final, contribuem para aquilo que tanto Negri e Hardt (2016) como Dardot e Laval (2017) defendem como um princípio de normas jurídicas que devem ser colocadas em prática, visando a educação pelo princípio do comum. Todavia, para buscar tal finalidade, deve-se associar a este conjunto de regras jurídicas um conjunto de normas éticas e morais, socialmente aceitas e coletivamente construídas, garantindo ao povo o seu papel de legislador de causas coletivas, como o é (ou deveria ser) a educação. Ou seja, compreendê-la pelo princípio de acesso livre, igualdade, sustentabilidade e (co)participação.

Ao contrário disso, se nos atermos apenas às regras jurídicas, seguiremos o exemplo das agendas educacionais europeias destacadas por Joris (2020). Apesar de possuírem em sua estrutura jurídica e legal aparentes preocupações como a promoção de uma educação para a cidadania e do conhecimento como um bem comum, a falta de uma (co)participação da comunidade na fiscalização e controle da execução dessas políticas revela práticas de formação muito mais baseadas em certas “competências” do que propriamente na promoção de uma educação para a cidadania.

#### 4.3.5 Material apostilado e *softwares* educativos

Um terreno fértil para a expansão do mercado educacional no Brasil é o setor de material apostilado e *softwares* educativos. Inúmeras iniciativas neste campo podem ser observadas como práticas recorrentes desse mercado. Neste contexto, as últimas duas décadas representam um avanço significativo do setor privado sobre o público, através das mais distintas parcerias. Um exemplo disso é “Projeto Piloto de Alfabetização de Crianças com Seis Anos”, desenvolvido pelo governo do estado do Rio Grande do Sul ainda no ano de 2007, durante gestão da governadora Yeda Rorato Crusius (PSDB), cujo espectro partidário apoia-se nos preceitos do neoliberalismo. O projeto foi desenvolvido, principalmente, por institutos como o Ayrton Senna, de São Paulo e o Alfa e Beto, de Minas Gerais. Ainda, houve a participação da Fundação Cesgranrio, responsável pela avaliação. Na época, essa parceria foi implantada em 600 turmas de 1º ano das redes públicas municipais e estadual do Rio Grande do Sul, conforme apontam os dados então divulgados no site da secretaria<sup>39</sup>.

Podemos identificar nesse programa parcerias público/privadas em quatro esferas: gestão, fornecimento de materiais, capacitação dos professores e avaliação. A gestão do programa, como informado pela secretaria do estado, ficou sob responsabilidade da SEC, em conjunto com a Unesco e com a Undime/RS (União Nacional dos Dirigentes da Educação). As cartilhas [materiais] foram fornecidas pelos programas no momento da execução do contrato. No pacote estão cartilhas para alunos, materiais para o professor e jogos pedagógicos. Para o adequado uso desse material, o instituto oferece no contrato com os municípios e o estado o treinamento ou capacitação dos professores. Por fim, ainda integra o conjunto de produtos e

---

<sup>39</sup> Ver: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/noticias\\_det.jsp?PAG=1118&ID=2539](http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/noticias_det.jsp?PAG=1118&ID=2539)>. Acesso em: 05 mar. 2018.

serviços contratados a avaliação periódica do desenvolvimento do projeto, apresentando indicadores de desempenho dos alunos ao contratante.

Essa prática, hoje ainda adotada em muitos municípios do Rio Grande do Sul e divulgada com muito entusiasmo pelos gestores municipais, implica diretamente no desenho da política educacional. Segundo Adrião e Peroni (2009), geralmente, esses projetos partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto. Além de subestimar a capacidade dos professores com materiais prontos, esses municípios, muitas vezes, acabam ignorando ou até mesmo descartando os livros oriundos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), gerando assim um gasto duplo e desnecessário aos cofres do estado. De acordo com Adrião (2008), essas parcerias público-privado vigentes na educação básica materializam tanto a proposta do público não-estatal, quanto a do quase-mercado, pois uma vez que o setor público assume uma lógica de gestão proposta pelo setor privado, acaba assumindo mesmo que de forma oculta os interesses e anseios do mercado.

Para Akkari (2011, p. 75), “as empresas privadas não se contentam em ser apenas fornecedoras de materiais, mas intervêm na formulação e orientação das políticas educativas municipais”. Apesar do crescimento exponencial nas últimas duas décadas, facilitado pela flexibilização da legislação federal, a adoção de sistemas apostilados no Brasil é uma prática já recorrente ainda entre os anos 1990 e 2000. O Quadro 09 mostra o exemplo de municípios paulistas que atoram essa prática entre 1994 e 2007.

Quadro 9 - Municípios paulistas que declararam ter adquirido algum sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007

<b>Município/porte</b>	<b>Número total de municípios no estado de São Paulo</b>	<b>Total de municípios que declararam adotar algum sistema de ensino no período</b>
Municípios muito pequenos: até 10.000 habitantes	295	79
Municípios pequenos: de 10.001 a 50.000 habitantes	234	71
Municípios médios: de 50.001 a 100.000 habitantes	54	05
Municípios grandes: de 100.001 a 500.000 habitantes	54	06
Municípios muito grandes: mais de 500.001 habitantes	8	--
<b>Total</b>	<b>645</b>	<b>161</b>

Fonte: Akkari (2011), a partir de Adrião e Peroni (2009).

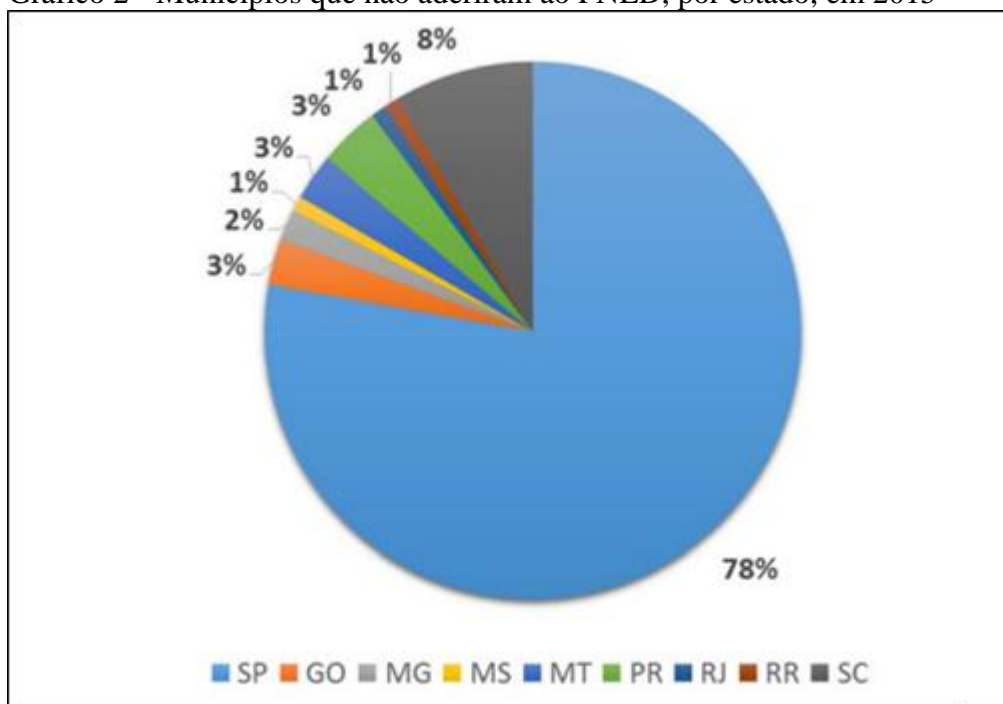
Segundo Akkari (2011, p. 77) as parcerias entre o setor privado e as escolas públicas em São Paulo estampam múltiplos problemas. Entre eles, destaca:

- 1) a falta de controle social e técnico;
- 2) a fragilidade conceitual e pedagógica dos produtos;
- 3) duplo pagamento do mesmo serviço, uma vez que o ministério da Educação fornece gratuitamente material didático;
- 4) qualidade de ensino submetido à lógica do lucro;
- 5) padronização dos conteúdos e dos programas como únicos parâmetros de qualidade da Educação.

Este diagnóstico de Akkari sobre o sistema público de educação de São Paulo pode ser estendido, em maior ou menor escala, ao Brasil como um todo, considerando a atuação de institutos como o Ayrton Senna e o Alfa e Beto e mais do que legitimar um verdadeiro mercado educacional, oculta um ataque contundente ao protagonismo e autonomia da escola e da profissão docente. Para Akkari (2011), ao regulamentar e padronizar as práticas de sala de aula, o ensino apostilado deixa pouco espaço para o pensamento reflexivo e crítico. “Isso desprofissionaliza o professor, convertendo-o em usuário zeloso e dócil das apostilas. Poderíamos chamar essa penetração do privado no público de proletarização do saber docente” (AKKARI, 2011, p. 78).

Ao tomar conhecimento do estudo de Galzerano (2016), constatamos que essas parcerias destacadas no Quadro 09 aumentaram significativamente nos últimos anos, tendo o estado de São Paulo como destaque no Brasil. No ano de 2015, por exemplo, conforme mostra o estudo de Galzerano (2016), 78% dos municípios paulistas não aderiram ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que deduz a contratação de material apostilado do sistema privado. Se entre 1994 e 2007, do total de 645 municípios do estado de São Paulo, eram 161 que já haviam adotado esse modelo de apostilas, em 2015 esse número saltou para 503, considerando o percentual de 78% que não aderiram ao PNLD.

Gráfico 2 - Municípios que não aderiram ao PNLD, por estado, em 2015



Fonte: Galzerano (2016).

Dos 5.568 municípios brasileiros, 5.459 aderiram ao PNLD (98%). Dentre os 2% que não aderiram ou tiveram adesão incompleta, o estado de São Paulo se destaca, como mostra o Gráfico 01. Importante destacar que esses grupos empresariais além da venda direta aos municípios também atuam indiretamente, fornecendo suas apostilas ao PNLD. Em 2019, por exemplo, só Editora Moderna teve 17 obras escolhidas para compor o programa. A Somos Educação ficou em segundo, com 14 obras e a FTD em terceiro com 13 obras selecionadas.

Quadro 10 - Grupos editoriais com obras aprovadas no PNLD 2019

EDITORA	OBRAS APROVADAS
MODERNA	17
SOMOS EDUCAÇÃO	14
FTD	13
SM	11
EDITORA DO BRASIL	11
ECALA/LEYA/LEXIKON	10
OUTRAS	18
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>

Fonte: Organizado pelo autor, a partir de Brasil (2020).

Conforme destacado por Galzerano (2016), esses grupos editoriais – com exceção feita à editora FTD que pertence ao grupo Marista – possuem características semelhantes: “estão associadas a empresas estrangeiras ou são companhias com capital aberto em bolsa de valores”

(GALZERANO, 2016, p. 6). A partir do estudo de Galzerano (2016) é possível identificar o perfil empresarial desses grupos e a sua relação com o mercado de aberto. A Santillana, por exemplo, representada no PNLD pela Moderna, pertencente ao grupo espanhol Prisa e atua no Brasil com as editoras Moderna e Richmond. A Somos Educação tornou-se uma companhia aberta e listada na BM&Fvespa em 2011, e, em 2015, foi vendida para a Tarpon, uma gestora de fundos de investimento. Em 2015, comprou todos os negócios educacionais da Saraiva. O grupo Somos Educação atua no PNLD por meio das editoras Ática e Scipione, conquistando em 2019 o segundo lugar em obras selecionadas, conforme o Quadro 10.

O impacto da participação desses grupos no interior das escolas implica diretamente no conhecimento que chega aos alunos. Galzerano (2016) considera que os conteúdos selecionados por alguém ou por um grupo que possui determinada visão (neste caso, a visão empresarial) sobre o que seria o saber legítimo, exerce um papel determinante nos conhecimentos que chegam às salas de aula. Além disso, percebe-se nas recorrentes justificativas pela adoção de determinadas apostilas o argumento da qualificação da educação. Ou seja, as apostilas apresentam-se como um complemento às deficiências formativas dos professores, desacreditando que seria possível melhorar a educação investindo na formação continuada dos professores e no fortalecimento teórico/científico de suas práticas pedagógicas.

Em síntese, do ponto de vista empresarial, os sistemas apostilados são produtos comercializados no mercado educacional com vistas ao lucro, a ampliação do capital e colonização de territórios estratégicos para suas operações. Nesse contexto, a educação básica pública brasileira constitui-se um território com grande potencial de expansão desses mercados, fragilizada pela falta de políticas reguladoras das relações entre público e privado, aliada a uma mentalidade comercial por parte de muitos governos e gestores da educação, que veem nesses produtos características do que seria uma educação de qualidade.

Tem razão Akkari (2011) quando afirma que a utilização massiva deste material torna o ensino mais rígido, reducionista, mesmo que a sistematização dos conteúdos ao longo do ano possa oferecer certo grau de utilidade para alguns alunos. Nesta perspectiva do mercado editorial, dominado por grupos empresariais de capital aberto, o neoliberalismo educacional ganha força suficiente para conduzir o debate sobre a educação e definir as orientações e rumos das políticas educacionais. Mais do que ir na contramão de uma educação pautada pelo princípio do comum, com a massificação dos sistemas de ensino apostilados, em um futuro breve, serão os empresários que definirão as competências a serem desenvolvidas e avaliadas ao final de cada etapa da educação básica pública.



## 5 SOBRE A NECESSIDADE DE INSTITUIÇÃO DOS COMUNS DA EDUCAÇÃO

Pensar na instituição dos comuns da educação como forma de frear a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum implica em tomarmos algumas posições. Primeiro, diz respeito à necessidade de defendemos o princípio republicano de conceber a escola enquanto uma questão pública e que sua reinvenção ou fortalecimento passa por “encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 26). Em segundo lugar, buscar via meios jurídicos e de exercício ético e moral, enquanto cidadãos do mundo, o princípio do bem comum, o que, segundo Dardot e Laval (2017), representaria uma forte alternativa de combate à proposta de educação pautada pelo viés neoliberal.

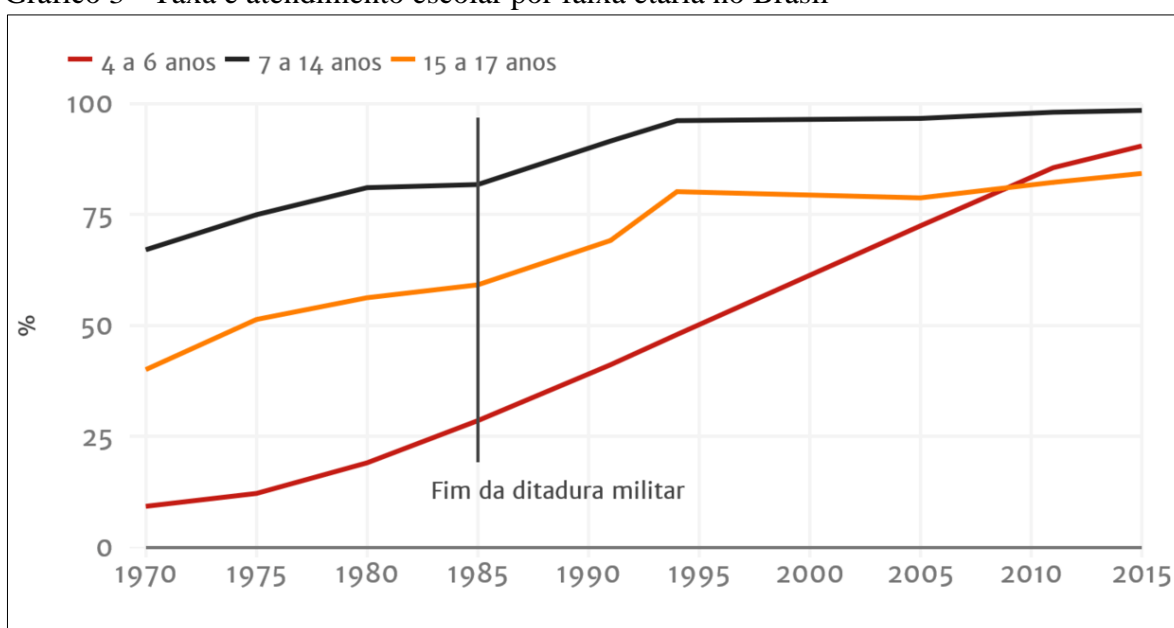
Dessa forma, entendemos que não se trata de uma luta entre o público e o privado, mas uma forma de conceber a escola para além da maximização do desempenho, da produção ilimitada e do controle generalizado. A escola, na perspectiva de um espaço de constituição de comuns levaria a outras relações com os outros, além daquelas da concorrência entre alunos e professores “autoempreendedores”. Como defendemos nesta tese, o conhecimento é por natureza um bem comum e a sua aquisição por parte de uns, não diminui o saber dos outros, mas, pelo contrário, tende a aumentá-lo. Nesse sentido, cremos que a escola deve ser um espaço de práticas de “comunização” do saber, de assistência mútua, de trabalho colaborativo, que podem indicar os traços de outra razão do mundo, uma razão colaborativa (de benefícios comuns) e não competitiva (de benefícios para alguns). Uma razão que, nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 402), não haveria melhor forma de concebê-la, “senão pela *razão do comum*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 402).

Com esse entendimento, apontamos algumas alternativas que consideramos, após este estudo, como pontos centrais para a instituição dos comuns da educação e as quais nos propomos a desenvolver nas seções seguintes: i) sobre a necessidade de tornar a escola um espaço de constituição de comuns e de promoção da igualdade de oportunidades; ii) sobre a responsabilidade de tornar a escola um espaço de constituição dos comuns; iii) sobre a necessidade da descolonização e de uma educação para a cidadania global.

### 5.1 Tornando a escola um espaço de constituição de comuns: da necessidade de promoção da igualdade de oportunidades ao respeito e valorização da diversidade

A escola, no Brasil, sempre foi um privilégio das elites. Mesmo que sob a chancela pública e do livre acesso, a estrutura curricular historicamente favoreceu alunos que provêm de famílias habituadas aos ambientes letrados. Entre os anos 1970 e 1980, por exemplo, menos de 25% de crianças na faixa etária dos 04 aos 06 anos frequentavam a escola. Já entre as crianças de 07 a 14 anos, cerca de 75% tinham acesso aos bancos escolares. Quando a faixa etária aumenta para 15 a 17 anos, os números são mais impressionantes, apenas 50% dos jovens frequentavam a escola. Esses números, porém, são apenas matrículas e, necessariamente, não se traduzem em permanência na escola.

Gráfico 3 - Taxa e atendimento escolar por faixa etária no Brasil

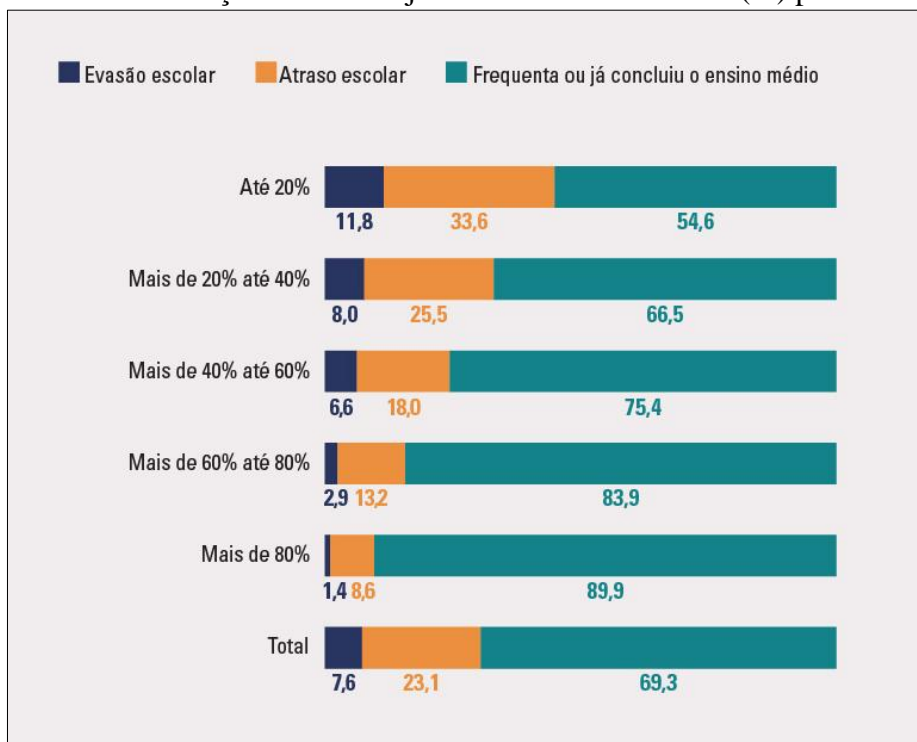


Fonte: Síntese de Indicadores Sociais – IBGE (2020).

Se o acesso já era um problema, a permanência um desafio. Mesmo com os avanços das últimas décadas, em 2018, segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais - SIS do IBGE, 11,8% dos jovens mais pobres, entre 15 e 17 anos, abandonaram a escola. Esse percentual mostra-se oito vezes maior que o dos jovens mais ricos (1,4%). Além disso, é possível observar que cerca de um quarto dos jovens de 15 a 17 anos estava na escola fora da etapa adequada no país, ou seja, não cursavam o ensino médio. O atraso escolar mostrou-se quatro vezes maior entre os 20% da população com menores rendimentos domiciliares (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, como

divulgado pela SIS, a taxa ajustada de frequência líquida, que mostra adequação entre o nível de ensino e a idade do aluno, era de 69,3%, passando de 54,6% entre os jovens das famílias mais pobres a 89,9% entre os mais ricos. O Gráfico 04 estampa esses números.

Gráfico 4 - Situação escolar de jovens entre 15 e 17 anos (%) por faixa de rendimento

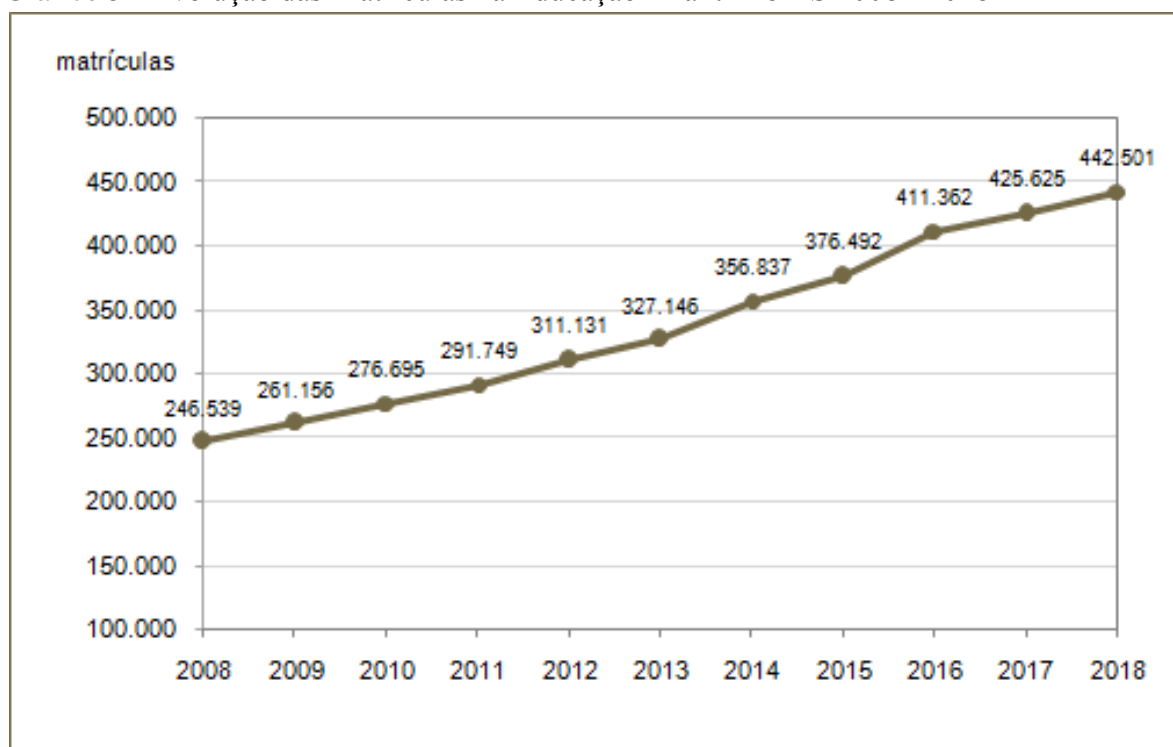


Fonte: Síntese de Indicadores Sociais - SIS 2019 – IBGE (2020).

Apesar desses números preocupantes, a partir do final dos anos 1990, principalmente, a educação básica no Brasil tem se constituído um campo de grandes transformações, avanços e desafios. Passaram a frequentar a escola não apenas aqueles alunos com certa predisposição ao ambiente escolar tradicional, geralmente crianças cuja família possuía certa proximidade e identificação com os ambientes letrados. Mas, sobretudo, a partir da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, uma heterogeneidade cada vez maior tem consolidado a identidade da escola pública brasileira. Crianças de diferentes culturas, etnias, religiões, classes sociais e, principalmente com diferentes expectativas em relação à escola, que vão desde uma possibilidade de ascensão social até o local que representa a oportunidade de receber se não a única, mas a principal refeição do dia.

O gráfico a seguir mostra, por exemplo, a evolução das matrículas na Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul no período 2008 – 2018, influenciadas principalmente pelo cumprimento à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos. Neste recorte de 10 anos, o número de matrículas nesta etapa da educação básica praticamente dobra.

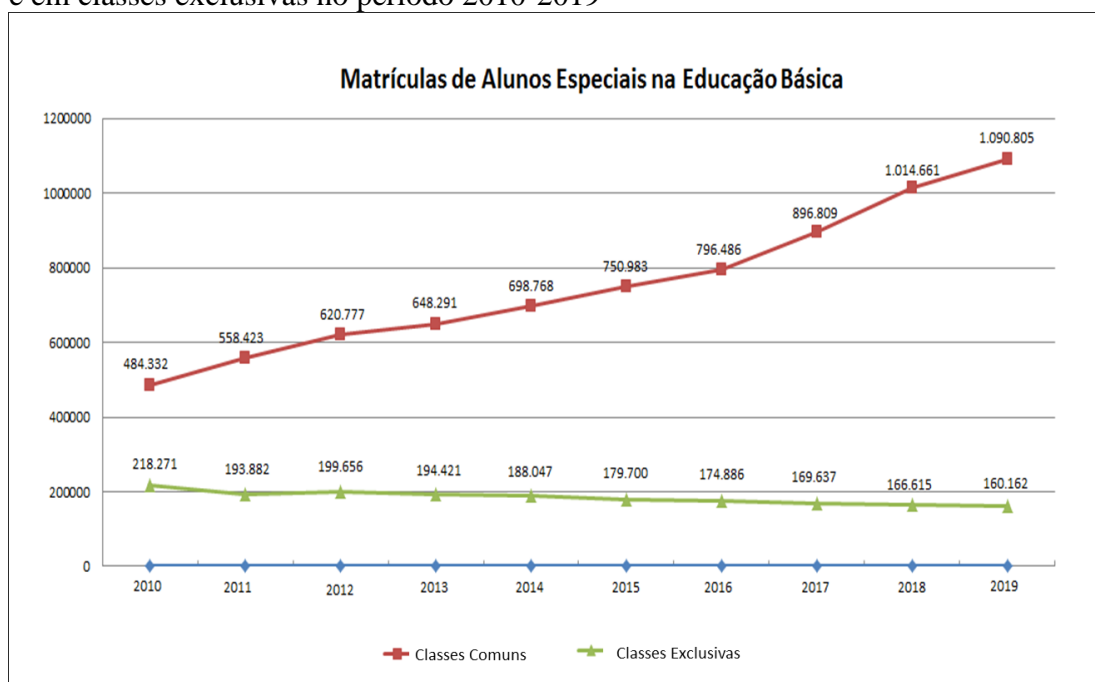
Gráfico 5 - Evolução das Matrículas na Educação Infantil no RS 2008 - 2018



Fonte: MEC/INEP (2019).

Por sua vez, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também contribui para avanços significativos da democratização dos espaços escolares. Conforme pesquisa aos dados estatísticos do Censo da Educação Básica - MEC/INEP, em 2010 o Brasil apresentava 484,3 mil alunos especiais matriculados em classes regulares. Este número saltou para mais de 01 milhão de matrículas em 2019. Já as matrículas em classes especiais foram reduzidas de 218,2 mil em 2010 para 160,1 mil em 2019. O gráfico abaixo mostra esses avanços.

Gráfico 6 - Evolução de matrículas de alunos especiais na educação básica em classes comuns e em classes exclusivas no período 2010-2019



Fonte: organizado pelo autor, a partir do Censo da Educação Básica - MEC/INEP (2020).

Diante deste contexto marcado pela pluralidade de alunos, desempenho e expectativas em relação à escola, é recorrente e funesto o discurso de que a escola do passado era melhor, que os resultados eram superiores, e as crianças aprendiam mais, discurso ratificado principalmente por avaliações de larga escala. Dessa forma, Gadotti (2010) é oportuno ao afirmar que quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres e dos que mais precisam dela, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Metaforicamente falando, Esteve (2004) considera que, da mesma forma, se de um hospital fossem retirados todos os pacientes graves ou com risco de morte, seria possível dizer que esse hospital é bom porque todas as pessoas que passam por ele se recuperam. Todavia, se estaria tirando desse hospital justamente aquelas pessoas que mais precisariam de atendimento. Dessa forma, Esteve (2004) afirma que assim o fazia a escola do passado. Não facilitava o acesso àqueles alunos que mais precisavam dela.

No entanto, pensar uma escola para todos não significa apenas ofertar vagas e o acesso. No postulado do patrono da educação Paulo Freire (2011), uma escola para todos significa matricular com os alunos também a sua cultura, seus desejos, seus sonhos e a vontade de “ser mais”. Na mesma esteira, Gadotti (2010) complementa que é preciso matricular o projeto de

vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo e qualidade integral.

Isso implica em um conjunto de políticas públicas, que vão da formação de professores até as garantias ao acesso e permanência dos alunos na escola. Mas além das políticas, também é preciso ações e práticas pedagógicas que faça com que a escola seja significativa para os alunos. É preciso acreditar que a escola possa ser, como definem Masschelein e Simons (2018), a invenção humana que mais é habilitada a promover a igualdade social. É por isso que defendemos a proposição dos comuns da educação como forma de resistência e de enfrentamento ao que chamamos de liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum.

Pensar na proposição dos comuns da educação implica, a nosso ver, em primeiro lugar, não apenas condenar o neoliberalismo educacional, mas, sobretudo, mostrar e conscientizar a população como um todo de que a escola não é uma empresa. Dessa forma, no plano das referências simbólicas, o gerencialismo empresarial na educação substitui, pouco a pouco, o humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educativa, justificando, assim, o peso crescentemente dado aos administradores, aos *experts*, aos estatísticos. “Esse gerencialismo é um sistema de razões operacionais que pretende suportar o significado da instituição, pelo único motivo de que tudo parece dever se racionalizar segundo o cálculo das competências e a medida das performances” (LAVAL, 2004, p. 193). Essa compreensão empresarial de escola se planifica numa performance instrumentalizadora dos saberes escolares tendo em vista a aquisição de determinadas habilidades apreciadas pelas tendências atuais do mercado de trabalho.

É importante afirmar que a instrumentalização dos saberes até se faz necessária para algumas finalidades. Por exemplo, o aluno de um curso de *design* gráfico precisa dominar algumas técnicas de operacionalização de programas e *softwares* que utilizará para a operacionalização de seu trabalho. Um engenheiro precisa dominar um conjunto de técnicas indispensáveis para a projeção de suas obras, com cálculos precisos e seguros. São saberes instrumentalizados, necessários, reduzidos a uma determinada finalidade. Porém, a aprendizagem escolar é muito mais que isso. A aprendizagem escolar como uma experiência verdadeiramente pedagógica se dá por meio da associação de pessoas e coisas organizadas como uma maneira de lidar com, prestar atenção a, ocupar-se de algo – entrar e estar em sua companhia -, em que essa atenção implica estruturalmente uma exposição. Para Masschelein e Simons (2018) a escola, nesse sentido, isto é, como uma forma pedagógica, “não é nem orientada em direção a, nem domada por uma utopia política, tampouco por um ideal normativo

de uma pessoa, mas é *per se* a materialização de uma crença utópica: *qualquer um pode aprender qualquer coisa*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 197). Dessa forma, entendemos que a escola não é e nem deve ser um tipo de meta ou objetivo, projetado no futuro. Ela é um ponto de partida para o exercício da cidadania. É preciso entender escola enquanto forma pedagógica, que permite que ela seja um espaço de instituição de “comuns”.

O apego à instrumentalização das práticas escolares ou a pura redução das práticas escolares à instrumentalização de determinados saberes é respaldada principalmente pelas avaliações externas, que medem o desempenho dos alunos e estabelecem rankings que são utilizados como critério de qualidade dos estabelecimentos. Dessa forma, o protagonismo da ação escolar está mais voltado para o resultado nessas avaliações do que propriamente na direção da aprendizagem significativa dos alunos. Existem hoje, no Brasil, editoras especializadas em oferecer materiais didáticos com foco direcionado na preparação para essas avaliações, muitas vezes principal diretriz pedagógica das escolas particulares, diante do ambiente de disputa por alunos.

Figura 16 - Apostila de Língua Portuguesa - gramática - preparatória para o Enem



The image shows a screenshot of the Moderna website's product page for a grammar book. The page features the Moderna logo at the top left, with navigation links for 'DIDÁTICOS', 'LITERATURA', 'PORTAL EDUCACIONAL', 'LIVRO DIGITAL', and 'BLOG'. Below the logo is a pink banner with the word 'DIDÁTICOS'. The main heading is 'Catálogo'. The product is titled 'Caderno Aprova Enem - Gramática' and is part of the 'Coleção Aprova Enem' by Editora Moderna. The author is 'Edições Educativas da Editora Moderna', and it is the 1st edition in printed format. The discipline is 'Gramática', and it is the 'Volume Único (EM)'. The ISBN is 9788516104795, the product code is 12104795, and the suggested price is R\$ 74,00. The book cover is red and yellow, with the text 'GRAMÁTICA VOLUME ÚNICO' and 'APROVA ENEM' prominently displayed.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Moderna<sup>40</sup> (2018).

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://web.moderna.com.br/web/vereda-digital-2018/aprova-enem-e-caderno-de-revisao>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Esse entendimento de escola voltada a uma determinada finalidade reduz o próprio significado da escola. A aprendizagem escolar é muito mais que isso. É abertura para o mundo, para a cidadania e também para o trabalho, como consequência de uma caminhada escolar autônoma, livre e criativa. Além disso, a prática docente, neste contexto, compreende o professor apenas como um executor de tarefas, previamente estabelecidas e com o objetivo de atingir determinados resultados. Em relação à formação dos professores, Masschelein e Simons (2018) consideram que nesse viés instrumental acaba-se criando um ideal de professor perfeitamente treinado. Dessa forma, “os assuntos com um fundo mais ou menos acadêmico não são mais o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo dentro do treinamento do professor. Cada vez mais, a norma é uma estrutura modular baseada numa lista de competências” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 149).

Materiais como esse da figura 16 tendem a privilegiar estudantes mais familiarizados aos ambientes letrados, pois essas apostilas quando não disponíveis na rede pública, ficam restritos aos alunos de classes mais favorecidas economicamente. Essa tendência à padronização de métodos e conteúdos, que se inicia desde o início da trajetória escolar, na alfabetização, como mostra Grossi (2019), se estende até o Ensino Médio, com o seu direcionamento para o exercício profissional ou o êxito em processos avaliativos. Essa característica acentua as desigualdades educacionais e as oportunidades de sucesso escolar, criam a sensação de que a escola de qualidade é a que atinge melhores pontuações nessas avaliações de larga escala e contribuem para a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento com um bem comum, de acesso aberto e igual para todos.

No entanto, essa premissa neoliberal que ilustra qualidade educacional a partir de o cálculo das competências e medida das performances mostra-se contraditória, excludente e como um fator catalizador das desigualdades educacionais. O exemplo de primazia dessa tese é abordado por Abrams (2016) ao comparar o desempenho dos estudantes suecos e dos estudantes finlandeses no exame do PISA, comumente usado como referência para indicadores do que seria um sistema educacional de qualidade.

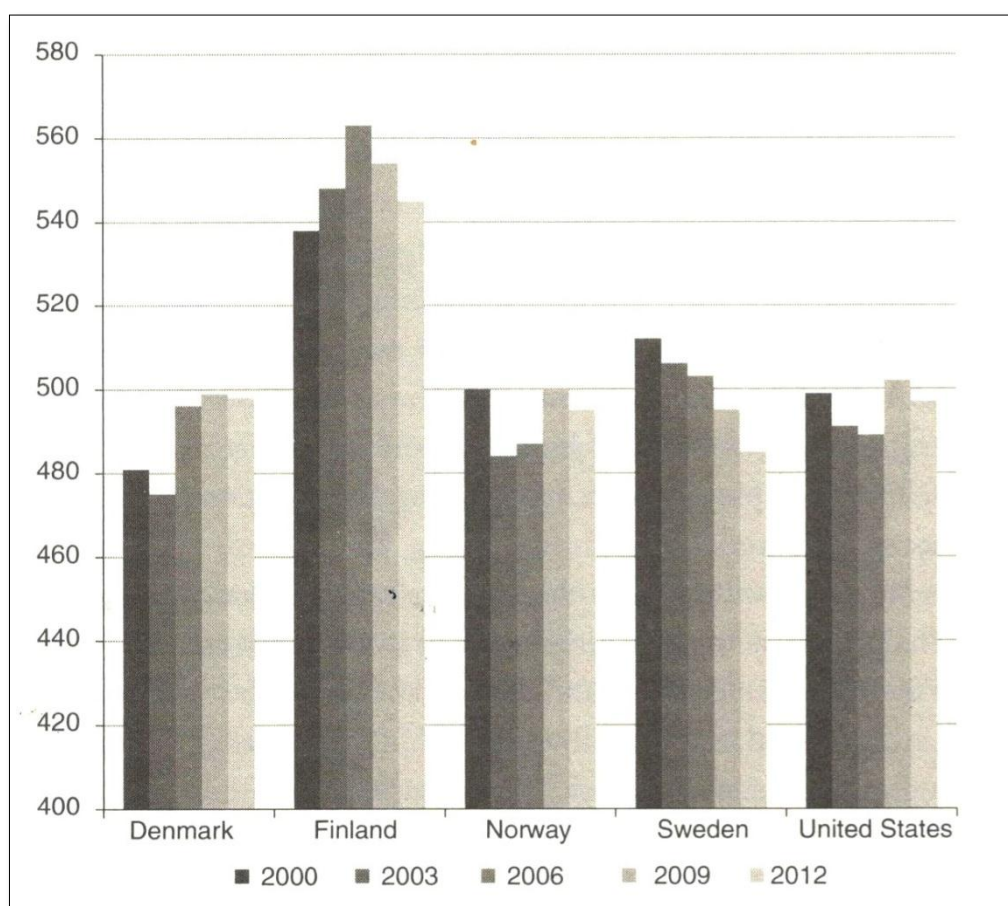
Em 1991, inspirada na ambição chilena e nas experiências norte americanas, a Suécia, sob governo liberal, aprovou legislação para, no ano seguinte, distribuir vouchers educacionais para alunos frequentarem escolas privadas, administradas por organizações sociais, ao invés de intensificar sua rede pública. Enquanto os suecos apostaram na privatização do seu sistema educacional, os vizinhos nórdicos da Finlândia apostaram na educação pública, na valorização dos professores e passaram a exigir mestrado para os professores que atuam na educação básica. Enquanto isso, a Suécia investiu em programas de formação docente mais rápidos e mais



alinhados com as expectativas do mercado educacional fomentado mais pelos *vouchers* educacionais do que propriamente por uma formação mais sólida.

O discurso de que o empresariamento da educação seria mais eficaz em apresentar resultados mais satisfatórios em avaliações de larga escala cai por terra quando analisamos o desempenho dos vizinhos países nórdicos no exame do PISA em ciências, por exemplo. Se comparados, geográfico e socialmente, são países bastante homogêneos. Todavia, os finlandeses vão muito melhor nos testes.

Gráfico 7 - PISA Score in Science – 2000 to 2012



Fonte: Abrams (2016, p. 287).

Segundo Abrams (2016), os resultados revelam que embora a sistema escolar sueco conte com bons laboratórios e sofisticadas práticas de ensino de linguagens e matemática, pecam no atendimento aos alunos mais pobres. Ao invés da padronização e homogeneização da cultura empresarial, a escola finlandesa olhou para as especificidades dos seus alunos, adotando métodos avaliativos em amostras menores, assim oferecendo aos professores resultados mais detalhados das potencialidades e desafios de seus alunos.

Outro forte rastro de que o neoliberalismo educacional é excludente, segregador e impulsionador do processo de liquefação que abordamos nesta tese, pode ser constatado no Chile, país latino-americano cujas ideias neoliberais mais se impregnaram no sistema educacional. Além de ter aumentado significativamente as desigualdades sociais a partir do modelo econômico adotado por Pinochet na década de 70, modelo esse que se estenderia para outras áreas como saúde, educação, as próprias pessoas passaram a adotar para si o modelo neoliberal, como um estilo de vida. Em outras palavras, Dardot e Laval (2016) definem essa postura como alguém que se torna “empresário de si”, ou seja, que pensa sua relação com o mundo através dos valores empresariais. Ele parece um sujeito, mas é na verdade um produto do neoliberalismo. Além disso, os que mais sofrem com a competitividade neoliberal, ou mesmo que se veem sem condições de competir e de buscar uma ascensão social, traduzida em melhores condições de vida, parecem desacreditar que a instituição escolar possa lhes proporcionar isso. Ela assume propósitos mais afetivos e assistencialistas do que propriamente, acadêmicos e escolares.

Para estampar essa realidade, fazemos uso de uma rica pesquisa etnográfica realizada com duas escolas chilenas, uma pública e uma privada, onde Riberi, González e Lasch (2020) observaram durante um período de três anos a montagem discursiva de “o que é vulnerável” emergindo de um algoritmo usado para alocar recursos públicos. A partir da investigação, revelam também a concepção que os professores e os alunos dessas escolas têm em relação ao seu papel enquanto educadores e educandos. Na escola pública, Riberi, González e Lasch (2020) destacam que os esforços do professor estão focados em compensar uma carência socioemocional vivenciada pelos alunos, com tempo despendido em questões que pessoalmente afetam os alunos, como a falta de apoio dos pais devido às longas jornadas de trabalho, falta de estimulação cognitiva adequada em casa e a presença da violência em seus bairros.

No contexto dessas circunstâncias vivenciadas na escola pública, os professores veem que as expectativas dos alunos têm mais a ver com a abordagem dessas deficiências (motivar o bem-estar psicoemocional dos alunos), em vez do desempenho acadêmico. A pesquisa pontua que as diferenças entre as duas escolas têm influência significativa na produção da subjetividade escolar. Nesse sentido, os professores indicam que a importância e o significado do espaço escolar fazem da escola um ambiente protetor e um catalisador de transformação do bairro, que eles, como professores, buscam promover. Além disso, eles afirmam que a pedagogia se torna um catalisador para a mudança dentro de comunidades educacionais onde diferentes vulnerabilidades e problemas sociais estão presentes, tornando-se uma narrativa que liga os

objetivos disciplinares às condições socioeconômicas dos alunos (RIBERI; GONZÁLES; LASCH, 2020).

Por outro lado, Riberi, González e Lasch (2020, p. 15) observam que a condição econômica privilegiada afeta a prática pedagógica na escola privada. “O aluno do jardim de infância que lê o jornal com o pai é reconhecido como estando à frente”. As crianças são incentivadas a falar sobre suas férias na casa de campo da família ou na casa de praia, porque essas discussões devem enriquecer o tempo da aula. Destacam como os alunos são treinados desde o jardim de infância com práticas que os reconhecem como futuros líderes, donos ou chefes do país e também que o privilégio é ensinado como algo positivo, que é sempre desejável.

Enquanto caminhamos ao longo do pátio externo, observamos os alunos da 4ª série se engajarem em atividades de liderança com seus pais. Outro professor da 4ª série nos apresenta um menino alto e louro como o futuro presidente do Chile, parecendo exigir dele um padrão mais elevado de boas maneiras. O técnico sênior de hóquei pede aos alunos que imaginem que são donos de um restaurante onde um mendigo aparece todos os dias, dizendo que deveriam ensiná-lo a cozinhar em vez de alimentá-lo. As paredes externas exibem imagens de lendas do esporte desde a fundação da escola; os ex-alunos convidados a falar são líderes de fundações educacionais que influenciam as políticas sociais, etc. (Notas de campo, maio de 2017) (RIBERI; GONZÁLES; LASCH, 2020, p. 15 – *traduzido pelo autor*)<sup>41</sup>.

Assim, os alunos da escola privada não apenas prospectam suas vidas assumindo um espaço de privilégio, mas da mesma forma que seus pais, na interação com a pesquisa, sempre parecem se identificar com o privilégio, evitando vulnerabilidades mesmo nos fictícios exercícios pedagógicos:

Na sexta série, é quando ensinamos sobre o golpe. E as crianças tendem a querer sempre se identificar com a classe alta, elas não gostam de ser pobres, então têm que ... a gente atribui oito personagens ao acaso para os alunos, para que eles possam pegar qualquer um deles: eles podem ser um operário de fábrica, empregada doméstica, estudante etc. Mas então a criança pode decidir se ele ou ela é um estudante de classe alta ou média, se ele dirige seu próprio carro para a faculdade ou ... ” (Entrevista, junho de 2018) (RIBERI; GONZÁLES; LASCH, 2020, p. 15 – *traduzido pelo autor*)<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup>Texto original: “As we walk along the patio outside, we watch 4th graders engage in leadership activities with their parents. Another 4th grade teacher introduces us to a tall, blond boy as the future president of Chile, seeming to demand of him a higher standard in good manners. The senior hockey coach asks the students to imagine that they are owners of a restaurant where a beggar shows up each day, telling them that they ought to teach him how to cook instead of feeding him. The walls outside display the images of sports legends from the school’s founding; the alumni who are invited to come speak are leaders of educational foundations that influence social policies, etc. (Field notes, May 2017)” (RIBERI; GONZÁLES; LASCH, 2020, p. 15).

<sup>42</sup> Texto original: “In sixth grade, that is when we teach about the coup. And the children tend to always want to identify themselves with the upper class, they don’t like to be poor, so they have to... we assign eight characters randomly to the students, so they can get any of them: they can be a factory worker, a housekeeper, a student, et

De acordo com a pesquisa de Riberi, González e Lasch (2020), foi possível identificar que as noções de aluno ideal circulam de forma diferenciada nas escolas e contribuem para a produção discursiva das noções de vulnerabilidade, privilégio e da própria caracterização do espaço escolar. O discurso pedagógico na escola pública, por exemplo, valoriza comportamentos como pedir licença, seguir instruções, ficar em silêncio quando solicitado, ser emocionalmente independente, e assim por diante. Por sua vez, o aluno ideal da escola privada é aquele que exhibe determinação, orgulho por um trabalho bem feito e uma personalidade forte. “Ser atlético, popular e envolvido em muitas atividades são qualidades apreciadas para os alunos”. Nesse sentido, apontam Riberi, González e Lasch (2020, p. 16), os alunos que não se enquadram nesse ideal são abertamente rejeitados pela escola, como lhes relatou a diretora da escola privada. “De todos os alunos que temos 10% não deveriam estar aqui, dizemos que vocês não deveriam estar aqui, mas os pais são teimosos” (Nota de campo, agosto de 2018) (RIBERI; GONZÁLES; LASCH, 2020, p. 16 – *traduzido pelo autor*)<sup>43</sup>.

O estudo constata que as diferenças identificadas entre os dois espaços escolares, não apenas revelam uma realidade social e educacional do Chile, mas também contribuem para o desenvolvimento nas crianças do pertencimento a uma classe social, de certos tipos de relações economicamente significativas e não de outras. Além disso, contribuem para continuar reproduzindo o sistema vigente, marcado pela desigualdade econômica e social.

Tanto o exemplo abordado por Abrams (2016) como o estudo etnográfico de Riberi, González e Lasch (2020) apontam para o potencial devastador que teria uma proposta estritamente neoliberal sob um sistema educacional tão plural como é o da realidade brasileira. Seria uma revogação simbólica de todos os avanços que a legislação educacional brasileira conquistou ao longo de décadas. Isso evidencia, mais uma vez, que não bastam apenas leis para garantir uma educação democrática e plural. É preciso conscientizar e fomentar a formação de sujeitos democráticos e sensíveis à pluralidade. Mas é possível avançar na ideia de igualdade de oportunidades em um país tão plural como o Brasil? Vamos tentar avançar nessa direção na próxima seção.

---

*cetera. But then the child gets to decide if he or she is an upper or middle class student, hether they drive their own car to college or....” (Interview, June 2018)” (RIBERI; GONZÁLES; LASCH, 2020, p. 15).*

<sup>43</sup> Texto original: “*of all the students that we have 10% should not be here, we tell them you should not be here, but parents are stubborn (Field note, August 2018)” (RIBERI; GONZÁLES; LASCH, 2020, p. 16).*

### 5.1.1 Igualdade de oportunidades I

Avançar na direção do acesso e da permanência na escola, em si, não significa que se está garantindo a igualdade de oportunidades. Da mesma forma que Abrams (2016) defende corretamente o modelo de ensino finlandês em detrimento do modelo neoliberal americano como resistência ao neoliberalismo educacional, seria ingenuidade acreditar que é possível reproduzir no Brasil o modelo finlandês e conquistar resultados idênticos no que se refere ao desempenho dos alunos. A escola no Brasil tem suas origens na desigualdade. Conforme Grossi (2021), 90% das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental possuem uma estrutura operatória de leitura e escrita ainda muito primitiva. Na Finlândia, diferentemente do Brasil, não existem grandes desigualdade sociais e o uso da leitura e da escrita no cotidiano das famílias é algo natural, o que não acontece em um país como o nosso em que há tantas crianças filhas de analfabetos.

Conforme ressalta Grossi (2021), os métodos, que lá funcionam, em especial para alfabetizar, são “a porta de entrada do edifício das aprendizagens”, pois não levam em conta que há uma fase operatória antes de outra fase que é predicativa, quando se constrói algum conhecimento, em especial os da leitura e da escrita. Na fase operatória, destaca Grossi (2019a), o fazer importa mais do que o dizer. Nela, o aprendente capta do seu ambiente, ideias sobre o que deseja aprender. A partir de então, cria suas hipóteses, que na maioria das vezes, divergem da sequência lógica dos conteúdos, porém é extremamente significativa nesta caminhada. Já na fase predicativa, pode-se ir direto à lógica, nesse caso, do sistema da escrita, a consciência fonológica, ou seja, a capacidade cognitiva de reconhecimento de sílabas e fonemas das palavras que serão escritas, que dá origem ao famoso método fônico de alfabetização.

Dessa forma, os estudos de Grossi (2019a; 2021) deixam explícito que as crianças que não vivem em um ambiente letrado, chegam à escola em uma fase operatória muito mais primitiva do que aqueles que têm o privilégio de conviver em ambientes letrados, como é comum na Finlândia. Na fase operatória, o aluno externaliza sua escrita sob a convicção de que se escreve com desenho e que se lê em figuras. Nesta fase, aponta Grossi (2019a), não dá para propor-lhe vinculação de som a letras, requisito para o sucesso do método fônico. É justamente nesta fase da escrita que 90% dos alunos brasileiros chegam às escolas públicas no primeiro ano do ensino fundamental, sem vincular pronúncia com escrita, portanto sem estabelecer relação entre som/letra.

De acordo com Grossi (2021), a consciência fonológica só faz sentido para alunos no 4º nível do processo de alfabetização, que corresponde a apenas 10% dos alunos brasileiros, nas

classes populares. Dessa forma, a educadora destaca que é imprescindível levar isso em consideração e atualizar a metodologia para ensinar a ler e a escrever.

Temos que partir da realidade de um país super desigual socialmente, como o nosso, no qual há um mar de analfabetos adultos, que não propiciam riqueza de experiências, nessa fase operatória, a seus filhos. Na Finlândia os alunos podem ir direto à fase predicativa, da entrada no mundo dos conhecimentos, que é a escrita. Aqui, não! O pior então acontece – as classes populares atribuem a elas o seu fracasso. Quantas vezes ouvi essa expressão: na nossa família todos tem cabeça ruim, ninguém sabe ler (GROSSI, 2021, p. 01).

É diante dessa realidade desigual que podemos constatar os impactos que uma proposta de educação pautada pelo viés neoliberal pode provocar. O insucesso escolar de milhares de crianças, muitas vezes atribuído levemente ao professor, à escola pública, e à própria origem social desses alunos pode estar ligado diretamente aos interesses empresariais que perpassam a educação. O mercado editorial, por exemplo, como bem destaca Akkari (2011), tem no Brasil uma terra muito fértil para propagação de suas apostilas aos milhões de estudantes que frequentam a rede pública e privada. Dessa forma, materiais padronizados, que podem ser produzidos em larga escala, obviamente se tornam amplamente atrativos dessas corporações editoriais. É nesse sentido que o método fônico, a exemplo do silábico, torna-se oportuno para o mercado editorial de apostilas, considerando sua padronização funcional e modo de operacionalização e sala de aula. Por outro lado, materiais que consideram os diferentes contextos em que os alunos estão inseridos, que reconhecem a subjetividade das crianças, acabam sendo excluídos dos repertórios editoriais oferecidos à esfera pública em virtude da dificuldade de reprodução padronizada em larga escala.

Dessa forma, em um país tão diversificado como o Brasil, seria ingênuo acreditar que todos os alunos pudessem responder de forma padrão a um mesmo modelo e método didático. Porém, essa tem sido a premissa do Ministério da Educação. No ano de 2019, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). O objetivo da PNA, segundo sua redação (BRASIL, 2019), é “inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas”. Dessa forma, o MEC acredita que estará “promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país”. Para tal

finalidade a política elege o método fônico como a principal ferramenta para buscar esse feito, como pode ser observado na figura 17.

Figura 17 - Princípios e objetivos da Política Nacional de Alfabetização

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS	
Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:	
I -	integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no <a href="#">§ 1º do art. 211 da Constituição</a> ;
II -	adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;
III -	fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;
IV -	ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
a)	consciência fonêmica;
b)	instrução fônica sistemática;
c)	fluência em leitura oral;
d)	desenvolvimento de vocabulário;
e)	compreensão de textos; e
f)	produção de escrita;
V -	adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;
VI -	integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;
VII -	reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;
VIII -	aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;
IX -	igualdade de oportunidades educacionais; e
X -	reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização.

Fonte: Brasil (2019).

Ao defender a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas, pautadas pela instrução fônica sistemática, a PNA se contradiz com os seus próprios objetivos seguintes, considerando que em um país como o Brasil, o método fônico está mais para aumentar as desigualdades educacionais do que para promover a igualdade de oportunidades: VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania; IX - igualdade de oportunidades educacionais; e X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização. Mostra desconhecimento ou indiferença à realidade social nacional.

Grossi (2019b) considera que o método fônico ignora a descoberta científica que já data da década de 1980 – a Psicogênese da língua escrita, feita por Emilia Ferreiro. Essa descoberta nos mostra que muito antes de dar-se conta de que a escrita tem a ver com a pronúncia de cada som, há três etapas que a precedem (os níveis pré-silábico I, o pré-silábico II e o silábico), os quais são extremamente importantes para o sucesso da alfabetização. No nível pré-silábico I, o alfabetizando nem sequer pensa que se escreve com letras, pois se lê em imagens e se escreve com desenhos. No nível pré-silábico II, os alunos descobrem que não se escreve com desenhos, mas com letras, porém sem nenhuma vinculação ainda com os sons. Nesta etapa, o aluno considera, por exemplo, que a palavra boi se escreve com muito mais letras do que borboleta,

porque boi é muito maior que borboleta. Dessa forma, Grossi (2019b) atenta para o fato de que ainda antes de vislumbrar a vinculação de cada som com a escrita, os alunos pensam que para cada sílaba se associa uma só letra, o que deriva no denominado nível silábico. Portanto, a associação som a som, com letra a letra, só acontece num quarto momento do processo de alfabetização, o qual é pré-requisito para o método fônico.

O método fônico não pode, portanto de forma alguma, contemplar alunos que não viveram antes de frequentar uma classe de alfabetização, as três primeiras etapas [...] Esse é o caso de milhões de alunos de nossas escolas, cujos pais fazem parte dos também milhões de analfabetos adultos. Eles vêm para a escola no primeiro nível do processo de alfabetização e o método fônico lhes é completamente inadequado. Portanto, a ação do MEC baseada nesse método, só pode gerar absoluta paralisia (GROSSI, 2019, p. 01).

Para contrapor essa perspectiva do MEC, Grossi (2019b) destaca uma experiência exitosa, por ela realizada em uma comunidade da periferia de Porto Alegre – RS no ano de 2019. Em 66 aulas, de 2 horas cada uma, em cinco meses, Grossi alfabetizou todos os seus 18 alunos, que apresentavam até seis anos de insucesso escolar, por não compreenderem o processo de como as letras podem formar palavras. Porém, Grossi (2019b) destaca que o método fônico não tem nada a ver com esse sucesso, mas sim esse êxito se deve ao Pós-construtivismo baseado na Teoria dos Campos Conceituais com a sua mais rica cientificidade sobre como se aprende. Na seção seguinte, abordaremos essa experiência exitosa como um exemplo positivo de uma entidade privada operando em favor da educação como um bem comum e uma questão pública.

#### 5.1.2 Igualdade de oportunidades II: uma experiência positiva de privado em favor do público

Diante da exitosa experiência de alfabetização realizada por Grossi (2019a), realizamos uma entrevista (Anexo 04) com a educadora, via e-mail, sobre a metodologia utilizada neste projeto e como ele pode nos mostrar que a padronização de um método de alfabetização pode provocar o aumento das desigualdades, construir barreiras, ao invés de, como sugere o MEC, promover a igualdade de oportunidades educacionais. Esther Pillar Grossi é doutora em psicologia cognitiva pela École de Hautes Études en Sciences Sociales de l'Université de Paris. Em 1970 com mais 49 colegas professores, fundou o Geempa inicialmente, Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre, e após 1983, Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, associação atuante até hoje, da qual é presidente emérita.



Orienta pesquisas sobre ensino-aprendizagem embasadas na Teoria dos Campos Conceituais e na definição de uma quarta teoria sobre o aprender, a saber o pós-construtivismo, ao lado do inatismo, do empirismo e do construtivismo. É autora de inúmeras obras no campo da didática e da alfabetização, entre elas, o conhecido volume *Didática da Alfabetização*, lançado pela primeira vez em 1990.

O projeto de alfabetização coordenado por Grossi, no Morro da Cruz, foi desenvolvido por iniciativa e com recursos do Geempa, que nasceu em 1970, inspirado na sua primeira experiência de alfabetização pós-construtivista. Conforme relato de Grossi, essa primeira experiência aconteceu em 1982, na Vila Santo Operário, na periferia do Município de Canoas. Estatutariamente, o Geempa nasceu para atuar em escolas públicas de classes populares. Porém, durante a ditadura foi impedido de fazê-lo porque essa atuação era considerada subversiva. Na primeira sensível abertura política, com a anulação do AI5, dentre 15 vilas populares estudadas, o grupo optou pela Vila Santa Operária, por atender as principais características que foram consideradas mais significativas para sediar essa experiência. E lá, assim como no Morro da Cruz, as aulas foram realizadas na sede da Associação dos Moradores por exigência dos pais dos alunos da primeira turma experimental, que não depositavam mais confiança nas escolas, as quais alfabetizavam apenas cerca de 30% dos seus alunos.

Motivada pela necessidade de provar para as famílias, muitas delas desacreditadas, que todos podem aprender, Grossi e sua equipe do Geempa focaram o trabalho em alunos que estavam frequentando escolas há vários anos e nelas não aprenderam ainda a ler e a escrever, porta de entrada de toda aprendizagem escolar. Conforme nos relata, a motivação para o projeto se assentou sobre a constatação de que esses alunos não aprendem porque a metodologia utilizada para alfabetizá-los estava equivocada e não porque os pobres não são inteligentes, como acreditavam muitos pais dessas crianças.

O projeto envolveu 18 alunos, entre 8 e 13, estendendo-se de junho a novembro de 2020, com aulas três vezes por semana (segundas, quartas e sextas-feiras, das 15h às 17h30min), na sede do Coletivo Autônomo do Morro da Cruz. A metodologia utilizada foi embasada pelo modelo do pós-construtivismo, que tem como uma das suas grandes contribuições a Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de Gérard Vergnaud, teoria pautada nos estudos de Piaget, Vygotski e Brousseau. O grande potencial dessa teoria é possibilidade de oferecer aos professores informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, os quais serão orientados pelos erros que cometem. Esses erros correspondem às hipóteses incompletas que os alunos percorrem no processo de aprendizagem rumo à leitura e à escrita. Esse processo na alfabetização consiste em níveis em que os alunos vão avançando até que se tornem

alfabetizados, ou seja, que consigam ler e escrever um texto de estrutura simples (RENDON, 2020, p. 03). Após cinco meses de aula, o resultado obtido pelo projeto coordenado por Grossi foi a alfabetização de todos os 18 alunos. A sua alfabetização foi comprovada pelo instrumento pós-construtivista, através do qual o aluno somente é considerado alfabetizado quando lê e escreve um texto com compreensão.

Conforme Grossi, esse êxito se deu justamente pelo fato de que o modelo pós-construtivista de alfabetização considera todas as fases do percurso até a aprendizagem plena da leitura e da escrita. Diferentemente do que acontece nas salas de aula tradicionais, a metodologia utilizada por Grossi vê nas fases operatórias elementos essenciais, externalizados através das hipóteses de escrita (níveis pré-silábico, silábico) para uma caminhada sólida rumo à fase predicativa (hipótese alfabética), quanto se efetivam os conhecimentos básicos para a aprendizagem da leitura e da escrita e a capacidade cognitiva de reconhecimento de sílabas e fonemas das palavras que serão escritas. Ao não considerar esse percurso rumo à leitura e à escrita, o processo de aprendizagem acaba sendo instrumentalizado, transformado em uma técnica, uma habilidade e não em um conhecimento. Isso explicaria por que o Brasil tem hoje tantos analfabetos funcionais, pessoas que leem, mas que são incapazes de compreender um texto simples.

Diante desse contexto, o olhar subjetivo, particular para cada aluno, que permite identificar seus desafios, mas também suas potencialidades, não faz parte do arcabouço neoliberal para a educação. O mercado editorial brasileiro tem adotado a sistemática reprodução em larga escala, pautada pela padronização, sistematização e instrumentalização com a compreensão do professor como um executor de tarefas, previamente estabelecidas e com o objetivo de atingir determinados resultados. Não apenas tem uma compreensão equivocada de professor e aluno, como também da própria escola. Têm razão Masschelein e Simons (2018) quando consideram que um professor orientado pela qualidade, pelas metas e indicadores, certamente não conhece o “tempo livre” na realização de seu trabalho e os apelos ao seu tempo são constantes. “Seu tempo deve ser produtivo e funcional e ser destinado a um uso o mais eficiente possível no serviço de metas e objetivos predeterminados” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 144). Nesse contexto, a escola deixa de ser escola e se torna um negócio e o ensino se torna um trabalho, ao invés de uma forma de vida em que “se pode e se deve perder a noção de tempo em vista de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 145).

Esse viés de alfabetização que favorece crianças que convivem em ambientes letrados, geralmente provenientes de famílias economicamente privilegiadas, se tornou ainda mais

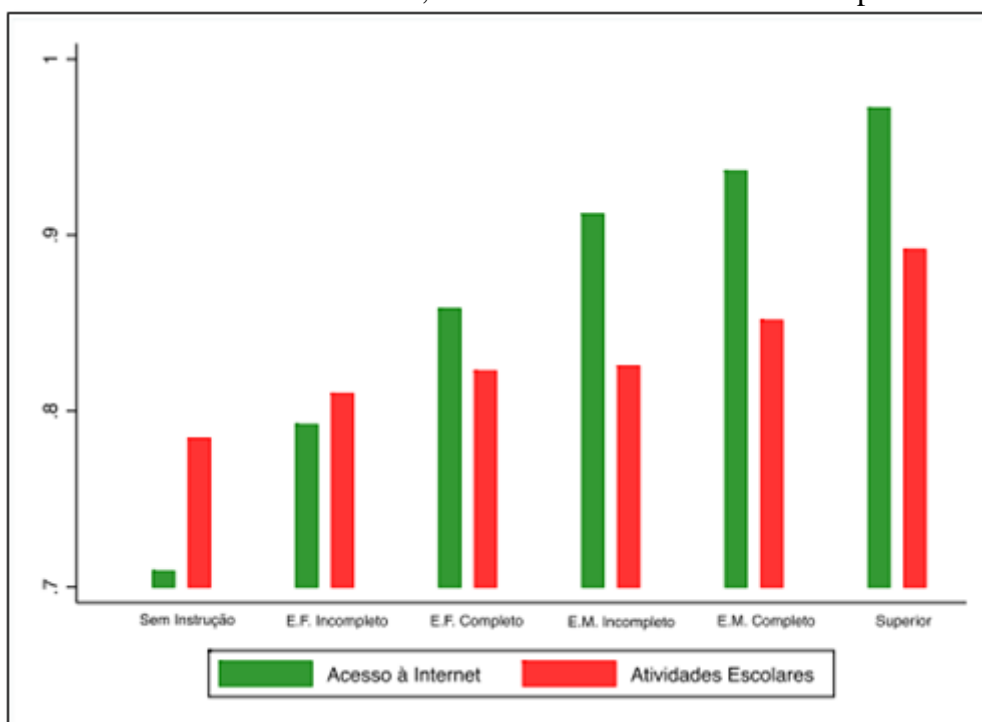
acentuado com a chegada da pandemia da Covid-19 em 2020. Na sequência, nos ocuparemos de analisar como esse cenário deixa ainda mais evidente as desigualdades educacionais no Brasil.

### 5.1.3 Sobre a crise da pandemia

Com a chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil, em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em todo o país. Passado mais de um ano do início da pandemia, enquanto os alunos de escolas públicas ficaram praticamente todo o ano de 2020 sem aulas, visto a precariedade de ferramentas digitais e das dificuldades de realizar aulas remotas, a rede privada estabeleceu plataformas virtuais, com aulas síncronas para seus alunos, garantindo um mínimo esperado de aprendizagens em cada etapa escolar. Apesar de alguns avanços na rede pública, a falta de recursos digitais nas escolas, de preparo dos professores e de disponibilidade de acesso à internet e de ferramentas aos alunos fazem com que se crie um enorme abismo entre a rede pública e a rede privada de educação básica.

Mesmo antes da pandemia, dados levantados pela Prova Brasil já mostravam essas discrepâncias. Estudo de Cavalcante, Komatsu e Menezes-Filho (2020) mostram essa realidade. A Prova Brasil é um instrumento de avaliação educacional desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (Inep/MEC). Trata-se de um teste padronizado realizado por estudantes dos ensinos fundamental em todo o Brasil. Além de providenciar as notas dos alunos, os microdados da Prova Brasil fornecem informações sobre o gênero, tipo de instituição, cor, estado de residência e escolaridade da mãe dos estudantes. Sendo assim, é possível estimar certos determinantes do desempenho dos alunos. Dessa forma, de posse dos microdados de cerca de 1 milhão e 200 mil estudantes do ensino fundamental, com base nos resultados da Prova Brasil de 2017, Cavalcante, Komatsu e Menezes-Filho (2020) mostram uma realidade anterior à pandemia que evidenciava profundas desigualdades no acesso à internet e aos conteúdos escolares conforme o nível de escolaridade da mãe.

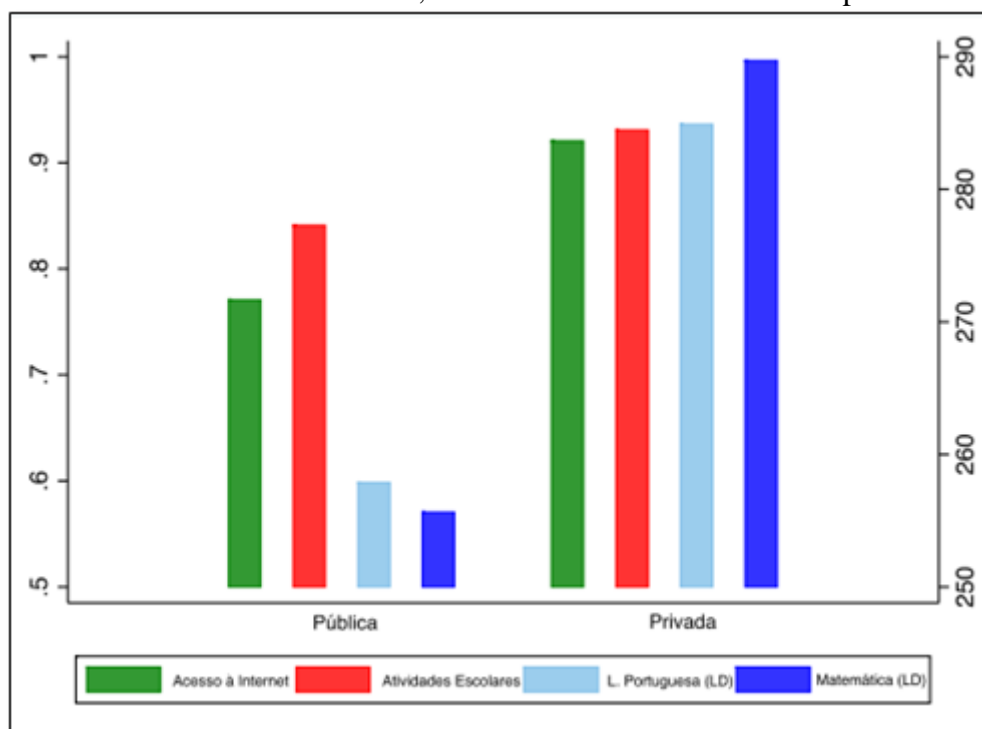
Gráfico 8 - Atividades Escolares, Acesso à Internet e Prova Brasil por escolaridade da mãe



Fonte: Cavalcante, Komatsu e Menezes-Filho (2020).

Quando são analisados esses dados sob a divisão educação pública e educação privada, as diferenças são ainda mais gritantes. Os autores atentam para a variável binária que recebe o valor de 1 caso o aluno estude em uma instituição privada e 0, caso frequente uma escola pública, o que é estatisticamente significativo para explicar o recebimento de atividades escolares, o acesso à internet e o desempenho em testes padronizados, como mostra o gráfico a seguir. Nessa lógica, para um aluno do ensino fundamental, estudar em uma instituição privada aumenta a probabilidade de o estudante ter recebido atividades escolares em 0.08 p. p. e a probabilidade de o estudante ter acesso à internet em 0.09 p. p. Quanto ao desempenho escolar, alunos de instituições privadas são melhores nas duas áreas do conhecimento, português e matemática. Em média, mantendo tudo o mais constante, estudar em uma escola particular aumenta as notas de matemática e português em 32.06 pontos e 27.02 pontos, respectivamente (CAVALCANTE; KOMATSU; MENEZES-FILHO, 2020).

Gráfico 9 - Atividades escolares, acesso à internet e Prova Brasil por instituição



Fonte: Cavalcante, Komatsu e Menezes-Filho (2020).

Com esses indicadores que apontam tamanha desigualdade, mergulhar em uma pandemia como a que o Brasil vivenciou neste período implica em aprofundar ainda mais essas diferenças. Uma pesquisa publicada pelo Instituto DataSenado (CHAGAS, 2020) mostra que entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que tiveram aulas online não possuem acesso à internet. A pesquisa foi realizada entre os dias 24 e 28 de julho de 2020 e ouviu, por telefone, 2,4 mil brasileiros com 16 anos ou mais.

Conforme os dados apurados pelo levantamento do Instituto DataSenado, a diferença entre a educação na rede pública e na rede privada fica preocupante quanto observado o acesso à internet. Dos lares cujos estudantes estão tendo aulas remotas na rede pública, 26% não possuem internet. Já na rede privada, o percentual cai para 4%. Ainda segundo os resultados, o celular (64%) e o computador (24%) são os equipamentos mais utilizados para acessar os materiais de estudo. Os resultados dessa diferença gritante, principalmente sobre alunos em turmas de alfabetização já se mostram impactantes.

Dentre esses milhões de alunos da rede pública que encontram dificuldades para poderem acompanhar as aulas está o menino Alan Somavilla, de 11 anos, morador do município de Estrela Velha, na Região Central do Rio Grande do Sul. O caso de Alan foi amplamente

divulgado na mídia em agosto de 2020. Por morar em uma região com dificuldades de sinal de acesso à internet, o pai do menino precisou construir uma barraca de Madeira e lona plástica próximo à lavoura onde a família trabalha. Conforme divulgado em reportagem de Bonugli e Beck (2020), o pai do menino relata a dificuldade de acesso à internet na residência da família. Sem sinal dentro de casa, a saída encontrada foi construir a barraca em um local onde o sinal era melhor e que permitisse ao jovem acompanhar as aulas através de um celular e um pacote de dados de R\$ 40,00. Segundo a direção da escola, o colégio fornece material impresso aos estudantes. Porém, para acompanharem as explicações dos professores, eles precisam acessar as aulas na plataforma *Google Classroom*.

Figura 18 - Aluno faz aula em barraca de lona construída em local com sinal de acesso à internet



Fonte: Bonugli e Beck (2020).

Esse cenário estampado pelo menino Alan se torna ainda mais desolador quando analisamos os efeitos da pandemia sobre os alunos em idade de alfabetização. Conforme Soares (2021, p. 01), “Secretários de Educação, especialistas das Secretarias de Educação, Direções, Coordenações e ainda diretamente, as/os professoras/es alfabetizadoras/es caso não se preocuparem com mudanças radicais no ensino da leitura e da escrita, irão produzir nos próximos anos, legiões de analfabetos e índices assustadores nas séries finais do Ensino Fundamental I”.

Esse cenário, segundo Soares (2021), se concretizaria pelo fato de que um aluno que frequentou o 2º ano em 2020, e lá chegou sem estar alfabetizado, seguiu em 2021 para o 3º ano

sem ler e escrever. Soares (2021) nos lembra que o decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 estabelece que os sistemas de ensino devem alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico. Dessa forma, a autora sustenta que é fato que aqueles alunos que não se alfabetizam no 1º ano, “seguem para o ano seguinte com a marca de não terem logrado uma aprendizagem que seus colegas já alcançaram, ficam à margem e dificilmente conseguem avançar em sua aprendizagem. Assim, seguem não aprendendo e ao final do 3º ano sequer dominam a leitura e a escrita” (SOARES, 2021, p. 01).

Com a chegada da pandemia da Covid-19, foi descortinada uma realidade gritante no país, que expôs as grandes dificuldades que uma enorme parcela da população tem de acesso à internet e de ferramentas adequadas para o ensino em formato on-line. No entanto, Soares (2021) nos atenta para o fato de que apenas considera a preocupação com o acesso à internet para a realização das aulas, ou ainda, priorizá-la como a única ou a mais importante dificuldade a ser enfrentada para que alunos de 1º ano aprendam a ler e escrever, “é permanecer negando as profundas e necessárias modificações para enfrentar corajosamente o cerne do problema e seguir aprofundando ainda mais as desigualdades” (SOARES, 2021, p. 01).

Soares (2021) ressalta que aprender em grupo é uma essencialidade e que em tempos de ensino remoto, a constituição de uma turma, não pode ser desconsiderada ou justificada pelo fato de não poder se organizar presencialmente. O vínculo e o afeto são fundamentais para aprender. Postar atividades em uma plataforma, não substitui os laços que estruturam as relações em uma turma de alunos e sua professora. Nesse sentido a autora destaca uma série de alternativas que o GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação, grupo o qual Soares preside, aponta como possibilidades de organizar as turmas, virtualmente, em grupos áulicos para uma aprendizagem colaborativa. No entanto, como o título de seu texto aponta, alfabetizar não é mágica, é ciência. Dessa forma, a falta de formação adequada aos professores, de acesso à internet e de ferramentas digitais, potencializa esses abismos que se consolidam com a pandemia.

Diante deste contexto, a saída que muitas famílias mais privilegiadas economicamente têm encontrado é a contratação de professores particulares para realizar uma espécie de aula de reforço em casa. Esse processo acentua o que Bray (2009) define como “*shadow education*”, ou, em uma tradução para o português, “educação na nuvem”. Esse processo, segundo Bray (2009) evidencia quatro aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que as aulas particulares têm impacto sobre a economia, pois qualifica os alunos como um “capital humano” habilitado para melhor participar do desenvolvimento econômico da sociedade. O segundo, reporta-se sobre a possibilidade de as aulas particulares configurarem-se como uma opção de rendimento

aos professores diante da desvalorização profissional da classe. O terceiro aspecto refere-se a uma consequência que a educação na nuvem pode gerar, ou seja, acentuar as desigualdades e exacerbar a disparidade econômica. Por fim, Bray (2009) considera que a educação fora dos sistemas oficiais de ensino tende a enfraquecer a confiança no sistema educacional regular.

Reportagens publicadas em jornais de grande circulação no país estampam a crescente evidência desses aspectos destacados por Bray (2009) durante este período de pandemia. No jornal Folha de São Paulo, em julho de 2020, por exemplo, a repórter Isabela Palhares relata a rotina de professores que são contratados por famílias de classe média alta para dar aulas particulares em casa e melhorar o desempenho dos alunos em face das aulas remotas. Um desses casos é o da professora Gisele, que dá aula particular na casa de cinco alunos, todos em idade de alfabetização (PALHARES, 2020). Segundo destaca a reportagem, apesar do acesso à internet de qualidade e das ferramentas necessárias para as aulas *online*, essas famílias optam pelo reforço com aulas particulares para garantir a alfabetização de seus filhos e um melhor desempenho com as tarefas online.

Para os professores, esse mercado que se fortaleceu durante a pandemia tornou-se uma alternativa de renda. Conforme a reportagem, cada aula dessas custa de R\$ 80,00 até R\$ 250,00 por hora. Porém, esse contexto também revela outra realidade. São poucas as famílias que podem contratar um professor particular para ajudar nas atividades de aula de seus filhos. Em geral, a renda das famílias no Brasil reduziu muito durante a pandemia e a contratação de professores particulares é uma realidade restrita a algumas famílias. Esse privilégio de poucos contribui para aumentar as desigualdades sociais e educacionais, conforme destacado por Bray (2009), já gritantes no Brasil e com tendência de aumentarem ainda mais neste período.

Além disso, o quarto aspecto destacado por Bray (2009), o de que a educação fora dos sistemas oficiais de ensino apresenta tendência de enfraquecer a confiança no sistema educacional regular, parece se fortalecer. Principalmente na rede pública, a falta de estrutura e de ferramentas digitais associadas à falta de preparo dos professores para lidar com essa realidade das aulas remotas, que se impôs de um dia para o outro, fez com que muitas escolas limitassem seu contato com os alunos apenas a mensagens e orientações em grupos de WhatsApp. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, enquanto a rede privada se organizou em apenas algumas semanas para estabelecer um cronograma diário de aulas online, a rede pública, com aulas presenciais suspensas desde março de 2020, somente em julho conseguiu estruturar uma plataforma *online* através do Google *Classroom*, mesmo que ainda com 30% de seus alunos sem acesso ao sistema (FERRAZ, 2020). Até então, cada escola e cada professor



desenvolvia suas atividades conforme suas condições, desde via *WhatsApp* até mesmo em retiradas de materiais impressos nas próprias escolas.

Essa situação reforça discursos do “gerenciamento empresarial”, como já apontamos, que condena de um lado a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade, e de outro indica a escola-empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação. O próprio governo do estado do Rio Grande do Sul dá indícios de defender esta tese quando analisamos os “parceiros” do projeto Jovem RS Conectado no Futuro e das ferramentas disponíveis no “cardápio” oferecido às escolas no ano de 2020. No entanto, efetivamente, essas parcerias entre o governo do estado e as empresas privadas parecem não ter surtido o efeito esperado, considerando todas essas dificuldades que a rede teve de estruturar uma plataforma digital para dar suporte às escolas neste período de pandemia.

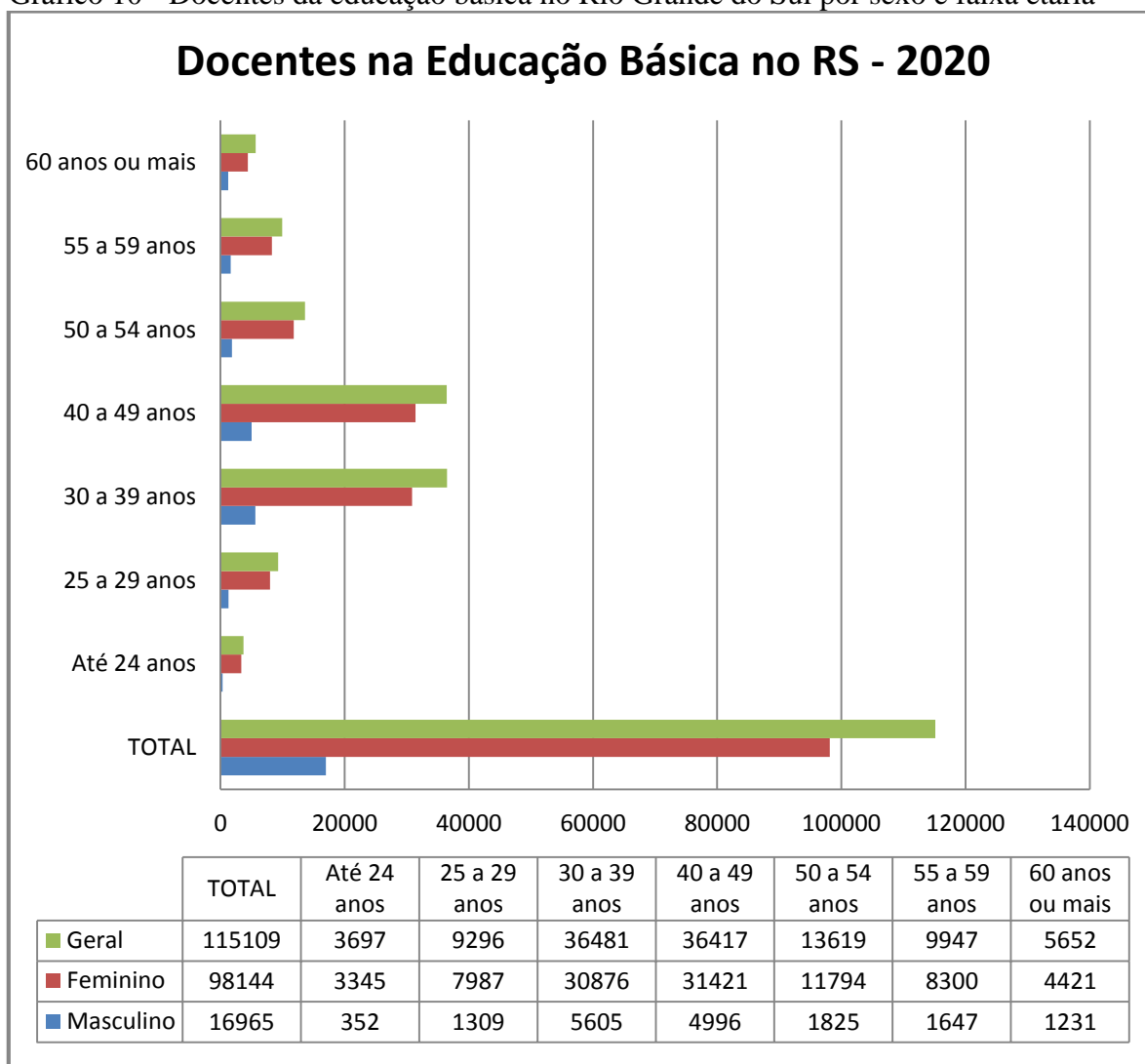
Por mais esforços que o governo tenha feito e diante de uma situação inédita e tão crítica, não se observou um envolvimento dessas empresas parceiras com o intuito de facilitar o acesso dos alunos da rede pública aos ambientes virtuais de aprendizagem. Mesmo que muitas delas sejam especializadas em *softwares* educativos, plataformas digitais e outras modalidades do gênero, tão necessárias para o momento, não houve um esforço coletivo para viabilizar de forma mais adequada o acesso dos alunos aos conteúdos escolares. Ou seja, a ideia de parceria ficou muito mais no âmbito do *marketing* e publicidade do que propriamente na efetivação de suas ações propostas.

O envolvimento efetivo desses parceiros só se dá quando da consolidação de compra de seus serviços. Ou seja, da privatização de serviços públicos. Essa postura ratifica a compreensão de Abrams (2016) de que a educação pautada pela ótica da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação e bem-estar das sociedades. Além disso, comprova também o postulado por Adrião (2008) de que quando os elementos fundamentais da prática educativa estão sob a égide do setor privado, tais como os recursos pedagógicos, o caráter público e democrático da educação é colocado em xeque. Adrião (2021) também reforça a tese de que na maioria dos países, a ação do Estado na educação neste período faz com que a privatização da oferta educacional seja uma realidade em expansão. “Ainda mais em países que adotam políticas econômicas neoliberais e ajustamento orçamental” (ADRIÃO, 2021, p. 19).

Além disso, enquanto a rede privada possui melhores condições de cumprir com os protocolos de segurança para o retorno às aulas presenciais, a rede pública enfrenta sérios desafios. Esses obstáculos vão desde a falta de infraestrutura adequada, turmas com excessivo número de alunos e grande número de professores dentro do grupo de risco, como pode ser

observado pelos dados do censo da educação Básica de 2020, que mostram que no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, um número significativo de professores da educação básica possui faixa etária superior aos 55 anos.

Gráfico 10 - Docentes da educação básica no Rio Grande do Sul por sexo e faixa etária



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do Censo Escolar 2020 - MEC/Inep (2021).

Entre todos esses obstáculos, dificuldades e indicadores, os abismos criados entre o público e o privado na educação básica durante este período de pandemia revelam o que procuramos evidenciar na presente tese. A relação público-privado na educação está mais voltada para satisfazer os interesses do parceiro privado do que, propriamente, para melhorar a qualidade da educação pública. Além disso, defender a posição de que a educação deve ser um “bem comum”, lutar pela oferta de acesso a todos os alunos às ferramentas necessárias para realizar as aulas *online* durante a pandemia, deveria ser um compromisso supremo dos governos

e de toda a sociedade. Enquanto observamos grupos de pais se organizando em campanhas como a “Lugar de Criança é na Escola”<sup>44</sup>, fazendo carreatas pelo retorno das aulas presenciais, utilizando argumentos simplórios e sem respaldo científico para tal campanha, poucas ações estiveram direcionadas para exigir vacina para os professores e condições de acesso igual aos ambientes virtuais para todos os alunos.

Figura 19 - Peça da campanha Lugar de Criança é na Escola



Fonte: Organizado pelo autor, a partir da rede social da campanha (2021).

Além de uso de peças de caráter apelativo, campanhas como essa tem o entendimento expresso em suas peças de que a educação é um “serviço essencial” e por isso deveria ser permitida a reabertura das escolas mesmo em um dos momentos mais críticos da pandemia, como foi em março de 2021. Esse entendimento da educação como um serviço está na égide da iniciativa privada, dos setores da economia que olham para a educação com uma finalidade comercial. Nesse contexto, a escola é entendida e reduzida simplesmente como uma prestadora de serviços e o professor, por sua vez, como um executor de tarefas. Toda a essência de

<sup>44</sup> Campanha foi idealizada por grupo de médicos pediatras e insuflada por escolas particulares e empresários da educação que, com viés apelativo, desidrataram o já pouco caráter de conscientização e prevenção presentes na campanha e focaram na reabertura imediata das escolas. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55357572>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

educação como um bem comum se “liquefaz” diante do prelúdio da instrumentalização para determinados fins.

Durante todo esse período de isolamento social e de aulas presenciais suspensas se pode observar uma exacerbada preocupação por parte do setor empresarial com questões econômicas e uma mínima importância com o bem-estar dos alunos, professores e famílias. Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento econômico deve ser uma consequência do desenvolvimento social. O inverso, não assegura desenvolvimento social, e reforça a tese de Nussbaum (2015) de que nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. Essa, infelizmente, como analisamos aqui, é a realidade que temos evidenciado no Brasil durante a pandemia.

Todo esse cenário nos leva a concordar com Laval (2020) quando afirma que o mundo parou e pôs em realidade um antigo sonho de revolucionários que sonhavam que um dia, se tudo parasse, seria possível recomeçar sobre uma nova base, com esperança em um mundo novo e melhor. No entanto, esse antigo sonho está em vias de se realizar de um modo trágico, em razão de um micróbio patogêno. Porém, destaca Laval (2020, p. 277), “um vírus não será suficiente para mudar o mundo. Certamente, veremos em breve todos os assassinos do planeta e os amantes do lucro retomarem o controle de nossas vidas”. Por isso, para pensarmos em uma educação pautada pelo “bem comum”, precisamos efetivamente conceber a escola, tanto a pública como a privada, em um espaço de constituição dos “comuns da educação”. Mas de quem é essa responsabilidade? Procuramos apresentar algumas possibilidades na seção seguinte.

### *5.2 Sobre a responsabilidade de tornar a escola um espaço de constituição dos “comuns”*

Pensar na escola enquanto um espaço de constituição de “comuns da educação” implica em pensarmos sobre quem tem a responsabilidade de assegurar que isso seja possível. Pensar na escola e em sua estruturação, impreterivelmente, nos faz pensar em políticas educacionais de acesso, permanência, de formação de professores, em transporte escolar, infraestrutura e em uma série de outros aspectos relacionados ao âmbito escolar. Todos esses fatores se ligam às políticas de governo, políticas de estado e, principalmente às legislações educacionais. Todavia, o que faz da escola uma escola são os sujeitos que a habitam, seja direta (alunos, professores, gestores) ou indiretamente (pais, comunidade, políticos). As leis, diretrizes e normas não estão

simplesmente postas, elas precisam ser interpretadas por esses sujeitos que habitam o universo escolar e que, dessa forma, dão vida ao que chamamos de escola.

Nesse sentido, ecoa a afirmação de Dardot e Laval (2017) de que os “comuns” da educação não são apenas um conjunto de regras jurídicas, mas sim um todo que se atinge quando se une esse conjunto de regras jurídicas a um conjunto de normas morais e de valores que guiam o comportamento esperado de um indivíduo de acordo com a sociedade que vive a partir da consciência coletiva. Dessa forma, entendemos que a responsabilidade de tornar a escola um espaço de constituição de “comuns da educação” deve ser partilhada com toda a sociedade. Não é uma responsabilidade exclusiva de professores, gestores e profissionais da educação. É uma responsabilidade de todos os cidadãos ao tomarem para si a concepção de escola enquanto um bem comum. Dessa forma, de acordo com Masschelein e Simons, “é nosso dever como teóricos da educação tirar a noção de escola das mãos daqueles que a usam para expressar frustrações ou expectativas políticas, econômicas e éticas (isto é, para instrumentalizá-la em relação a ideais ou projetos políticos ou éticos)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 198). Por isso, não basta só termos uma boa legislação, projetos e indicativos jurídicos. É preciso ter viva na mente de cada cidadão a ideia de escola como bem comum.

Na Europa, por exemplo, Joris (2020) analisa que por mais de duas décadas, a educação para a cidadania (*Citizenship Education* - CE) nas escolas vem recebendo maior atenção às agendas das políticas educacionais, promovendo-a como contribuição fundamental para a "construção" da Europa como uma força econômica global, forte e a promoção e proteção de suas normas e valores democráticos. Essa preocupação apontada por Joris (2020) estaria alinhada com a pauta de uma concepção de escola enquanto espaço de constituição de comuns. No entanto, essa grande atenção da legislação europeia para a promoção da CE parece ambígua. Quanto mais a política exige cidadania na e por meio da educação, menos atenção parece prestar para tornar explícito o que se entende por esses conceitos, destaca Joris (2020).

Ao realizar uma releitura crítica dos textos recentes da política europeia "chave" da CE, investigando as escolhas normativas implicadas no uso dos conceitos de cidadania e educação, Joris (2020) constata que embora os textos das políticas se refiram a um propósito proclamado de ajudar jovens se tornem futuros cidadãos autônomos, engajados e críticos que possam estar ligados ao conceito educacional de *Bildung*, as noções de educação para a cidadania estão bastante centradas na cidadania como competência, visando muito mais um ‘*Building*’ Europa

do que no *Bildung*<sup>45</sup> de seus (futuros) cidadãos através da educação. Esse foco, conforme argumenta Joris (2020), pode ser considerado limitante ou mesmo acabar interferindo na educação para a cidadania na Europa como *Bildung*, dificultando a construção de um futuro verdadeiramente novo para os jovens.

Essa interpretação recebida pela CE na Europa destaca o que já apontamos, de que a legislação não está simplesmente posta, mas que ela precisa ser interpretada. Quem entende de educação são os pesquisadores da área da educação. É deles que deve partir as diretrizes a serem seguidas e que deveriam ser transformadas em políticas de estado. Como nosso estudo mostrou, reformas profundas como a do novo Ensino Médio e da BNCC foram muito mais pautadas pelos interesses do mercado da educação do que pelos pesquisadores que se debruçam sobre a temática, seguindo os padrões de fazer ciência com responsabilidade e compromisso social.

Vide o exemplo deste momento de pandemia da Covid-19, onde se judicializou o retorno ou não às aulas presenciais. Essa é uma decisão que deve ser tomada pela ciência e não por decretos de governadores, pressão de empresários que organizam carreatas para pedir a volta às aulas e “esquecem” de pedir a vacinação dos professores. Só a ciência tem os argumentos coerentes e seguros para decidir sobre isso. Qualquer outro argumento, baseado na economia, na religião ou no senso comum é a distorção dos princípios pelos quais devem ser pautados a educação. Os decretos municipais, estaduais ou federais devem apenas ratificar uma posição que é defendida por quem tem a legitimidade para decidir sobre isso, que neste caso são os epidemiológicos em conjunto com demais profissionais da saúde, professores e gestores educacionais. O que temos assistido é uma discussão supérflua, pautada por interesses de grupos (econômicos, políticos e religiosos, principalmente) e não por diretrizes científicas reconhecidas.

Além disso, tornar a escola um espaço de constituição de comuns não deve ser entendida como uma tarefa exclusivamente da educação pública. Em conversa por videoconferência com Jan Masschelein e Maarten Simons (2021), os pesquisadores da Katholieke Universiteit Leuven (Universidade Católica de Lovaina - Bélgica) destacam que não se pode travar uma cruzada entre ensino público e ensino privado. A ideia de formar para a cidadania e para o bem comum deve perpassar tanto a esfera pública como a privada. Não é uma questão apenas de concepção de educação, destacam. É uma concepção de sociedade. Dessa forma, Masschelein e Simons (2021) destacam a existência na Bélgica de instituições privadas, católicas, por exemplo, mas

---

<sup>45</sup> O termo “*Bildung*”, de origem alemã, é utilizado para falar no grau de formação de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte, por exemplo. Já o termo “*Building*”, por sua vez, está relacionado à construção, à edificação, mas no âmbito material.

que possuem um forte compromisso com as pautas da inclusão social, de acolhida aos imigrantes e de promoção da cidadania.

Quando indagados sobre a responsabilidade de defender a escola enquanto uma questão pública no caso do Brasil, Masschelein e Simons (2021) consideram que diante do contexto em que o país está inserido atualmente, com uma grande crise política e institucional, defender a escola enquanto uma questão pública é defender a democracia. A posição dos pesquisadores sobre a realidade brasileira vai ao encontro da tese de Giroux (MENÁRGUEZ, 2019, p.02), que como já mencionamos anteriormente, entende que a crise da escola é a crise da democracia, provocada principalmente pela emergência de governos de extrema direita, como foi Donald Trump nos Estados Unidos e como tem sido com Jair Bolsonaro no Brasil.

Para Masschelein e Simons (2021) não se trata de transformar a escola em uma trincheira da democracia ou de politizar a escola. Essa seria mais uma forma de “domar a escola”. O que defendem é ela seja um espaço onde se possa colocar algo sobre a mesa e cada aluno possa ter a oportunidade de construir e compartilhar seu conhecimento sobre este algo de forma livre, espontânea e criativa. Da mesma forma que a democracia, a escola permanece uma questão para ser discutida e para se interessar (isto é, uma questão pública). “Muito sobre a história da escola e as acusações detonadas contra ela parecem ser a articulação de um desprezo disseminado contra praticamente qualquer um que esteja envolvido com educação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 198). É justamente pelo caráter democrático da escola que ela permite ser objeto de discussão, reflexão e crítica. Porém, muitas vezes, sob pretensos interesses ideológicos ou econômicos, essas críticas cruzam as fronteiras da discussão construtiva e transformam-se em ataques deliberados.

Uma desses ataques é o projeto chamado Escola sem Partido, um movimento político visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira, representando pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" de esquerda nas escolas. No entanto, o que o movimento quer fazer é justamente o que ele condena. Ao estipular regras conservadoras, às quais alunos e professores devem seguir fielmente, o projeto tenta impor às escolas a sua visão de mundo como a única correta e que deve ser seguida. Desde a criação do movimento em 2004, já foram apresentados mais de 60 projetos de lei, em todo o país, inspirados nas diretrizes do Escola sem Partido.

Entre as propostas desse movimento está a fixação obrigatória em todas as salas de aulas de ensino fundamental e médio de cartazes com conteúdos que prescrevem o que o professor não deve realizar. Conforme Zan e Mazza (2018), pesquisadoras da Universidade de Campinas (Unicamp), essa prática expressa uma desqualificação e uma concepção negativa e

cerceadora do trabalho do professor, partindo do princípio de que o estudante é “audiência cativa” e que por trás do currículo escolar, existem intenções de doutrinação ideológica, propaganda partidária e manipulação moral por parte do professor.

É diante desses ataques deliberados que a responsabilidade de defender a escolar enquanto um bem comum e como um espaço de constituição de comuns deve sobressair-se. O projeto Escola sem Partido foi denunciado à ONU pelo Instituto de Direitos Humanos como uma ameaça aos direitos humanos. Além disso, Zan e Mazza (2018) consideram que o projeto é uma pauta neoconservadora que aponta para transformações socioculturais, partindo de um pretenso diagnóstico de uma suposta degeneração social e moral das sociedades. “O Projeto tem sido utilizado estrategicamente por grupos econômicos nacionais e internacionais que visam retirar os pobres e as políticas sociais do orçamento do Estado. O argumento neoconservador esconde o aprofundamento e a consolidação de um projeto neoliberal” (ZAN; MAZZA, 2018, p. 02).

A pauta de enfrentamento de projetos como o da Escola sem Partido é um exemplo de luta pela educação enquanto um bem público e um espaço de constituição de comuns na perspectiva indicada por Dartot e Laval (2017). Poderíamos citar aqui várias outras frentes, como o Aprova Fundeb, o Movimento Nacional pelo Direito à Educação, que reúnem professores, pesquisadores, políticos e representantes de diversos setores da comunidade que se preocupam em defender a educação enquanto uma questão pública, de acesso aberto e igual para todos.

Essa defesa ferrenha da ideia de escola como um espaço de constituição dos comuns deve ser assumida pelas universidades, teóricos da educação, professores, gestores, políticos e sociedade. Não se trata de alienação com uma posição ou outra, ou a defesa de uma verdade absoluta, mas sim de reflexão, de uma força para o equilíbrio, para que o pêndulo da razão permita a concretude da escola enquanto um espaço, que como defendem Masschelein e Simons (2021), se possa colocar algo sobre a mesa e permitir que cada aluno possa construir seu conhecimento, sua opinião e partilhar seu ponto de vista a partir de seu olhar próprio, subjetivo, de suas vivências, com respeito e sem medo de ser colocado em um lugar inferior ao outro por pensar e se expressar de forma diferente.

A escola, em um plano metafórico, é um micromundo, com seus países (turmas) e suas populações (alunos). Tem seus líderes, seus representantes, suas regras, direitos e obrigações. A tarefa essencial de toda a comunidade escolar, assim como no nosso planeta, é por um convívio democrático, respeitoso, fraterno e colaborativo. Não pode existir espaço para ditaduras e regimes autoritários. É um espaço de cooperação e de responsabilidade mútua pelas



riquezas naturais, fontes de energia e de bem-estar social. Um planeta em equilíbrio, não pressupõe que todos tenham que pensar igual, mas que todos possam ser aceitos, compreendidos em suas diferenças, fraquezas e potencialidades. A escola como um micromundo demanda o desafio de que cada pessoa entenda o seu papel e sua responsabilidade neste sistema complexo e integrado. Por isso, a responsabilidade de defender a escola enquanto um espaço de constituição de “comuns” é um desafio de todos, pois de uma forma ou de outra, todos nós habitamos este micromundo.

Em um país com tamanha diversidade como o Brasil, esse desafio pressupõe descolonizar o currículo, valorizando as diferentes culturas, etnias, religiões e promover uma educação, de fato, voltada para a cidadania. Que nossos alunos possam cruzar as fronteiras políticas, geográficas e se comunicar de forma autônoma com nossos vizinhos latino-americanos, com nossos tantos imigrantes haitianos, senegaleses, venezuelanos e de tantas outras nacionalidades. Que nossas escolas e universidades possam pautar seus currículos com a responsabilidade dos conteúdos, mas também com a sensibilidade de compreender os desejos, sentimentos, desafios e potencialidades de seus alunos. Que esse micromundo chamado escola possa educar numa perspectiva de educação para a cidadania mundial.

### *5.3 Sobre a necessidade de uma Educação para a Cidadania Global (Edikasyon pou yon Sitwayen Mondyal)*

Defender a instituição dos “comuns da educação” implica também em se pensar na instituição de uma Educação para a Cidadania Mundial - ECG. Uma proposta de ECG, antes de tudo, demanda que o sujeito compreenda a sua relação com o local. Parece ser um caminho contraditório, mas conhecer profundamente o “local” é um pré-requisito para compreender o “universal”. Freire já dizia magnificamente “antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela”. Dessa forma, quanto mais conhecedor da história do seu país, do seu povo, da sua formação histórica e cultural, mais chances se têm de se mundializar e compreender fenômenos como o da globalização. “Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo” (FREIRE, 2004, p. 25).

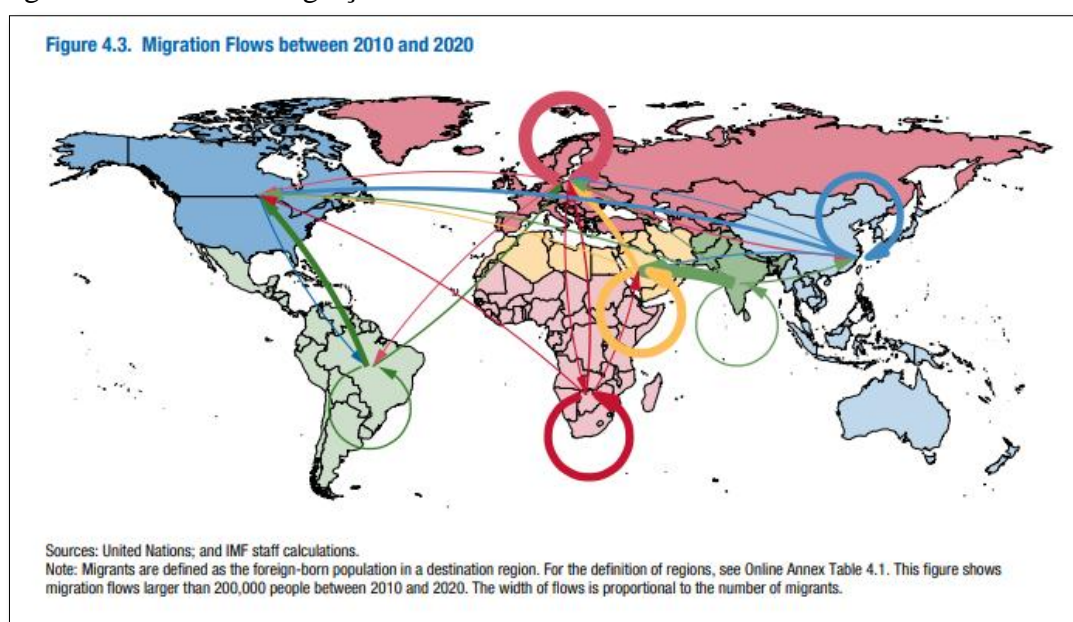
Nesse sentido, mais do que nunca, o termo “gente do mundo” empregado por Freire (2004) ecoa em nossa vida, bate à porta de nossa casa e está presente nas salas de aula. O mundo

está interligado, as diferentes culturas estão espalhadas pelos quatro cantos do planeta e as fronteiras culturais, políticas, religiosas e econômicas nunca antes estiveram tão perto uma da outra. Com a popularização do acesso à internet, aos meios de comunicação e às redes sociais, se tornou possível estabelecer em segundos contato com qualquer parte do mundo. Além do plano virtual, no plano físico, as migrações, que historicamente representaram essas aproximações, continuam crescendo e se movimentando por todo o planeta.

Conforme aponta levantamento do Fundo Monetário Internacional – FMI, no ano de 2019 a população de migrantes no mundo alcançou a marca de 270 milhões de pessoas. Essa população, prioritariamente, tem optado por economias avançadas, destino que cresceu 12% conforme aponta o FMI. Já as economias emergentes registraram um aumento de 2%. Quanto à direção dos fluxos migratórios, a entidade destaca que uma parte significativa da migração internacional abrange longas distâncias (por exemplo, do Sul da Ásia para o Oriente Médio) e, em especial, de economias em desenvolvimento e de mercados emergentes para economias avançadas. Já a migração de refugiados, por exemplo, é um fenômeno mais localizado, pois populações vulneráveis deixam suas casas de repente, com poucos recursos, e se deslocam para um destino seguro, de modo geral próximo ao país de origem. Assim, as economias em desenvolvimento e de mercados emergentes são tanto a origem quanto o principal destino dos refugiados.

A figura que segue, mostra o fluxo migratório no período 2010-2019.

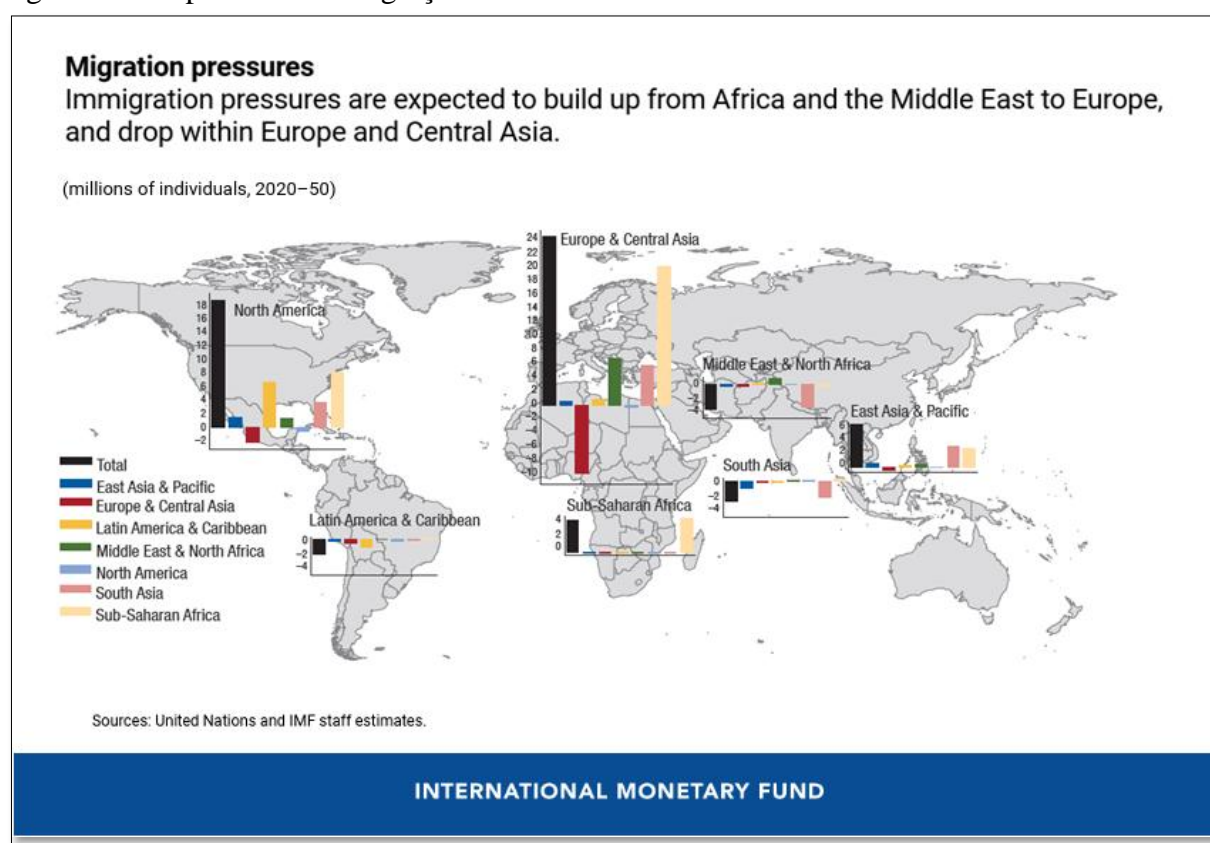
Figura 20 - Fluxo de migrações 2010-2020



Fonte: International Monetary Fund (2020).

O levantamento do FMI também fez uma previsão migratória para o período 2020-2050. De acordo com as bases de dados da entidade, não havendo nenhum evento adverso, como por exemplo um grande conflito ou desastre natural, a população nas economias em desenvolvimento e de mercados emergentes (em particular na África Subsaariana) continuará crescendo nos próximos 30 anos e as pressões migratórias rumo às economias avançadas devem aumentar. De modo geral, a população migratória se manterá em torno de 3% do população mundial. Porém, o fluxo se modificará de acordo com o aumento da renda nas economias em desenvolvimento e de mercados emergentes, que reduzirá as pressões migratórias em algumas regiões. Porém, em países mais pobres, como os da África Subsaariana, o aumento da renda poderá fazer com que mais pessoas possam emigrar para destinos como as economias mais avançadas.

Figura 21 - Expectativa de migrações 2020-2050

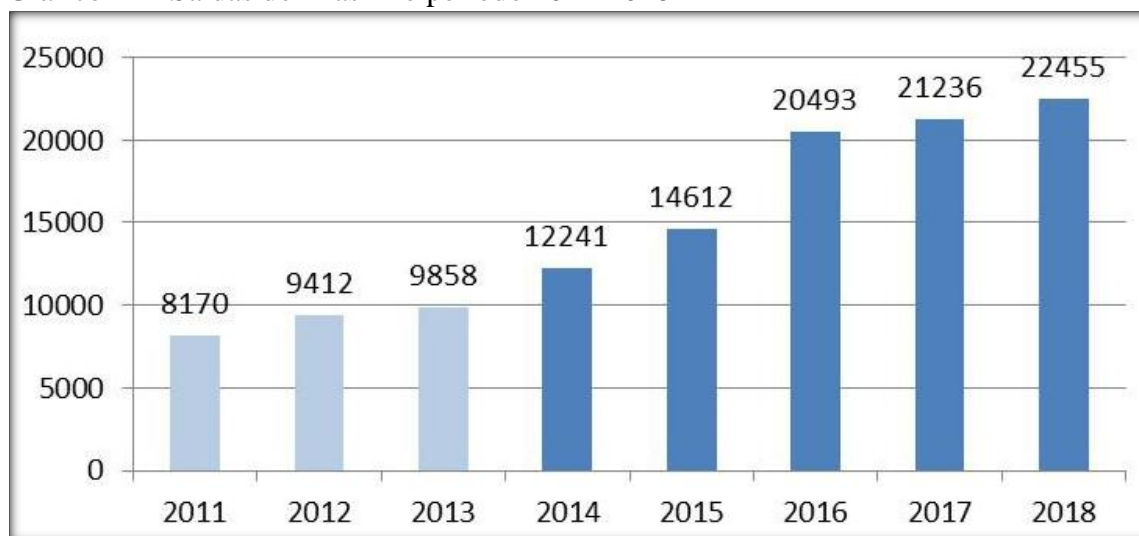


Fonte: International Monetary Fund (2020).

No caso do Brasil, segundo estimativa do Ministério das Relações Exteriores (2019), há cerca de 2,5 milhões de brasileiros que vivem no exterior, principalmente nos Estados Unidos (1.066.559), Japão (210.032), Paraguai (201.527), Portugal (140.426), Espanha (128.238), Reino Unido (118.000), Alemanha (95.160), Itália (67.000), França (44.622), Suíça (44.089),

Bélgica (43.000) e Argentina (41.330). Conforme dados da Receita Federal do Brasil, publicados no Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020), só no ano de 2018 foram 22.455 brasileiros que deixaram o país de forma oficial. Na figura abaixo é possível ver o número de saídas no comparativo 2011-2018.

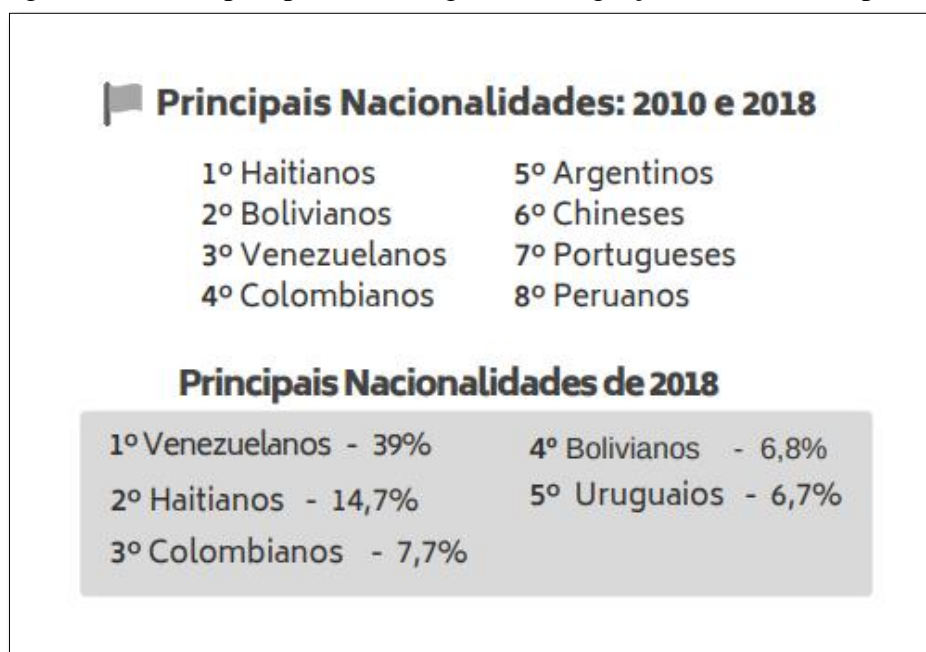
Gráfico 11 - Saídas do Brasil no período 2011-2018



Fonte: OBMigra (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020).

Por outro lado, o Brasil também é um país de imigrantes. De 2011 a 2018 foram registrados no país 774,2 mil imigrantes, considerando todos os amparos legais. Os fluxos migratórios são compostos na sua maioria por pessoas do sexo masculino, jovens e com nível de escolaridade médio e superior. No ano de 2018 predominaram os fluxos oriundos do Hemisfério Sul, com destaque para haitianos e venezuelanos que tiveram o maior número de carteiras de trabalho emitidas. Os haitianos figuram como a principal nacionalidade no mercado de trabalho formal em 2018 (CAVALCANTI et al., 2019).

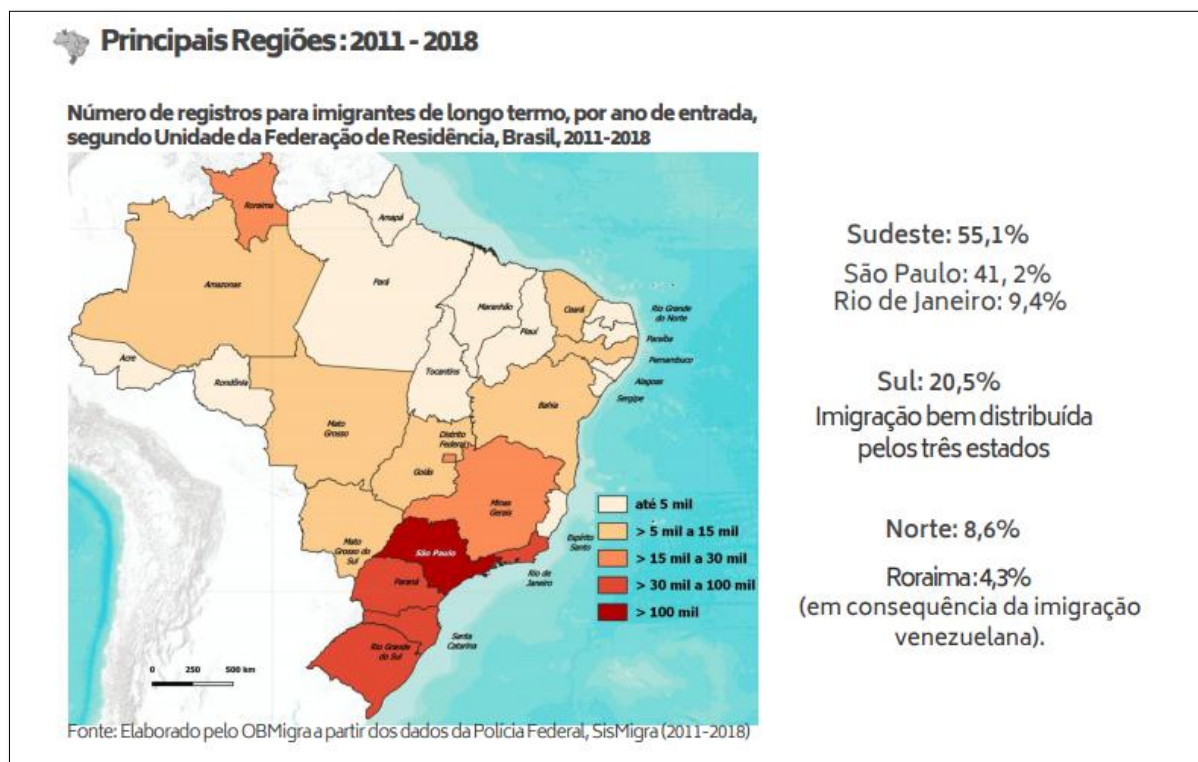
Figura 22 - Principais países de origem das migrações no Brasil no período 2010-2018



Fonte: Cavalcanti et al. (2019).

As regiões, preferencialmente, escolhidas por esses imigrantes têm sido as cidades da região sul e sudeste do Brasil. Essa preferência é pautada principalmente pela demanda de mão de obra na indústria da construção civil, metalomecânica e da alimentação. Conforme Cavalcanti et al. (2019), os grupos ocupacionais que mais empregaram imigrantes no Brasil são: 1) Produção de bens e serviços industriais; 2) Serviços, vendedores do comércio em lojas e mercado e os principais setores de atividades econômicas: setor da indústria, comércio e reparação, e demais serviços. A figura que segue mostra as principais regiões de destino dos imigrantes no período 2011-2018 no Brasil.

Figura 23 - Principais destinos dos imigrantes no período 2011-2018 no Brasil



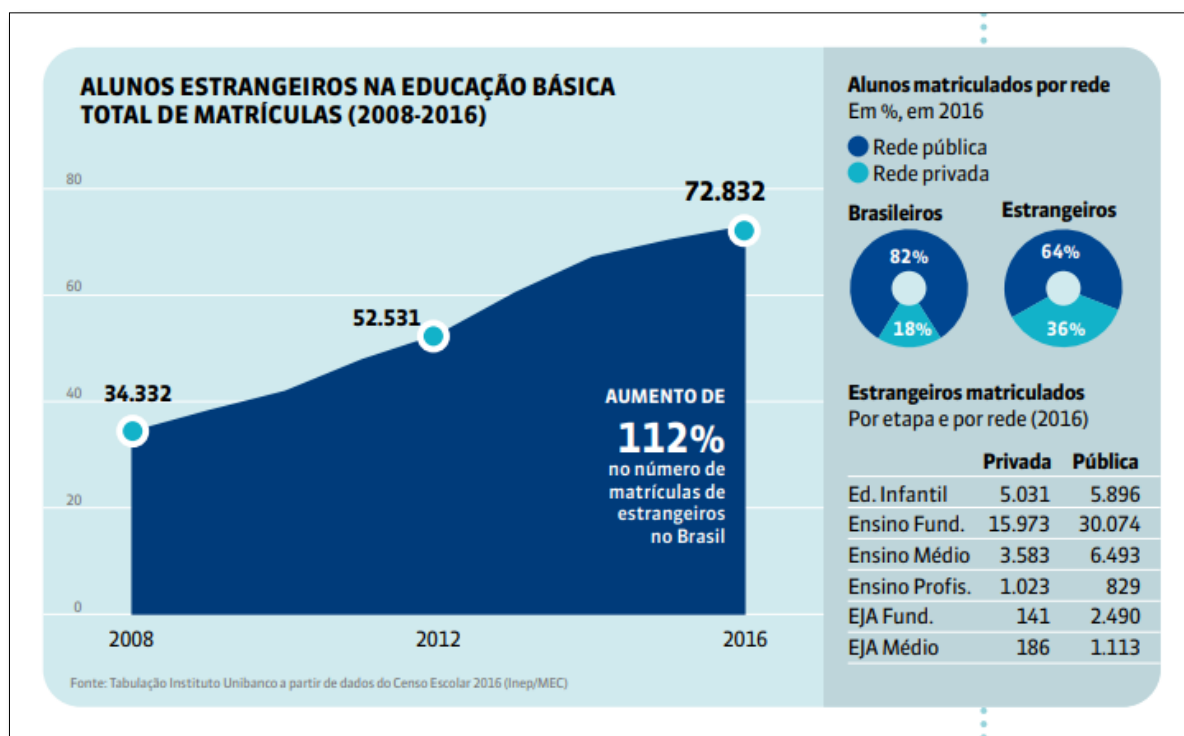
Fonte: Cavalcanti et al. (2019).

Diante desse contexto migratório, é impossível a escola fechar os olhos para essa realidade e se prender a um currículo de forma estática, sem olhar para as necessidades, desafios e possibilidades que os filhos desses imigrantes externalizam nas salas de aula e carregam em sua bagagem cultural. Oliveira (2020) destaca que o Brasil, mesmo diante do fenômeno global da migração ter se acentuado nas últimas décadas, parece pouco atento aos movimentos migratórios que chegam ao país. Em especial, aponta a ausência de políticas e de mecanismos efetivos de acolhimento dos imigrantes no território brasileiro, sobretudo no que tange às políticas educacionais. Essa constatação ecoa a crítica que Masschelein e Simons (2017) fazem à escola quando não abriga a coletividade de seus alunos, mas mira em uma padronização da aprendizagem de forma que não pode ser concebida como aprendizagem escolar. Essa negação de escola enquanto escola se dá justamente por deixar alunos à margem deste processo, invisíveis dentro da própria sala de aula ao invés de legitimá-los como alunos dentro de um espaço comum a todos, a sala de aula.

Conforme apontam Hiromi e Gois (2018), o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou em oito anos, considerado o período entre 2008 e 2016. Enquanto em 2008 foram registradas 34 mil matrículas de imigrantes ou

refugiados, em 2016 o número saltou para cerca de 73 mil. Destas matrículas, 64% estão na rede pública.

Figura 24 - Matrículas de imigrantes na educação básica no Brasil no período 2008-2016



Fonte: Hiromi e Gois (2018).

Diante deste contexto, Oliveira (2020) destaca que as redes de ensino também carecem de orientações de caráter pedagógico ou relacionadas ao recebimento dos imigrantes aos profissionais das escolas. A língua é uma das principais barreiras enfrentadas por esses alunos, já que o Brasil é o único país da América que fala português. Embora a legislação assegure aos estrangeiros o direito à educação - Constituição Federal (artigos 5º e 6º), Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53 ao 55), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º), Lei da Migração (artigos 3º e 4º), Lei dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997) – o que se tem constatado é que o imigrante parece, de fato, ser um sujeito ausente na sala de aula.

A garantia do acesso não representa a inclusão, de fato, desses alunos no sistema educacional brasileiro. Embora o país tenha avançado em na política de acolhimento destes imigrantes, principalmente na gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), uma das principais ações de inclusão escolar voltada aos imigrantes foi a oferta obrigatória do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio (Lei Federal nº 11.161/2005), visando uma melhor integração regional com os países latino-americanos. Essa legislação progressista sofreria um retrocesso, sendo revogada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de

2017, sancionada pelo então presidente Michel Temer, em Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, instituindo a polêmica Reforma do Ensino Médio.

Essa omissão do governo quanto ao fomento de políticas educacionais de amparo, integração e acompanhamento desses estrangeiros no sistema educacional brasileiro evidencia a necessidade de se pensar em uma educação pautada pelo princípio do bem comum. Dessa forma, parece-nos oportuna a proposta desenvolvida pela UNESCO de Educação para a Cidadania Global (ECG) como forma de promover no ambiente escolar atitudes sustentadas em uma compreensão dos múltiplos níveis de identidade e no potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais, culturais, religiosas, étnicas ou outras. Além disso, conforme defende a UNESCO (2015), seria possível não apenas potencializar mecanismos de inclusão, mas também avançar no conhecimento de questões globais e de valores universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito.

A ECG é uma das principais iniciativas pautadas pela Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, em maio de 2015, que confiou à UNESCO a liderança e coordenação da Agenda 2030. A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta, reafirmando a educação como um bem público, um direito humano fundamental e uma condição prévia para o exercício de outros direitos.

Para Akkari (2017), a ECG é uma das orientações mais inovadoras na Agenda 2030. “A agenda apela para o desenvolvimento de sistemas educativos mais inclusivos, ágeis e flexíveis para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos que são confrontados com estas situações, incluindo pessoas internamente deslocadas dentro de seus próprios países e refugiados” (AKKARI, 2017, p. 949). Nesse sentido, é importante frisar que o conceito de ECG firmou-se como uma das áreas de trabalho estratégicas do Programa de Educação da UNESCO (2014-2017), bem como uma das três prioridades da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, liderada pelo Secretariado-geral da ONU e lançada ainda em setembro de 2012. Para a UNESCO (2015), existem diferentes interpretações quanto à noção de cidadania global. Um entendimento comum é de que seja um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional.

Essa proposta defendida pela UNESCO teria o potencial de incluir os milhares de imigrantes e refugiados nos sistemas educacionais de forma a constituir uma comunidade



escolar mais solidária, fraterna e legitimar a ideia de escola realmente enquanto um espaço de constituição de comuns. Nessa perspectiva, consolidaria a tese de Dardot e Laval (2017) de que o conhecimento, como resultado dos comuns da educação, deveria ser tomado como um bem comum, pois o seu consumo por uma pessoa não só não diminui o saber das outras como, ao contrário, possibilita que ele aumente, favorecendo a produção de novos conhecimentos e de benefícios não individuais, mas coletivos.

Caminhando nesta perspectiva, o entendimento da UNESCO quanto à ECG visa equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Mas de que forma essa proposta poderia ser aplicada? Para fins de aplicabilidade e desenvolvimento de metas educacionais, objetivos e resultados da aprendizagem, a UNESCO, em consulta com especialistas de todo o mundo, identificou as seguintes dimensões conceituais principais da ECG:

Quadro 11 - Dimensões contextuais da ECG

<b>Dimensões conceituais chave da ECG e da EDS</b>	
<b>Habilidades cognitivas</b> <i>(hard skills)</i>	Os alunos adquirem conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países e entre diferentes populações
<b>Habilidades socioemocionais</b> <i>(soft skills)</i>	Os alunos têm o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos
	Os alunos demonstram empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade
<b>Habilidades comportamentais</b>	Os alunos agem de forma efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável

Fonte: UNESCO (2015).

O conjunto dessas dimensões atenderia as necessidades dos alunos de acordo com os seus mais variados contextos e condições, fomentando “capacidades comportamentais para trabalhar de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo” (UNESCO, 2015, p. 04). Sobre a aplicabilidade da ECG no contexto brasileiro, Santiago, Antunes e Akkari (2020) consideram que a trajetória de consolidação da cidadania se distancia do contexto europeu, destacando que no Brasil houve uma inversão na lógica dos direitos sociais em decorrência, principalmente, do contexto político de mais de 20 anos de ditadura militar.

Nessa perspectiva, Santiago, Antunes e Akkari (2020) entendem que os direitos sociais foram concebidos num contexto em que parecem que eram dadas que os governantes ofereciam aos cidadãos e não conquistas sociais. Dessa forma, criou-se uma compreensão distorcida da população acerca da oferta dos serviços públicos, em especial os de saúde e educação. “Tais políticas assumem, frequentemente, um caráter assistencialista e paternalista, transformando-se em moeda de troca para políticos. Além disso, causa certa passividade por parte da população, fazendo com que muitas vezes a luta por esses direitos seja esvaziada de sentido” (SANTIAGO; ANTUNES; AKKARI, 2020, p. 690).

Outro fator importante que Santiago, Antunes e Akkari (2020) evidenciam é a dualidade dos termos “cidadania” e “global”. No seu entendimento, há uma contradição inerente à associação das palavras "cidadania" e "globalização". “De fato, o acesso a privilégios e responsabilidades é reservado pelos estados para seus próprios cidadãos, excluindo cidadãos de outros estados. Em um mundo dividido entre cidadãos e não cidadãos (migrantes), a cidadania parece algo virtual e não real” (SANTIAGO; ANTUNES; AKKARI, 2020, p. 691). Nessa perspectiva, a expressão cidadania mundial assumiria mais uma a perspectiva neoliberal do que propriamente um significado progressista.

Santiago, Antunes e Akkari (2020, p. 693) também analisaram o emprego do termo cidadania na mais recente e controversa reforma curricular nacional, a BNCC. Ao realizarem uma busca pelo termo Cidadania no texto da BNCC, identificaram a seu emprego em 47 oportunidades, na versão final apresentada pelo Ministério da Educação (MEC). Em seu contexto semântico, o termo cidadania é empregado enquanto produto de competências a serem adquiridas pelo indivíduo. Tais competências parecem atreladas a determinadas decisões pedagógicas que indicam o que os alunos devem “saber” e “saber fazer”, desdobradas em conteúdos curriculares, apresentados em distintas áreas do conhecimento. Dessa forma, além de o termo cidadania na BNCC não se articular com uma proposta voltada à educação para a cidadania, Santiago, Antunes e Akkari (2020) constatam ainda que há total ausência de menção à educação para a cidadania global. Essa ausência, segundo os autores, implica em uma concepção de cidadania restrita ao local, sem articulação com o global, tal como propõe a proposta de ECG. Além disso, enfatizam que a simples referência ao termo cidadania não garante por si uma educação voltada para a cidadania, como também destacou Joris (2020) ao analisar a legislação e o contexto europeu.

Da mesma forma, também é importante destacar que para a viabilização de uma ECG, conforme atestado no documento da UNESCO (2015), é necessária a valorização de disciplinas que fomentam o pensamento crítico, os sentimentos de empatia e de respeito à diversidade.

Mais uma vez parece que o Brasil vem caminhando em um sentido oposto nos últimos anos, dado que as recentes reformas curriculares - BNCC e Reforma do Ensino Médio - restringem do currículo disciplinas voltadas para as artes e as humanidades. Considerando que a concepção dessas reformas provém mais de interesses empresarias do que propriamente de debate com a comunidade educacional e com pesquisadores da educação, concordamos com Freire (2011) que do ponto de vista dos interesses dominantes, a educação deve ser pautada por práticas imobilizadoras da realidade social e ocultadora de verdades que poderiam ser desveladas com o fomento de um pensamento crítico e reflexivo.

Apesar de ser um conceito inovador, pensar em uma proposta de ECG no contexto brasileiro também implica em pensar na diversidade cultural interna do país. Assim como se identificou uma falta de propostas de acolhida e de inclusão de imigrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro, também é preciso pensar que, conforme aponta Akkari (2017), historicamente a cidadania está inscrita em um espaço nacional, entretanto, o acesso à cidadania para algumas minorias continua a ser virtual. Dessa forma, Akkari (2017, p. 949) questiona “qual é o sentido de cidadania para um jovem morador da favela brasileira “pacificada”, que deve ter cuidado para não ser vítima de uma bala perdida por parte da polícia ou por grupos criminosos?”. E quanto aos povos indígenas, primeiros habitantes do Brasil, que vem suas terras e populações sendo ameaçadas diariamente por madeireiros e fazendeiros? Para esses povos, indaga Akkari (2017, p. 949), “que parte da cidadania está disponível para uma comunidade indígena cujas terras ancestrais foram inundadas para permitir o fornecimento de eletricidade aos moradores das grandes cidades?”.

O caminho para a efetivação de uma cidadania mundial supõe um mundo baseado mais na solidariedade e na igualdade de direitos. Nesse sentido, entendemos que a proposta de ECG é uma forma de manter a ideia de escola republicana e do conhecimento como bem comum. Ela tem o potencial mobilizador de ações e políticas públicas e, principalmente do debate sobre sua necessidade diante de um mundo cada vez mais conectado e entrelaçado por diferentes culturas. Porém, outro desafio é o de que não bastam apenas documentos e legislações prevendo a ECG. Quem vai desenvolver este conceito e promovê-lo nas escolas, por exemplo? Ficar paciente mesmo diante de uma minoria de alunos imigrantes em uma sala de aula é lhes negar o pleno acesso à educação garantido pela legislação brasileira.

Considerando o contexto das migrações para o Brasil, diante da falta de ações e políticas públicas do estado, a comunidade civil tem se mobilizado para atenuar os impactos das necessidades desses cidadãos. Em Marau, por exemplo, cidade do estado do Rio Grande do Sul com cerca de 50 mil habitantes, forte polo da indústria metal mecânica e da alimentação, a

presença de imigrantes, em especial haitianos, senegaleses e cubanos, teve um crescimento muito significativo nos últimos anos motivado pela oferta de mão de obra nessas indústrias. Dessa forma, entidades civis e religiosas criaram a Pastoral da Acolhida, organização que tem como finalidade assegurar a esses imigrantes o acesso a uma moradia e alimentação digna, vestuário adequado para o inverno rigoroso, característico desta região e acompanhar a inclusão das crianças no sistema educacional.

Em ação voluntária coordenada pelo Colégio Franciscano Cristo Rei, desde 2017 são oferecidas aulas de Língua Portuguesa e de Legislação. As aulas de língua portuguesa têm por objetivo auxiliar os imigrantes na sua comunicação, tendo em vista que a maioria chega ao Brasil sem falar ou compreender o idioma, enfrentando muitas dificuldades desde em situações básicas do cotidiano até a inserção no mercado de trabalho. Já as aulas de legislação servem para dar um suporte aos imigrantes quanto aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos residentes no Brasil.

Figura 25 - Aula de Língua Portuguesa para imigrantes Haitianos e Senegaleses



Fonte: Arquivo do autor (2019).

Já na rede municipal de ensino (MARAU, 2019), o Município desenvolveu um projeto de suporte aos alunos filhos de imigrantes para auxiliá-los no processo de inclusão no sistema escolar da rede. Para tal, o projeto chamado de “Hora da Conversação” realiza aulas, semanalmente, atendendo crianças filhas de imigrantes haitianos e senegaleses matriculados

nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante as aulas, os alunos podem praticar através da conversação, a língua, além de participar de momentos de leitura e escrita visando a aprendizagem por meio de diversos tipos de textos escritos e orais, primando sempre pela cultura já enraizada nesses educandos, auxiliando nos estudos escolares, convivência com os colegas e sociedade como um todo. A iniciativa partiu dos professores do município diante das dificuldades enfrentadas por esses alunos.

Figura 26 - Crianças haitianas e senegalesas com as professoras do projeto “Hora da Conversação”



Fonte: Arquivo Prefeitura de Marau (2019).

Em um contexto mais amplo é preciso compreender que esse processo de inclusão de estrangeiros no sistema educacional não passa apenas por um processo de suporte ao idioma. Retomando Freire (1997), é preciso matricular com esses alunos também a sua cultura, seus desejos, seus sonhos e a vontade de ser mais. É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética e estética. Além disso, o Brasil enquanto país de tamanha diversidade, também apresenta tensões internas que sempre ficaram sobrepostas pela cultura dominante. Dessa forma, assim como os filhos de imigrantes e refugiados, existem outros milhões de jovens brasileiros oriundos de classes populares, descendentes de imigrantes, de escravos e de origem indígena, que se sentem como se fossem estrangeiros dentro da sala de aula com um modelo de ensino que foi pensado, historicamente, para a educação das elites.

Figura 27 - Alunos indígenas em sala de aula convencional



Fonte: FAPEAM (2014).

Por mais de 300 anos (1500-1815) o Brasil foi colônia de Portugal. Mesmo depois da dissolução da Colônia, ao menos no âmbito jurídico-político, a influência europeia continuou exercendo forte influência na vida dos brasileiros e estipulando os padrões sociais, políticos e educacionais. Ao desenvolver projeto de catequização dos índios, além da exploração da força de trabalho, os portugueses também ambicionaram a dominação religiosa e cultural, impondo a sua cultura sobre o povo indígena em uma clara competição desigual de forças, considerando poder militar e político dos portugueses em detrimento da fragilidade do povo indígena, apesar de sua gigantesca propriedade histórica e cultural. Esse processo é muito bem retratado em um poema de Oswald de Andrade (poeta, escritor, ensaísta e dramaturgo brasileiro - 1890-1954), escrito em 1925 e que externaliza como o português “vestiu” o índio com sua cultura e seu modo de vida.

Figura 28 - Poema “Erro de português”, de Oswald de Andrade

**Erro de português**

Quando o português chegou  
Debaixo de uma bruta chuva  
Vestiu o índio  
Que pena!  
Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido  
O português.  
(Oswald de Andrade)

Fonte: Editora Inca (2021).

Além disso, o Brasil também carrega a triste marca de ter sido o último país da América Latina a abolir a escravidão, com a Lei Áurea, oficialmente Lei n.º 3 353 de 13 de maio de 1888 e só em início do século XX teve suas primeiras universidades, a Universidade Federal do Paraná, em 1912, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1920. Dessa forma, a hegemonia política e intelectual sempre esteve associada às heranças no período colonial e da cultura europeia.

Posteriormente, com a consolidação dos Estados Unidos da América como uma potência econômica mundial a partir do fim da 2ª Guerra Mundial, muitos padrões culturais também foram importados e incorporados à vida dos brasileiros. Os 20 anos de ditadura militar também contribuíram para disseminar essa influência, principalmente no âmbito industrial, militar e na indústria cinematográfica. Por outro lado, as diferentes culturas presentes na construção do povo brasileiro, desde a mais original de todas, a indígena, como bem descreveu Ribeiro (2015), parecem ficar sufocadas por uma cultura dominante e impositiva.

Dessa forma, pensar em uma proposta de ECG no Brasil implica, necessariamente, em primeiro pensarmos em uma proposta de descolonialização e reconhecermos, de fato, as diferentes nacionalidades e culturas que habitam nosso país há muito tempo. E descolonizar, como o defendido por Masschelein e Simons (2018), também “refere-se à assunção oposta que a sociedade tem que impor um destino às pessoas jovens por meio do desenvolvimento de seus assim chamados talentos naturais, da projeção de uma imagem pré-definida da pessoa educada, do cidadão verdadeiro, da aprendizagem permanente, etc.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 198).

Para Hughes (2021), descolonizar requer que escolas e universidades atuem no sentido de não estar mais apenas tentando transmitir conhecimento e cultura, mas sim fomentando o pensamento crítico. Isso é amplamente visto como um objetivo educacional importante para o indivíduo e para a sociedade. O pensamento crítico está presente na maioria dos projetos de habilidades do século XXI. Conforme Hughes (2021, 01 – tradução nossa), “descolonizar o currículo não significa, como os detratores podem sugerir, de forma bastante dissimulada, uma substituição superficial e apressada de autores nas listas de livros ou simplesmente jogar o cânone ocidental pela janela só por fazê-lo”. Hughes reconhece que este é um processo lento, mas que deve repousar sobre os objetivos centrais da educação, que, ao seu ver, são pensar profundamente, considerar múltiplas perspectivas e situar o conhecimento no tempo, poder e política.

Com essa premissa, Hughes (2021) enfatiza a importância do papel do professor na condução de sua prática pedagógica e aponta algumas provocações para ajudar educadores e gestores educacionais a olharem para o currículo com uma perspectiva de descolonização. A primeira delas é a necessidade de desconstruir a narrativa dominante do pensamento pós-colonial a partir de dúvidas, questionamentos e provocações. Seguindo nesta perspectiva, Hughes (2021) sugere a investigação de até que ponto referências culturais, fatos históricos, autores e descobertas são apresentados como ocidentais, masculinos e europeus. Nesse sentido, também é necessário que o professor se pergunte a si mesmo que tipo de discussão está acontecendo na sala de aula para garantir o pensamento crítico e uma reflexão profunda sobre o poder da representação na maneira como os livros didáticos apresentam os materiais aos alunos. Por fim, Hughes (2021) destaca a importância da reflexão sobre até que ponto o currículo oferece aos alunos visões e histórias dos primeiros povos, África, Ásia, civilizações pré-colombianas, Oriente Médio e regiões oceânicas. O que o professor vê sobre isso? Como ele pode abordar esses fatos?

Diante dessas indagações, Hughes (2021) sugere três ações básicas. A primeira delas é considerar o aprendizado baseado em projetos como uma oportunidade para os alunos investigarem seus próprios ancestrais e apresentarem suas descobertas aos colegas. A segunda diz respeito a considerar questões orientadoras para discussões, apresentações e trabalhos escritos que enfoquem a sociologia do conhecimento. “Por que achamos que isso é importante?”; “Quais são as outras perspectivas culturais sobre esta mesma questão?” (HUGHES, 2021, p. 01). Por fim, a terceira sugestão é de que o professor de história, por exemplo, só deve abordar e apresentar o Iluminismo e a Revolução Industrial com plena compreensão e reflexão sobre a escravidão e a colonização.



Este exercício docente proposto por Hughes (2021) vai ao encontro do que Mesquida, Peroza e Akkari (2014) apontam como um dos maiores desafios do processo de descolonização, que é superar o complexo de dependência que o colonizado sente perante o colonizador. Essa dependência se origina pelo fato de que o colonizado tem como única referência o mundo do colonizador e, portanto, aspira chegar ao seu lugar, “sonha os seus sonhos, deseja os seus desejos e vive em função da superação da situação de “inferno” gerada pelo dominador, para chegar ao “paraíso”, que é o lugar onde se encontra o colonizador” (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014, p. 100).

Tendo como referência os conceitos de Frantz Fanon e Albert Memmi, Mesquida, Peroza e Akkari (2014) consideram que para o colonizado desafiar o colonizador é colocar em risco a própria existência, uma atitude que demonstra passividade, pois arriscar-se, num primeiro momento, é interpretado como possibilidade de morte e não de vida. Para os autores o pensamento de Fanon e Memmi influenciaram a própria obra de Paulo Freire, uma vez que o brasileiro teve contato com a pesquisa de Fanon e Memmi sobre a colonização da África. Dessa relação teria resultado a obra *Pedagogia do Oprimido*, um dos mais conhecidos trabalhos de Freire (2013), que propõe à pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante, e sociedade. Trata-se da pedagogia crítica que tem por objetivo formar sujeitos para a autonomia e emancipação. Pode-se dizer que a pedagogia crítica proposta por Freire é um processo de descolonização.

Com vistas a evidente necessidade de descolonizar para se pensar em uma proposta efetiva de ECG, após a análise Hughes (2021) e Mesquida, Peroza e Akkari (2014), parece-nos latente a necessidade de potencializar a formação docente para esta finalidade. Ainda que o Brasil careça de políticas públicas voltadas para a inclusão e a diversidade cultural, matrizes de uma ECG, o olhar do professor sobre o currículo mostra-se potente para uma mínima transformação na forma de conceber os conteúdos escolares, de construir ou reproduzir narrativas e de fomentar o pensamento crítico nos alunos. Dessa forma, parece-nos oportuno resgatar o conceito de redescrição abordado por Rorty (2007) – mesmo que este tenha sido considerado por muitos críticos como um neopragmatista<sup>46</sup> – como uma possibilidade de

---

<sup>46</sup> É fato que há muitos preconceitos com relação ao pragmatismo e o neopragmatismo. Apesar de muitas destas críticas serem consistentes, não podemos deixar de lembrar que há muitas contribuições referentes a essa forma de pensamento que podem ter imensas contribuições para o campo da educação. Pode-se destacar aqui duas coletâneas organizadas pelo GEPES/UPF, *Leituras sobre John Dewey e a Educação* (2011) e *Leituras sobre Richard Rorty e a Educação* (2013), que permitem encontrar novas e produtivas formas de pensar e “redescrver” a educação.

descolonização através de uma concepção ético-estética de educação e de atuação docente, com uma reflexão crítica sobre as narrativas historicamente prevaletentes na sociedade brasileira.

### 5.3.1 A redescritção como possibilidade de descolonização

Como analisamos na seção anterior, a presença de diferentes culturas na constituição da população brasileira não é algo recente. No caso específico da América Latina, conforme Mesquida, Peroza e Akkari (2014), há um aumento do contingente demográfico de origem europeia (brancos) entre os séculos XIX e XX. Essa característica populacional, típica do Brasil, mostra que os europeus, enquanto desbravadores e colonizadores que impuseram sua língua, sua cultura e principalmente sua visão de mundo, modelaram as características fundamentais da sociedade, como as diretrizes de ordem política, religiosa, jurídica e educacional. Com esse contexto histórico, concordamos com Mesquida, Peroza e Akkari (2014) que para expulsar a sombra da dominação e assumir sua própria autonomia é necessário exigir do povo dominado “a capacidade de situar-se historicamente, no que diz respeito às possibilidades que tem para construir-se a si mesmo, sem a intervenção de outro que prescreva seus atos” (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014, p. 100).

Porém, “para preencher o vazio desta expulsão exige que se assuma um novo modo de vida a ser constituída numa nova relação intersubjetiva, de maneira que seja superada completamente a antiga” (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014, p. 100). Dessa forma, entendemos que um plano ético-estético de educação implicaria na condição de proporcionar a sensibilidade que envolve emoções, as forças vitais e liberação a imaginação e criatividade que não são obtidos por meio de estruturas meramente cognitivas, mas que é dado pela experiência estética. Essa realidade nos faz pensar em uma concepção ético-estética da educação como potencial para compreender as narrativas dominantes e enfrentar os desafios da profissão docente, não apenas admitindo a pluralidade do campo de atuação, mas também reconhecendo na diversidade a singularidade de cada sujeito. Buscar essa transformação não implica somente consolidação de políticas educacionais progressistas, mas também em uma formação de professores e em uma prática docente pautada por essa prerrogativa. Dessa forma, entendemos o conceito de redescritção de Rorty (1992) como potencial para mudar essa realidade e fomentar a descolonização a partir da formação de professores e do exercício pedagógico.

Quando Freire (1997) defende uma pedagogia para a autonomia, fundada na ética, no respeito e na dignidade do educando, indica que o professor pode ser um agente de

transformação, de ruptura e de escolhas sobre o seu exercício pedagógico. Ele tem em si uma grande responsabilidade social e democrática na sua prática docente. Dessa forma, uma concepção ético-estética de educação torna-se uma possibilidade de escolha, de adoção de um exercício pedagógico crítico e reflexivo, com vistas à superação do relativismo ético e do dogmatismo universalista, que impactam na construção dos projetos pedagógicos de exercício docente e formação de professores.

Nesta perspectiva, o conceito de redescrição de Rorty (1992) firma-se como uma proposta pedagógica viável para a formação e o exercício docente e de valorização de disciplinas voltadas para as artes e humanidades, fundamentais para a consolidação das sociedades democráticas (NUSSBAUM, 2015) e para o fomento de um pensamento crítico (HUGHES, 2021). A filosofia, por exemplo, para Rorty (1992), seria um auxiliar para excluir ideias retrógradas e redescrever as ideias novas em consonância com a realidade em que o sujeito está envolvido. O procedimento ou método filosófico da redescrição, para Rorty (1992, p. 09), “consiste em redescrever muitas coisas de novas maneiras, até se criar um padrão de comportamento linguístico, que criará na geração vindoura a tentação de adotá-lo, lavando-a, dessa forma, a procurar novas formas apropriadas de comportamento não linguístico” e, conseqüentemente, de compreensão social.

Redescrever, nesse sentido, estaria ao encontro do conceito de tempo livre – *free time* – de Masschelein e Simons (2021), que permitiria que o professor pudesse colocar algo sobre a mesa sobre a mesa e que cada aluno pudesse construir seu conhecimento, sua opinião e partilhar seu ponto de vista a partir de seu olhar próprio, subjetivo, de suas vivências, com respeito ao diferente e juntos construir um novo ponto de vista coletivo, uma nova narrativa sobre o objeto de discussão. Como consequência, redescrever também estaria na mesma direção dos “comuns do conhecimento”, que de acordo com Dartot e Laval (2017), o conhecimento seria, dessa forma, concebido como um bem comum, algo fruto da reciprocidade, da ação coletiva e da possibilidade de todos serem mais.

De tal maneira, a proposta de Rorty (1992) implica na aceitação de que o sujeito é uma rede de crenças, desejos e interações linguísticas, que pode redescrever sua compreensão de mundo sem perder sua identidade. Isso quer dizer que não existe um sujeito verdadeiro, único, central e nem mesmo uma perspectiva epistemológica única que possamos encontrar a verdade. Ao contrário, o sujeito pode descrever tantas formas que forem compatíveis com o sistema de verdades que está inserido, reconhecendo a diversidade cultural, ético, política e religiosa, entre outras, essência de uma proposta de descolonização como a defendida por Mesquida, Peroza e Akkari (2014).

Desse modo, Rorty (1992), entende que o sujeito moral é dotado da capacidade de optar diante de alternativas diferentes e conflitantes, de distinguir entre o bem e o mal ou mesmo de agir conscientemente conforme suas convicções. Este processo é unificado dentro da temática educacional rortyniana pela democracia e pela solidariedade. A democracia e a solidariedade garantem por um lado, a ideia da filosofia não como intérprete ou definidora do lugar mundo, mas como modo de enfrentar o sofrimento e as crueldades humanas por meio da redescrição e, por outro lado, entendem a educação não apenas como aculturação (legados históricos da tradição), mas com abertura para novas formas de descrição e interpretação do mundo.

No contexto da redescrição, uma formação docente e a prática pedagógica superariam o utilitarismo mercadológico e dos modismos pedagógicos e, ao mesmo tempo, permitiriam por meio de teorias epistemológicas da educação realizar uma nova leitura da realidade docente, numa concepção de educação como um bem comum. Fávero (2006) também aponta para essa perspectiva da formação pela via da sensibilidade estética e poetizada como oportunidade de colocar os docentes frente ao estranho, ao perturbador e ao contraditório. Esse processo por vezes ‘doloroso’ permite não somente uma consciência racionalizada da educação, mas a redescrição com novas possibilidades do fazer pedagógico e da atuação profissional superando o dogmatismo e o senso comum apregoados pelo utilitarismo mercadológico no espaço formativo e a falta de políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade, conforme denunciado por Oliveira (2020).

Dessa forma, a formação continuada de professores e o exercício docente sob essa ótica permitiriam consolidar aquilo que Rorty (1992) define como redescrição enquanto novas possibilidade do fazer pedagógico e da atuação profissional. A redescrição como linguagem, coloca o professor em condições de elaborar uma leitura de mundo alargada que não se limitaria a aceitação de produtos prontos, prerrogativa neoliberal de empresariamento da educação (LAVAL, 2011). A experiência estética torna-se uma experiência de verdade. O exercício docente a partir de uma experiência estética mostraria, dentre outras situações, a inviabilidade da escola assumir discursos, conceitos e propostas que aparentam grande eficiência em outros campos da sociedade, como o empresarial, mas são verdadeiramente inúteis em longo prazo nas escolas e para a formação dos jovens estudantes. Em síntese, legitimaria a descolonização das culturas dominantes e fomentaria a ideia de uma escola republicana, democrática, inclusiva e do conhecimento como um bem comum.

Por fim, entendemos que a amplitude do conceito rortyniano de redescrição (RORTY, 1992), bem como o de descolonização na visão de Hughes (2021) e Mesquida, Peroza e Akkari (2014), mereceriam uma discussão muito mais alongada e aprofundada. Porém, cientes das

limitudes temporais e estruturais deste trabalho, limitamo-nos a apresentar brevemente como uma das possibilidades de descolonização e de fomento a uma educação inclusiva, democrática e cidadã. Considerando a pesquisa como algo inacabado, aqui encerramos uma etapa, com a clara necessidade de continuar aprofundando este conceito, por exemplo, apontando novas possibilidades de defender a escola enquanto uma questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018) e de fomentar uma educação para a cidadania, local e mundial. Afinal, concordando com Freire “ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo” (FREIRE, 2004, p. 25).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esta etapa investigativa com algumas evidências que nos permitem tecer determinadas conclusões a respeito do objeto da pesquisa e averiguar os objetivos propostos para o estudo. Entendemos que a ideia de escola republicana e de conhecimento como um bem comum não pode ser tomada pelo processo de liquefação que vem sofrendo. O discurso capitalista consome tanto os recursos naturais como as formas institucionais simbólicas, como a escola (DARDOT; LAVAL, 2016). Dessa forma, frente a esse processo de “dessimbolização da escola”, a perpetração do setor privado na educação pública, em seu passo seguinte, contribui para promover a liquefação da instituição escolar, não para fazê-la desaparecer, mas para dominá-la e substituí-la.

Dessa forma, no primeiro capítulo, contribuimos para a compreensão do que é uma educação como um bem público, da escola na perspectiva republicana e do conhecimento como um bem comum. Defendemos a ideia de escola republicana, pois identificamos que ela mantém vivo o caráter pedagógico, democrático e equitativo da escola na mesma dimensão que o propõem Masschelein e Simons (2018) com o conceito de “tempo livre”. Por sua vez, o conhecimento como um “bem comum” complementaria essa dimensão, na medida em que deve ser concebido como algo inapropriável – “em hipótese alguma como objeto de um direito de propriedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 245), justamente porque ele extrapola esses limites da propriedade, como o é, por exemplo, a água, o ar e “nossas” florestas.

No segundo capítulo, procuramos chamar a atenção da sociedade através da análise das implicações de uma educação pautada pela perspectiva empresarial, que fortalece o neoliberalismo educacional. Nesta perspectiva, nos ocupamos em denunciar o poder destrutivo de uma escola operando na perspectiva empresarial. Compreender a escola como se fosse uma empresa é priorizar os aspectos econômicos e financeiros ao invés do desenvolvimento social. Duas coisas opostas, que, como abordado, na opinião de Abrams (2016) deveriam ser uma consequência da outra, mas em ordem inversa, priorizando-se primeiramente o desenvolvimento social para se buscar o desenvolvimento econômico. Além disso, comparar a escola a uma empresa é esquecer a própria função da escola, tal como defendem Masschelein e Simons (2018) a partir do conceito grego de *scholé*, traduzido para *free time*, tempo livre, ou

seja, um tempo não produtivista, mas um tempo de igualdade, de democracia e de equidade. Administrar a escola como se fosse uma empresa, de acordo com Laval (2004), é alinhar a proposta pedagógica ao discurso das competências necessárias ao mercado de trabalho. É buscar um distanciamento dos valores pedagógicos e uma aproximação dos valores empresariais, tais como a competitividade e inovação, que no âmbito escolar, conseqüentemente, geram seleção e exclusão.

Por sua vez, no terceiro capítulo evidenciamos de que forma a privatização da escola, sobretudo a partir das parcerias público-privadas, podem ocasionar a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e conhecimento como um bem comum. Elucidamos que através da “paisagem escolar opaca” (AKKARI, 2011, p. 70) provocada pela indefinição das fronteiras entre o público e o privado, o setor empresarial mira na educação pública como um grande mercado, com o potencial de gerar lucros privados através de recursos públicos. O efeito dessas parcerias mostrou a consolidação, inclusive, de reformas públicas, pautadas por agentes privados, como o foi a Reforma do Ensino Médio e BNCC, que facilitam a instrumentalização da escola a serviço dos interesses do mercado. Através da escolha de itinerários formativos, de modelos de formação docente continuada, de apostilas e softwares educativos, a gestão da escola pode se curvar aos desejos do mercado e a consolidação de uma educação seletiva, excludente e sem responsabilidade social.

Por fim, no quarto capítulo discorremos sobre a importância de defender a escola enquanto um espaço de “constituição de comuns” para frear a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum. Para tal, apontamos que a instituição dos comuns da educação pode ser uma alternativa ao enfrentamento da voracidade do neoliberalismo educacional. É antagônico que em um mundo cada vez mais habitado pela diversidade, ganhem força projetos de educação que visem a padronização, a homogeneização e, conseqüentemente, que promovam a seleção de uns e a exclusão de outros. Entendemos que escola precisa acompanhar as mudanças e transformações que decorreram dos últimos tempos em relação à cultura, economia e sociedade. Mas essa transformação deve se dar pelo viés pedagógico e não pelo viés econômico – escola como uma empresa – ou exclusivamente político-partidário. É nesse sentido que apontamos o potencial das concepções de descolonização, de Mesquida, Peroza e Akkari (2014); Hughes (2021) e Masschelein e Simons (2017) para fazer frente a esse discurso neoliberal de que a escola pública é desatualizada. Descolonizar, nesse sentido, não é só fazer frente a uma cultura dominante, que orienta as práticas escolares.

Descolonizar também é despir a concepção de que o setor privado é mais eficiente que o setor público para a oferta da educação. É mostrar suas fragilidades, vicissitudes e a sua inoperância diante das enormes diferenças culturais, étnicas, econômicas e religiosas, por exemplo, que possui um país do tamanho do Brasil. Ao destituir as narrativas dominantes, paradigmáticas, entendemos que descolonizar, nesse sentido, também representaria a possibilidade daquele aluno da escola pública chilena (RIBERI; GONZÁLEZ; LASCH, 2020) vislumbrar se tornar um grande líder do seu país, assim como o podem sonhar e o fazem os alunos das escolas particulares observadas por Riberi, González e Lasch (2020).

Ao tecer certa crítica, este trabalho não objetivou transformar a discussão entre público e privado em uma luta entre o bem e o mal. Evidenciamos, inclusive, que muitas iniciativas de ordem privada, tais como o projeto do GEEMPA de alfabetização de jovens no Morro da Cruz ou o da Pastoral da Acolhida, em Marau - RS, que oferece aulas de Língua Portuguesa para os imigrantes, podem ser indicativos de uma educação para o bem comum. Todavia, o que está em jogo é a narrativa neoliberal de que a escola pública é ultrapassada, ineficaz e limitada diante dos desafios atuais da educação. Não é nem um discurso saudosista de uma época em que a escola pública era para poucos, os mais habituados e predispostos a frequentar o ambiente escolar. Mas sim, é um discurso comercial, que vê na escola um grande mercado, como bem destacado por Akkari (2011) e Laval (2004).

Entendemos que escola precisa acompanhar as mudanças geracionais e transformações que decorreram dos últimos tempos em relação à cultura, economia e sociedade. Mas essa transformação deve se dar pelo viés pedagógico e não pelo viés econômico – escola como uma empresa – ou político-partidário, como já mencionamos. A tentativa de ressignificação da escola a partir do viés político-partidário e empresarial é pautada pelos empresários da educação, que veem na indefinição das fronteiras entre o público e o privado uma oportunidade de obter lucros privados através de recursos públicos. Dessa forma, quanto mais fraca for a concepção de escola pública, mais fácil fica para justificar a perpetração do setor privado na educação pública com o argumento de melhorar a qualidade da educação. Todavia, como ficou visível através desta pesquisa, os empresários da educação não possuem compromissos com a equidade e com o bem-estar social. Suas ações são pautadas por mecanismos de seleção e exclusão, como vistas a atingir as melhores metas e indicadores como critério de qualidade. Dessa forma, a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e de conhecimento como um bem comum, ou a própria ressignificação da escola é uma negação ao seu caráter pedagógico, emancipatório e à possibilidade de transformação social.



A escola enquanto espaço de humanização necessita ser um espaço pedagógico, democrático e republicano. Está diretamente relacionada a uma associação de pessoas e coisas organizadas como uma maneira de lidar com, prestar atenção a, ocupar-se de algo – entrar e estar em sua companhia -, em que essa atenção implica estruturalmente uma exposição. A escola nesse sentido, isto é, como uma forma pedagógica, não é nem orientada em direção a, nem domada por uma utopia política, tampouco por um ideal normativo de uma pessoa, “mas é *per se* a materialização de uma crença utópica: *qualquer um pode aprender qualquer coisa*. Essa crença é, em nossa visão, não um tipo de meta ou objetivo (projetado no futuro), mas sim o ponto de partida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 197) Esse entendimento da escola enquanto forma pedagógica permite que ela seja um espaço de instituição de “comuns”.

Nesse sentido, justamente como a democracia, a escola permanece uma questão a ser discutida e pare se interessar (isto é, uma questão pública). “Muito sobre a história da escola e as acusações detonadas contra ela parecem ser a articulação de um desprezo disseminado contra praticamente qualquer um que esteja envolvido com educação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 198). É justamente pelo fato de a escola republicana ser democrática em sua essência que ela permite ser objeto de discussão e de constantes ataques. Dessa forma, concordamos com Masschelein e Simons (2018) que é nosso dever como teóricos da educação tirar a noção de escola das mãos daqueles que a usam para instrumentalizá-la em relação aos seus ideais ou projetos políticos e econômicos, propagando o negacionismo e ineficácia do seu caráter pedagógico.

Esse negacionismo da escola enquanto espaço pedagógico, de “tempo livre” ficou evidenciado também durante o período da pandemia da Covid-19. A pandemia nos mostrou que a iniciativa privada na educação não possui compromissos com o bem-estar social. Limita-se à prestação do serviço contratado, recebendo para essa finalidade. O projeto Jovem RS Conectado no Futuro, por exemplo, nos comprova isso. No momento em que as escolas públicas do Rio Grande do Sul mais precisaram de apoio para estabelecer redes de contato à distância como os seus alunos, de formação para os professores atuarem dentro desta realidade, os parceiros do projeto se limitaram às cláusulas contratuais. O vasto *menu* de ferramentas disponíveis no ano de 2020 não foram capazes de atenuar os abismos entre a educação pública e o ensino privado, simplesmente porque essas empresas parceiras não possuem responsabilidade social. Portanto, já que os alunos não frequentavam a escola, não lhes era responsabilidade chegar até eles.

A liquefação da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum também impele a formação de professores a uma instrumentalização do exercício docente. Nesse sentido, nossa crítica nesta tese à instrumentalização da escola e do fazer pedagógico não

está no sentido de que defendemos a refutação da instrumentalização. Ela até é necessária em algumas situações e pode ser positiva se acompanhada da devida valorização das artes das humanidades e necessária para algumas finalidades. No entanto, comungamos da posição de Masschelein e Simons (2018) que em termos de exercício docente numa perspectiva de educação para o mercado invoca o ideal do professor perfeitamente treinado. Dessa forma, assuntos com um fundo mais ou menos acadêmico não são mais o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo dentro do treinamento do professor com vistas ao exercício docente crítico e reflexivo. Mas sim, cada vez mais, a norma é uma estrutura modular baseada numa lista de competências que atendem aos anseios de uma população dominante, que dita as regras, caminhos e direções da escola.

Nesse sentido, fazendo uma relação com os achados nos estudos da dissertação de mestrado, que nos deu a motivação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa, em termos de formação de professores, não frear a liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum implica na concepção de formar um professor padronizado, insensível ou indiferente ao que se passa às margens da sala de aula. Nessa perspectiva, Masschelein e Simons consideram que o bom o bom professor é o professor competente e o professor competente é o professor cujo portfólio tem marcas de controle ao lado de todas as subcompetências corretas. “É o professor que como um gerente, exerce um contínuo automonitoramento do capital adquirido em seu portfólio e dos seus pontos fortes e fracos. Ele pensa, permanentemente, em termos de graus de competência” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 147). Assim, entendemos que o professor deixa de servir à educação como uma prática de liberdade, de emancipação e transformação social (FREIRE, 2011) para ser um agente do e colonizado pelo mercado, para servir aos interesses de grupos econômicos que veem a educação como um negócio, a escola como uma empresa e o conhecimento como um produto.

Por fim, concluímos essa etapa da pesquisa com a convicção de um projeto inacabado, da necessidade de novas pesquisas, da abordagem mais profunda de conceitos e da necessidade de redescrever a própria pesquisa e os percursos formativos. De que forma os pais, os alunos e os professores das escolas públicas brasileiras veem a privatização da educação? Seria importante fazer esse deslocamento, não ficando apenas focado no olhar crítico dos pesquisadores, mas também conhecendo e relacionando a opinião destes agentes do processo educativo visto a falta de pesquisas com esse direcionamento publicizadas nos repositórios do país. Seriam coniventes com esse processo de liquefação da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum? Com quais informações/referenciais sustentam suas

opiniões? Há um senso comum pedagógico por parte de pais e alunos sobre o empresariamento da educação como critério de qualidade? Como o marketing educacional propaga essa ideia? E quanto aos professores, como as formações inicial e continuada podem consolidar-se como mecanismos de defesa da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum?

São questionamentos importantes, também resultados e parte deste percurso investigativo/formativo, que instigam e demandam a continuidade da pesquisa. Essa é a natureza inacabada da ciência, do pensamento crítico (HUGHES, 2021) e de uma educação numa perspectiva inclusiva, intercultural (AKKARI, 2017), para a autonomia (FREIRE, 1997), como uma prática de liberdade (FREIRE, 2011) e para a defesa da escola enquanto uma questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018) e do conhecimento como um “bem comum” (DARDOT; LAVAL, 2017).

## REFERÊNCIAS

ABRAMS, Samuel E. *Education and the Commercial Mindset*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

ADRIÃO, Theresa. Trends of subordination to profit after the pandemic: the privatization of education. In.: ALAI – América Latina en Movimiento. *Human Right to education: horizons and meanings in the post-pandemic*. Special English language, digital edition, Quito: March, 2021.

\_\_\_\_\_. Escolas *charters* nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

\_\_\_\_\_. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. In: *Anais do V Simpósio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente*, UFU/Uberlândia, 2008.

\_\_\_\_\_; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, p. 107-116, 2009.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

\_\_\_\_\_. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte. Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público. In: *Construindo uma Nova Gestão Pública – Coletânea de textos do I Ciclo de Palestra organizado pela Escola de Governo do RN*. Natal: SEARH/RN, 2010.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_; YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. In: *Anais do V Congreso Mundial de la Educación*, 2007.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. *A Privatização da Educação: causas e implicações*. Porto: ASA, 2004.

BERNARDI, Liane. *Implicações do plano de ações articuladas na democratização da gestão da educação*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

BONUGLI, Fabiana; BECK, Matheus. *Pai constrói barraca de madeira e lona para filho acompanhar aulas virtuais no RS*. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/08/24/pai-constroi-barraca-de-madeira-e-lona-para-filho-acompanhar-aulas-virtuais-em-estrela-velha.ghtml>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar 2020*. Brasília: MEC/Inep, 2021.

\_\_\_\_\_. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. 2020. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019* - Institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar 2018*. Brasília: MEC/Inep, 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017* - Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016* - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 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. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005* - Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999* - Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 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/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRAY, Mark. *Confronting the Shadow Education System: What government policies for what private tutoring?* Paris: UNESCO, Publishing, IIEP Policy Forum, 2009.

BRITTO, Jéssica. *Mais de 12 mil crianças aguardam vagas em creches na Região Metropolitana*. 2020. Disponível em: <gauchazh.clicrbs.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BUNAR, Nihad. *Parents and teachers on local school markets: Evidence from Sweden*. Working Paper 208, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2012.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez., 2019.

CARNEIRO, Verônica Lima. *Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio*. Tese de doutorado. Belém: UFPA, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; AQUINO, Julio Groppa. É preciso defender a escolar. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 585-589, out./dez., 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr., 2018.

CASTRO, Eduardo Bernardes de. *Estado e organizações da sociedade civil: marcas-d'água sob convênios da educação pública do estado do Paraná (2011 a 2016)*. Tese de doutorado. São Cristóvão: UFSE, 2018.

CAVALCANTE, Vitor; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES-FILHO, Naercio. *Desigualdades Educacionais durante a pandemia*, Policy Paper, n. 51, dezembro de 2020.

CAVALCANTI, L. et al. Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. *Observatório das*

*Migrações Internacionais*. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações. *Observatório das Migrações Internacionais*. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CENCI, Ângelo Vitório. Neoliberalismo, capital humano e educação. In: FÁVERO, Altair Alberto Fávero; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro Consaltér (org.). *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020.

CHAGAS, Elisa. *DataSenado*: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr., 2006.

CONDORCET. *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. Introdução e notas de Ch. Coutel et C. Kintzler, Paris: Flammarion, 1994.

\_\_\_\_\_. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: EdUnicamp, 1993.

CONSALTÉR, Evandro. *Formação continuada de professores: entre a pedagogia do afeto e a pedagogia científica*. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: UPF, 2016.

\_\_\_\_\_; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. *Educação & Formação*, v. 4, n. 1, p. 148–163, jan./abr., 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Catálogo de Teses e Dissertações – CTD*. 2020. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

COSTA, Beatriz Aparecida da. *Programas de privatização na educação infantil: a atuação do Ministério Público e dos conselhos de controle social*. Tese de doutorado. Rio Claro: Unesp, 2018.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*: ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. *A Nova Razão do Mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBPAAE*, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019.

EDWARDS JR., Brent. D.; HALL, Stephanie M. Colombian Charter School Management. Working Paper 234, *National Center for the Study of Privatization in Education*, Teachers College, Columbia University, 2017.

ELACQUA, Gregory. The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. Working Paper 185, *National Center for the Study of Privatization in Education*, Teachers College, Columbia University, 2009.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. *Escolas conveniadas*. 2020. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/escolas-conveniadas/>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Conheça o programa*. 2020. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/conheca-o-programa/>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ESTEVE, José Manuel. *A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FAPEAM. *Estudo analisa a relação entre os saberes tradicionais e científicos no ensino de Química*. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, 2014. Disponível em: <<http://www.fapeam.am.gov.br/estudo-analisa-a-relacao-entre-os-saberes-tradicionais-e-cientificos-no-ensino-de-quimica/>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto. *Redescrição do mundo e educação*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo educacional como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr., 2020.

\_\_\_\_\_; PIRES, Daniela de Oliveira; CONSALTÉR, Evandro. Escola conveniada ou *charter school*? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 27, n. 1, jan./abr., 2020.

\_\_\_\_\_; TONIETO, Carina. *Leituras Sobre Richard Rorty e a Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. *Leituras Sobre John Dewey e a Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. *Leituras sobre Neoliberalismo e Educação*. Curitiba: CRV, 2020.

\_\_\_\_\_. Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. *Imagens da Educação*, v. 9, n. 3, e45450, p. 97-112, set./dez., 2019.



FERRAZ, Matheus. *Após 45 dias, cerca de 30% dos alunos da rede estadual seguem fora do sistema de aulas online*. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/07/apos-45-dias-cerca-de-30-dos-alunos-da-rede-estadual-seguem-fora-do-sistema-de-aulas-online-ckcp0b7o1006y013g4vz6sd6n.html>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 4. ed. Olho d'Água. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDMAN, Milton. Public schools: make them private. *The Washington Post*. February 19, 1995. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/1995/02/19/public-schools-make-them-private/5d5c9c9b-675e-451b-b106-6d9ba6dad2d1/>>. Acesso: 10 out. 2018.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Programa Nacional do Livro Didático e sistemas privados de ensino: a atuação da Somos Educação. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 6, n. 9, 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GILOLO, Jaime. O Future-se sem futuro. *Revista Direitos, trabalho e política social*, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 261-350, jan./jun., 2020.

GROSSI, Esther Pillar. Um recado a Juremir Machado – por aqui, não. *Página Esther Pillar Grossi*. 2021.

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=706031840104479&id=100176984023304&\\_\\_tn\\_\\_=%2As%2As-R](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=706031840104479&id=100176984023304&__tn__=%2As%2As-R)> Acesso em: 20 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. *Didática do nível pré-silábico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019a.

\_\_\_\_\_. O analfabetismo do MEC. *Sul 21*, 2019b. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/11/o-analfabetismo-do-mec-por-esther-pillar-grossi/>> Acesso em: 28 fev. 2021.

HIROMI, Fabiana; GOIS, Antônio. Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. *Aprendizagem em Foco*. Instituto Unibanco, n. 38, fev. 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. III. 2.* ed. Lisboa: Temas & Debates, 2003.

HUGHES, Conrad. Decolonising the curriculum. *Council of International Schools – CIS*, May, 2021. Disponível em: <<https://www.cois.org/about-cis/news/post/~board/perspectives-blog/post/decolonising-the-curriculum>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais - SIS 2019*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/ptecao-social/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=25875>> Acesso em: 10 dez. 2020.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

IBCIT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2020. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INCA EDITORA. *Inca Tecnologia*, Poema “Erro de Português, 2021. Disponível em: <<https://editorainca.com.br/ambiente/banco-de-questoes/portugues/7o-ano/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de avaliação da educação básica (Saeb)*. MEC/INEP: 2019a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 08 set. 2019

\_\_\_\_\_. *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)*. MEC/INEP: 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2018*. MEC/INEP: 2019c. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080)>. Acesso em: 08 set. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resumo técnico do Ideb 2005 - 2017*. MEC/INEP, s/d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 08 set. 2019.

INTERNATIONAL MONETARY FUND. The Macroeconomic Effects of Global Migration. In.: *World Economic Outlook: The Great Lockdown*. April, 2020. Disponível em: <<https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ITAJÁI. *Portal da Transparência*. 2020. Disponível em: <<https://portaltransparencia.itajai.sc.gov.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. *Itajaí amplia Escola da Inteligência para 31 unidades escolares em 2018*. 2018. Disponível em: <<https://itajai.sc.gov.br/noticia/19562/itajai-amplia-escola-da-inteligencia-para-31-unidades-escolares-em-2018#.XrgUzERKjDc>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. *Professores recebem certificados da Escola da Inteligência*. 2017. Disponível em: <<https://educacao.itajai.sc.gov.br/noticia/18445/professores-recebem-certificados-da-escola-da-inteligencia#.XrgRP0RKjDc>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ITAÚ. *Portal*. 2021. Disponível em: <<https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/institucional/historia.html>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

IUNES, Nailê Pinto. *A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas*. Tese de doutorado. Pelotas: UFPEL, 2014.

JORIS, Margot. Citizenship education policy in Europe and its normativity: building vs. bildung? In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. *Leituras sobre Neoliberalismo e Educação*. Curitiba: CRV, 2020.

LAFE, Celso. O Significado de República. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 214-224, 1989.

LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAVAL, Christian. A Pandemia de Covid-19 e a Falência dos Imaginários Dominantes. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 277-286, mai./ago., 2020.

\_\_\_\_\_. *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIS, Laís. *Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU*. G1-Brasília, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MARAU. *Prefeitura de Marau oferece aulas de língua portuguesa a filhos de imigrantes*. Notícias, Prefeitura Municipal de Marau, 2019. Disponível em: <<http://pmmarau.com.br/noticias-geral/604-prefeitura-de-marau-oferece-aulas-de-lingua-portuguesa-a-filhos-de-imigrantes>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MARQUES, Nelson L. R; ARAUJO, Ives S. *Física Térmica: textos de apoio ao professor de física*, Porto Alegre, v. 20, n. 5, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre a responsabilidade de defender a escola enquanto uma questão pública. *Entrevista via Skype* (26 jan. 2021). Entrevistador: Evandro Consaltér, 2021, arquivo mp4 (50min47s).

\_\_\_\_\_. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

\_\_\_\_\_. A língua da escola: alienadora ou emancipadora? Trad. Danilo J. S. Botelho. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 193-212, mai./ago., 2017,

- MENÁRGUEZ, Ana Torres. A crise da escola é a crise da democracia. *El País*, 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024\\_184967.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html)>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan./mar., 2014.
- MOVIMENTO PELA BASE. *Quem somos*. 2018. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. *Declaração: isto não é um manifesto*. Trad. Carlos Szlak. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- OECD. *Brazil - Country Note - PISA 2018 Results*. PISA, OECD Publishing: Paris, 2019.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, v. 15, e2013655, 2020.
- PALHARES, Isabela. *Professores de educação infantil são contratados para dar aula em casa na pandemia*. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/professores-de-educacao-infantil-sao-contratados-para-dar-aula-em-casa-na-pandemia.shtml>>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- PATACHO, Pedro Manuel. Tendências internacionais na gestão e administração da educação: políticas de descentralização e autonomia. *Mulemba: Revista Angolana de Ciências Sociais*, v. 06, n. 11, p. 85-100, nov. 2016.
- PEQUENA CASA CRIANÇA. *Transparência e governança*. 2019. Disponível em: <<http://www.pequenacasa.org.br/transparencia-e-governanca/>>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr., 2018.
- \_\_\_\_\_. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- \_\_\_\_\_. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrtton Senna. *Cadernos Anpae*, Porto Alegre, n. 4, 2007.
- PETRY, Clériston. *Da escola sem sentido à escola sem função: por uma constituição da Skholé*. Tese de doutorado. Passo Fundo: UPF, 2017.

PICHONELLI, Matheus. Hommeschooling e a domesticação do aluno. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de Ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

PINTO, Tales dos Santos. "Resumo da história da República Brasileira". *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/brasil-republica2.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

PIRES, Daniela de Oliveira. *A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

\_\_\_\_\_; SUSIM, Maria Otília Kroeff; MONTANO, Monique Robain. A configuração político normativo da parceria público-privada: implicações na oferta da educação infantil no município de Porto Alegre. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 239-268, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_; PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre Jose. Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2017.

PISA - Programme for International Student Assessment. *Results from PISA 2018*. Disponível em: <[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf)>. Acesso em: 07 dez. 2020.

PONTES, Ana Carolina Amaral de. *Educação para cidadania: uma análise sobre o aprendizado para a participação e democracia, numa leitura arendtina*. Recife: UFPE, 2011.

POSSEBON, Camila Moresco. *Matrícula obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria RS*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2016.

REGALO, Carlos Alberto. *Educação, escola e sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2013.

RENDON, Valéria Lopes. Alfabetização pós-constructivista em tempo de pandemia. *Ensaio*, v. 06, n. 02, abr./jun., 2020.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2015.

RIBERI, Valentina; GONZÁLES, Erika; LASCH, Carolina Rojas. An Ethnography of Vulnerability: A New Materialist Approach to the Apparatus of Measurement, the Algorithm. In: *Anthropology & Education Quarterly*, v. 0, Issue 0, p. 1–24, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. *Escola melhor: sociedade melhor*. 2020. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/escola-melhor>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. *Programa Jovem RS Conectado com o Futuro*. 2019. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/governo-lanca-programa-jovem-rs-conectado-no-futuro>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. *Portaria Seduc nº 316, de 10 de dezembro de 2015*. Porto Alegre, 2015.

ROMÃO, Arquilau Moreira. *Filosofia, educação e esclarecimento: os livros de autoajuda para educadores e o consumo de produtos semiculturais*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2009.

RORTY, Richard. *Contingencia, ironia e solidariedade*. Trad. Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença Editorial, 1992.

SANTIAGO, Mylene Cristina; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; AKKARI, Abdeljalil. Educação para a cidadania global: desafios para BNCC e formação docente. In.: *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 687-699, dez. 2020.

SANTOS, Enoque Ribeiro. As OSCIP (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) e a Administração Pública – Intermediação Fraudulenta de Mão-de-Obra Sob Uma Roupagem Jurídica. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 10, fev. 2008.

SARDINHA, Rafaela Campos. *O Projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Rio de Janeiro, 2013.

SAUL, Renato P. *Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno*. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 142-173, jan./jun., 2003.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. *Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2017.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei da Câmara Federal nº 106, de 2017*. 2017. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130903>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SILVA JÚNIOR, João Dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da educação superior brasileira: reforma do Estado e mudança na produção. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 1, n. 2, p. 93-97, 1999.

SILVA, Juliana de Souza. *A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão*. Dissertação. São Paulo: USP, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SINDICATO DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAIS NO PARANÁ – APP. *Governo estadual quer entregar 31 escolas paranaenses para a Klabin*. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/governo-estadual-quer-entregar-31-escolas-paranaenses-para-a-klabin/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SOARES, Josiane Martins. *Alfabetizar, não é mágica. É ciência!* Primavera nos Dentes: ensaios sobre a escola e a realidade brasileira. Disponível em: <<https://blogprimaveranosdentes.wordpress.com/2021/04/19/alfabetizar-nao-e-magica-e-ciencia/#more-693>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

UNESCO. *Educação para a cidadania global (ECG): a abordagem da UNESCO*. Brasília: UNESCO, 2015.

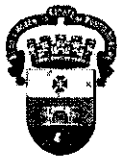
ZAN, Dirce. MAZA, Débora. Escola sem Partido? É possível? In.: *Jornal da Unicamp*. 2018. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/educacao/escola-sem-partido-e-possivel>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

## **ANEXOS**

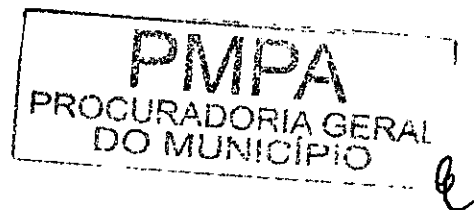


## **ANEXO 01**

**TERMO DE COLABORAÇÃO QUE ENTRE SI  
CELEBRAM O MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE E A  
PEQUENA CASA DA CRIANÇA**



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



## TERMO DE COLABORAÇÃO

LIVRO: 10 64 -D  
FLS.: 271  
REG.: 65 977

TERMO DE COLABORAÇÃO QUE ENTRE SI  
CELEBRAM O MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE E  
PEQUENA CASA DA CRIANÇA EM REGIME DE  
MÚTUA COOPERAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE  
ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E  
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

PROCESSO N.º : 17.0.000094777-6

O MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE, CNPJ 92.963.560/0001-60, representado nesse ato pelo Secretário Municipal de Educação Dr. Adriano Naves de Brito, conforme delegação de competência estabelecida no Decreto Municipal nº 19.775/ 2017 e suas alterações, aqui denominado simplesmente, ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, e ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, PEQUENA CASA DA CRIANÇA, CNPJ N° 92.852953/0001-04, situada a Rua Mario Aragão, nº 13, Bairro Partenon, CEP 90680-090, Rio Grande do Sul - RS, neste ato devidamente representada por sua Presidente, Pierina Lorenzoni, portador do RG nº 1008143958, SSP-RS, inscrito no CPF sob o nº 361.611360-15, doravante denominada ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, com fundamento na Lei Nacional nº 13.019/2014, Decreto Municipal nº 19.775/2017 e suas alterações, processo SEI nº 17.0.000094777-6 bem como nos princípios que regem a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e demais normas pertinentes, celebram este **Termo de Colaboração**, na forma e condições estabelecidas nas seguintes cláusulas:

## CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

1.1 O presente Termo tem por objeto o implemento de ação conjunta entre a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA e a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL para o atendimento:

1.1.1 de 82 (Oitenta e duas) crianças com idades entre 3 ( três) anos a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses, em período integral de, no mínimo, 10 (dez) horas diárias.

1.1.2 de 52 (cinquenta e duas) crianças entre 3 ( três) anos a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses, em turno parcial de, no mínimo, 04 (quatro) horas diárias.

1.1.3 de 216 (Duzentas e dezesseis) crianças no nível do Ensino Fundamental (1º ano ao 5ºano) representando ao nível do fundamental I, em turno parcial de, no mínimo 04 horas.

1.2 O atendimento ocorrerá na unidade: Pequena Casa da Criança, no prédio da organização, situado à Rua Mario Aragão, nº 13, Bairro Partenon, CEP 90680-090, conforme Plano de Trabalho aprovado anexo a este instrumento.

## CLÁUSULA SEGUNDA - DA VIGÊNCIA

2.1. O prazo de vigência desta parceria será de 5 (cinco) anos, prorrogável por mais 05 (cinco) anos, a contar de 01/01/2018, podendo ser alterado na forma do art. 55 da Lei nº 13.019/2014.

## CLÁUSULA TERCEIRA - DOS RECURSOS FINANCEIROS

3.1. A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA repassará a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, em 12 (doze) parcelas, o valor máximo mensal de R\$ 158.485,50 (Cento e cinquenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e cinco mil e cinquenta centavos), para o exercício financeiro de 2018, de acordo com o quadro abaixo:

Valor de Referência	Horas de atendimento	Nº Atendimento	Valor Total
Educação Infantil (Integral)	No mínimo 10 horas diárias.	82	37.822,50
Educação Infantil(regular)	No mínimo 04 horas diárias	52	14.391,00
Ensino Fundamental (regular)	No mínimo 04 horas diárias.	216	106.272,00
Total		350	158.485,50

3.2 O reajuste será analisado anualmente e poderá ser concedido mediante apostilamento.

3.3. A despesa do Termo de Colaboração ocorrerá à conta da seguinte Dotação Orçamentária: 1502-2565-335043-20

## CLÁUSULA QUARTA - DA TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DOS RECURSOS

**4.1.** A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA transferirá os recursos em favor da ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL no último dia útil de cada mês em 12 parcelas mensais e consecutivas, na forma do art. 48 da Lei 13.019/2014.

**4.2.** Os recursos recebidos em decorrência da parceria deverão ser movimentados e aplicados de acordo com os arts. 51, 52, 53, todos da Lei nº 13.019/2014, e art. 33 e seguintes do Decreto Municipal 19.775/2017 e suas alterações.

**4.3.** A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL poderá utilizar o Fundo Provisional, somente quando autorizado pela ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.

**4.4.** O pagamento das verbas rescisórias, ainda que após o término da execução da parceria, será proporcional ao período de atuação do profissional na execução das metas previstas no plano de trabalho, abrangendo o período de atuação na execução dos convênios e congêneres firmados com a Administração Pública Municipal anteriormente à vigência da Lei nº 13.019/2014.

## CLÁUSULA QUINTA - DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPES

### 5.1. Compete à ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA:

**I** – Acompanhar o projeto pedagógico da escola mantida pela Organização da Sociedade Civil, supervisionando seu desenvolvimento para a efetivação de uma educação de qualidade;

**II** – Acompanhar o desenvolvimento do currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental, orientando e assessorando em questões pedagógicas, documentos norteadores e elaboração de calendário escolar.

**III** - Monitorar e avaliar o cumprimento do objeto da parceria, na forma do art. 58 e seguintes da Lei nº 13.019/2014, e art. 42 e seguintes do Decreto Municipal nº 19.775/2017, com base no Plano de Trabalho aprovado e no Projeto Político Pedagógico;

**IV** - Repassar os recursos por meio de transferência eletrônica e em obediência ao cronograma de desembolso de recursos, que guardará consonância com as metas, fases ou etapas de execução do objeto do Termo de Colaboração;

**V** - elaborar e divulgar um Manual de Utilização de Recursos e Prestações de Contas que regerá a execução deste Termo de Colaboração, no que tange ao uso dos recursos e respectivas Prestações de Contas, incluindo a previsão de itens de despesas possíveis, em consonância com o art. 63 e seguintes da Lei nº 13019/2014;

**VI** - apreciar a prestação de contas parcial, em até 45 (quarenta e cinco) dias a contar da data de recebimento;

**VII** - apreciar a prestação de contas final em até 120 (cento e vinte) dias a contar da data de recebimento;

### 5.2. Compete à Organização da Sociedade Civil:

**I** - assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

**II** – Desenvolver o projeto político pedagógico em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental observando as Orientações Pedagógicas publicadas pela SMED;

- III - o cumprimento do objeto da parceria, na forma do art. 58 e seguintes da Lei nº 13.019/2014, art. 42 e seguintes do Decreto Municipal nº 19.775/2017, observando as diretrizes do Plano Político Pedagógico, bem como as Orientações Pedagógicas publicadas pela SMED;
- IV - manter em perfeitas condições de uso os equipamentos e os instrumentos necessários para a realização dos serviços e ações pactuadas;
- V - responsabilizar-se pelo espaço físico, equipamentos e mobiliários necessários ao desenvolvimento das ações objeto desta parceria;
- VI - divulgar na Internet e em locais visíveis de suas sedes sociais e dos estabelecimentos em que exerça suas ações todas as parcerias celebradas com o poder público, contendo, no mínimo, as informações requeridas no parágrafo único do art. 11 da Lei nº 13.019/2014;
- VII - manter contrato de trabalho que assegure direitos trabalhistas, sociais e previdenciários aos seus trabalhadores e prestadores de serviços;
- VIII - responder exclusivamente pelo pagamento dos encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais e comerciais relativos ao funcionamento da instituição e ao adimplemento deste Termo de Colaboração, não se caracterizando responsabilidade solidária ou subsidiária da ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA pelos respectivos pagamentos, nem qualquer oneração do objeto da parceria ou restrição à sua execução;
- IX - manter e movimentar os recursos na conta bancária específica, observado o disposto no art. 51 da Lei nº 13.019/2014;
- X - responsabilizar-se com os recursos provenientes do Termo de Colaboração, pela indenização de dano causado ao público, decorrentes de ação ou omissão voluntária, ou de negligência, imperícia ou imprudência, praticados por seus empregados, assim como por indenizações de decisões judiciais transitadas em julgado e homologadas;
- XI - prestar informações e esclarecimentos sempre que solicitados pela ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA;
- XII - garantir o livre acesso dos agentes públicos, em especial, os representantes da Comissão de Monitoramento e Avaliação, do gestor da parceria, do controle interno e do Tribunal de Contas às dependências e aos processos e documentos das Organizações da Sociedade Civil vinculados a execução do objeto da parceria, que envolve o atendimento da educação infantil;
- XIII - aplicar os recursos recebidos e eventuais saldos financeiros de acordo com a Lei nº 13.019/2014;
- XIV - restituir à ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA os recursos recebidos quando a prestação de contas for avaliada como irregular depois de exaurida a fase recursal, se mantida a decisão, caso em que a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL poderá solicitar autorização para que o ressarcimento ao erário seja promovido por meio de ações compensatórias de interesse público, mediante a apresentação de novo plano de trabalho, conforme o objeto descrito neste Termo de Colaboração e a área de atuação da organização, cuja mensuração econômica será feita a partir do plano de trabalho original, desde que não tenha havido dolo ou fraude e não seja o caso de restituição integral dos recursos;
- XV - responsabilizar-se de forma exclusiva pelo gerenciamento administrativo e financeiro dos recursos recebidos, inclusive no que diz respeito às despesas de custeio, de investimento e de pessoal;

XVI – cumprir integralmente as diretrizes para o calendário escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

XVII – ofertar as refeições diárias variadas e adequadas às faixas etárias de acordo com o previsto no Plano de Trabalho.

XVIII- manter escrituração contábil regular;

#### **CLÁUSULA SEXTA - DOS BENS PERMANENTES E/ OU REMANESCENTES**

6.1. Os equipamentos e materiais permanentes e/ ou remanescentes adquiridos com recursos financeiros transferidos pela ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, pertencem ao patrimônio do MUNICÍPIO, ficando sob a guarda e responsabilidade até o término da vigência da parceria.

#### **CLÁUSULA SÉTIMA - DA EXECUÇÃO DAS DESPESAS**

7.1. Somente poderão ser pagas com recursos da parceria as seguintes despesas previstas no plano de trabalho aprovado em anexo:

I - remuneração da equipe encarregada da execução do objeto referida no Plano de Trabalho, compreendendo as despesas com pagamentos de impostos, contribuições sociais, fundo de garantia por tempo de Serviço – FGTS, férias, décimo terceiro salário, salários proporcionais, verbas rescisórias e demais encargos sociais e trabalhistas;

II - despesas, diretas e indiretas, e bens a serem adquiridos que se enquadrarem nos itens previstos no Plano de Trabalho, nas Orientações Pedagógicas e de Execução Administrativo-Financeira;

7.2. Não poderão ser pagas com recursos da parceria as despesas em desacordo com o Plano de Trabalho aprovado.

#### **CLÁUSULA OITAVA - DAS ALTERAÇÕES**

8.1. A presente parceria poderá ser alterada a qualquer tempo, mediante assinatura de Termo Aditivo.

8.2. O Plano de Trabalho poderá ser alterado, a qualquer tempo, por apostilamento, desde que aprovado pela Comissão de Monitoramento.

8.3. Faculta-se aos órgãos e entidades municipais o repasse de eventual verba adicional, não prevista no valor total da parceria, para a melhor execução de seu objeto e aperfeiçoamento dos serviços, nos moldes definidos pelo parceiro público em norma específica, desde que observada a disponibilidade financeiro-orçamentária.

8.4. Todas as modificações deverão ser inseridas no respectivo processo eletrônico da parceria, e registradas na forma do § 5º art. 7º do Decreto Municipal 19.775/2017 e suas alterações.

#### **CLÁUSULA NONA - DO GESTOR DA PARCERIA**

9.1. Os agentes públicos responsáveis pela gestão da parceria de que trata este instrumento, com poderes de controle, fiscalização e acompanhamento serão designados em Portaria publicada no Diário Oficial de Porto Alegre.

9.2. Compete ao gestor da parceria cumprir as obrigações definidas nos incisos I a V do art. 61 e art. 67, ambos da Lei 13.019/2014 e alterações posteriores.

## **CLÁUSULA DÉCIMA - DO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO**

**10.1.** Aplica-se a Comissão de Monitoramento e Avaliação as normas estabelecidas nos arts. 42 e seguintes do Decreto Municipal 19.775/2017 e alterações posteriores.

## **CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DA PRESTAÇÃO DE CONTAS**

**11.1.** A prestação de contas apresentada pela ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL deverá observar o art. 63 e seguintes da Lei 13.019/2014 e alterações posteriores, bem como o Decreto Municipal 19.775/2017, no que couber.

**11.2.** A prestação de contas deverá, ainda, conter elementos que permitam ao gestor da parceria avaliar o andamento ou concluir que o seu objeto foi executado conforme pactuado, com a descrição pormenorizada das atividades realizadas e a comprovação do alcance das metas e dos resultados esperados, até o período de que trata a prestação de contas, a exemplo, dentre outros, das seguintes informações e documentos:

**I** - extrato da conta bancária específica;

**II** - notas e comprovantes fiscais, inclusive recibos, com data do documento, valor, dados da ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL e número do instrumento da parceria, bem como comprovantes de quitação de encargos sociais e aplicação financeira;

**III** - comprovante do recolhimento do saldo da conta bancária específica, quando houver;

**IV** - material comprobatório do cumprimento do objeto em fotos, vídeos ou outros suportes;

**V** - relação de bens adquiridos, produzidos ou construídos, quando for o caso; e

**VI** - lista de presença do pessoal treinado ou capacitado, quando for o caso.

**11.3.** Serão glosados valores relacionados ao descumprimento de resultados e metas de alunos com matrículas designadas pelo Município para a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, exceto quando houver justificativa suficiente.

**11.4.** A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL prestará contas da boa e regular aplicação dos recursos, observando os prazos e regras estabelecidos nos arts. 69 a 72 da Lei 13.019/2017 e alterações posteriores.

**11.5.** A prestação de contas relativa à execução do Termo de Colaboração dar-se-á mediante a análise dos documentos previstos no plano de trabalho, bem como os relatórios referidos nos incisos caput e parágrafo único do art. 66 da Lei 13.019/2014 e suas alterações.

**11.6.** Constatada irregularidade ou omissão na prestação de contas será concedido prazo para a ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL sanar a irregularidade ou cumprir a obrigação, observando-se as normas e prazos estabelecidos nos arts. 70 a 72 da Lei 13.019/2014 e alterações;

**11.7.** O parecer técnico do gestor de análise de prestação de contas deverá observar os critérios de avaliação quanto à eficácia e efetividade das ações em execução, na forma dos incisos I a IV do §4º do art. 67 da Lei nº 13.019, de 2014, e alterações posteriores.

**11.8.** À manifestação conclusiva sobre a prestação de contas pela ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA aplicam-se os prazos e regras previstos nos arts. 72 da Lei 13.019/2014 e alterações, bem como art. 54 e seguintes do Decreto Municipal 19.775/2017 e alterações;

11.9. Durante o prazo de 10 (dez) anos, contado do dia útil subsequente ao da prestação de contas, a organização da ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL deve manter em seu arquivo os documentos originais que compõem a prestação de contas.

## CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DAS SANÇÕES

12.1. Pela execução da parceria em desacordo com o presente Termo, Plano de Trabalho, Orientações Pedagógicas, e Orientações de Execução Administrativo – Financeira, bem como em desacordo com a legislação aplicável, poderá, garantida a prévia defesa, aplicar as sanções previstas no artigo 73 da Lei nº 13.019/2014 e alterações, observando-se os procedimentos previstos nos art. 59 do Decreto Municipal nº 19.775/2017 e alterações.

12.2. A sanção de advertência tem caráter educativo e preventivo e será aplicada quando verificadas irregularidades que não justifiquem a aplicação de penalidade mais severa;

12.3. A sanção de suspensão temporária deverá ser aplicada nos casos em que verificada fraude na celebração, na execução ou na prestação de contas da parceria, quando não se justificar imposição da penalidade mais severa, considerando a natureza e a gravidade da infração, as peculiaridades do caso concreto, as circunstâncias agravantes ou atenuantes e os danos;

12.4. Da decisão administrativa sancionadora cabe recurso administrativo, no prazo de dez dias, contados da data de ciência da decisão, podendo a reabilitação ser requerida após dois anos da aplicação da penalidade;

12.5. A situação de impedimento permanecerá enquanto perdurarem os motivos determinantes da punição ou até que seja providenciada a reabilitação perante a ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, devendo ser concedida quando houver ressarcimento dos danos, desde que decorrido o prazo de dois anos.

## CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA - DA DENÚNCIA E DA RESCISÃO

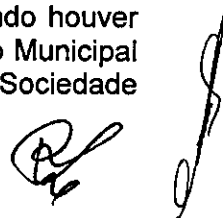
13.1. O presente Termo de Colaboração poderá ser:

I - denunciado a qualquer tempo, ficando os partícipes responsáveis somente pelas obrigações e auferindo as vantagens do tempo em que participaram voluntariamente da avença, respeitado o prazo mínimo de 90 (noventa) dias de antecedência para a publicidade dessa intenção, com efeito, no final do exercício ou a qualquer momento em caso de comum acordo;

II - rescindido, independente de prévia notificação ou interpelação judicial ou extrajudicial, nas seguintes hipóteses:

- a) utilização dos recursos em desacordo com o Plano de Trabalho;
- b) inadimplemento de quaisquer das cláusulas pactuadas;
- c) constatação, a qualquer tempo, de falsidade em qualquer documento apresentado; e
- d) verificação da ocorrência de qualquer circunstância que enseje a instauração de Tomada de Contas Especial.

13.2. A Administração Pública poderá rescindir unilateralmente este instrumento quando houver inexecução do objeto ou o descumprimento do disposto na Lei 13.019/2014, e Decreto Municipal 19.775/2017, que implicar prejuízo ao interesse público, garantida à Organização da Sociedade Civil a oportunidade de defesa.





13.3. A rescisão enseja a imediata adoção das medidas cabíveis ao caso, tais como a aplicação de sanções previstas neste instrumento, a notificação de devolução de recursos e a instauração de sindicância ou de processo administrativo disciplinar, conforme a peculiaridade dos fatos que causarem a necessidade de rescisão.

#### **CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA - DA PUBLICIDADE**

14. A eficácia do presente Termo de Colaboração ou dos aditamentos que impliquem em alteração ou ampliação da execução do objeto descrito neste instrumento fica condicionada à publicação do respectivo extrato no Diário Oficial do Município, a qual deverá ser providenciada pela Procuradoria Geral do Município, no prazo de até vinte dias a contar da respectiva assinatura.

#### **CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA - DO FORO**

15.1. O foro da Comarca de Porto Alegre é o eleito pelos parceiros para dirimir quaisquer dúvidas oriundas do presente Termo de Colaboração.

15.2. Antes de promover a ação judicial competente, as partes, obrigatoriamente, farão tratativas para prévia tentativa de solução administrativa. Referidas tratativas serão realizadas em reunião, com a participação da Procuradoria Geral do Município, da qual será lavrada ata, ou por meio de documentos expressos, sobre os quais se manifestará.

E assim, por estarem justos e acordados, firmam o presente em duas vias, de igual teor e forma, para todos os efeitos legais.

Porto Alegre, 29 de Dezembro de 2017.



**Adriano Naves de Brito**

Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre



**PEQUENA CASA DA CRIANÇA**

Testemunhas:

1) Nome: \_\_\_\_\_ 2) Nome: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 02**

**TERMO DE CONTRATO ADMINISTRATIVO  
FIRMADO ENTRE O MUNICÍPIO DE ITAJAÍ - SC -  
BRASIL E A EMPRESA ESCOLA DE INTELIGÊNCIA  
CURSOS EDUCACIONAIS LTDA EPP**



**CONTRATO Nº 059/2017**

**TERMO DE CONTRATO ADMINISTRATIVO FIRMADO  
ENTRE O MUNICÍPIO DE ITAJAÍ E A EMPRESA ESCOLA  
DE INTELIGÊNCIA CURSOS EDUCACIONAIS LTDA EPP.**

**CONTRATANTE: MUNICÍPIO DE ITAJAÍ**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede nesta cidade na Rua Alberto Werner, nº 100, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 83.102.277/0001-52, neste ato representado pelos Secretários Municipais, infra-assinados, doravante denominado simplesmente **CONTRATANTE**,

**CONTRATADA – ESCOLA DE INTELIGÊNCIA CURSOS EDUCACIONAIS LTFA EPP**, Pessoa Jurídica de Direito Privado, com endereço na Avenida Quarta Radial, 161 – Quadra 86 Lote 12/13 – Setor Pedro Ludovico – Goiânia - GO, inscrita no CNPJ/MF sob nº **18.631.682/0001-04**, neste ato representada pela Sra. **Thaynara Mably Alves Monteiro**, inscrita sob o CPF nº 035.181.891-07, a seguir denominada **CONTRATADA**, com base no Processo Administrativo nº **0440127/2017**, acordam e ajustam firmar o presente **CONTRATO COM INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº 037/2017**, nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, mais especificamente no inciso I do art. 25, suas alterações e legislações pertinentes, e pelas cláusulas a seguir expressas, definidoras dos direitos, obrigações e responsabilidades das partes.

**CLÁUSULA PRIMEIRA - Objeto.**

O presente contrato tem por objeto a AQUISIÇÃO DE KIT DIDÁTICO COMPOSTO POR LIVROS DIDÁTICOS PARA PROJETO PILOTO COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL EM 16 UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAJAÍ, conforme especificações contidas no Processo Administrativo nº **0440127/2017**.

**Parágrafo Primeiro.** Todas as dúvidas que por ventura venham a surgir e que não estejam previstas nestas especificações deverão ser comunicadas à Secretaria de Educação.

**CLÁUSULA SEGUNDA – Prazo de entrega**

Os produtos deverão ser entregues até 15 (quinze) dias após a emissão da autorização de fornecimento.

**CLÁUSULA TERCEIRA - Valor.**

O valor total do contrato será de **R\$ 1.198.406,00 (um milhão, cento e noventa e oito mil, quatrocentos e seis reais)**.

O pagamento será efetuado em até 30 dias após a entrega dos produtos, mediante apresentação de Nota fiscal, devidamente certificada pela Contratante.

Os preços são fixos e irrevogáveis, conforme disposto no §4º do Art. 40 da Lei Federal n. 8.666/93.



**Parágrafo Primeiro.** No ato do pagamento, o **CONTRATANTE** fará a retenção dos tributos que venham a incidir sobre a operação, de acordo com os percentuais previstos em lei.

**CLÁUSULA QUARTA – Recurso Financeiro.**

As despesas decorrentes do presente Contrato, no valor total de **R\$ 1.198.406,00 (um milhão, cento e noventa e oito mil, quatrocentos e seis reais)**, correrão por conta de Dotações Orçamentárias específicas da Secretaria Municipal de Educação: **131, 143, 152, 158 e 165/2017.**

**CLÁUSULA QUINTA - Direitos e Responsabilidade das Partes.**

Constituem direitos do **CONTRATANTE** receber o objeto deste Contrato nas condições e prazos avençados e da **CONTRATADA** perceber o valor ajustado na forma e no prazo convencionados.

**Parágrafo Primeiro:** Constituem obrigações do **CONTRATANTE:**

- a) efetuar o pagamento ajustado;
- b) dar à **CONTRATADA** as condições necessárias a regular execução do Contrato;
- c) Encaminhar a Nota Fiscal para o devido pagamento;
- d) Fornecer à contratada todas informações pertinentes ao objeto;
- e) Coordenar, fiscalizar, acompanhar e avaliar a execução do contrato;
- f) A Secretaria gestora do contrato designa os servidores **Cláudio da Silva – Diretor de Educação Infantil e Clara Simone Ignácio de Mendonça – Diretora do Ensino Fundamental** para exercer as funções de acompanhamento e fiscalização do presente contrato.

**Parágrafo Segundo:** Constituem obrigações da **CONTRATADA:**

- a) entregar os produtos objeto deste Contrato na forma prevista no mesmo, alcançando os resultados e metas definidos na Cláusula Primeira, zelando sempre pela qualidade do mesmo;
- b) manter durante a execução do Contrato, em compatibilidade com as obrigações assumidas, todas as condições de habilitação e qualificação exigidas para contratação;
- c) apresentar, sempre que solicitado, durante a execução do Contrato, documentos que comprovem estar cumprindo a legislação em vigor quanto às obrigações da execução do mesmo;
- d) Cumprir todas as especificações conforme Processo Administrativo nº **0440127/2017.**

**Parágrafo Terceiro:** Toda e qualquer comunicação escrita entre os contratantes que impliquem em ratificação, retificação ou alteração do presente, em seus prazos e condições, integrarão o mesmo, para todos os devidos fins e efeitos.

**CLÁUSULA SEXTA - INEXECUÇÃO, ALTERAÇÃO CONTRATUAL E SANÇÕES (ART.55, VII)**

1. A inexecução total ou parcial do contrato terá procedimentos e conseqüências, na forma estabelecida na Seção V - Da Inexecução e da Rescisão dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

2. O presente contrato poderá sofrer alterações na forma estabelecida na Seção III - Da Alteração dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

1. O atraso injustificado na execução do contrato, assim como a sua inexecução total ou parcial, sujeitará a **CONTRATADA** às sanções administrativas na forma prevista na Seção II - Das Sanções



Administrativas - Capítulo IV, da Lei n.º 8.666/93, ficando desde já estabelecidas as multas previstas no Pregão.

4. O Município poderá aplicar à Contratada, ainda, as seguintes penalidades previstas no artigo 87 da Lei n. 8.666/1993, em caso de inexecução total ou parcial do objeto ou contrato:

4.1. advertência;

4.2. multa de 0,5 % (cinco décimos por cento) do valor da proposta, para cada dia ou fração de atraso do fornecimento do objeto licitado;

4.3. multa de 10% (dez por cento) do valor remanescente em caso de desistência do fornecimento ou execução;

5. Sem prejuízo das sanções previstas no Art. 87, da Lei n.º 8.666/93, o licitante adjudicatário ficará sujeito às seguintes penalidades:

5.1. 10% (dez por cento) do valor do contrato atualizado pela prestação de serviços desconforme com o especificado e aceito;

5.2. 1,0 % (um por cento) do valor do contrato atualizado pela não substituição dos produtos/serviços recusados por este Município, no prazo estipulado, até o limite de 10% (dez por cento);

5.3. 0,33% por dia, sobre o valor total da proposta limitado a 10% do valor contratual atualizado, pelo descumprimento dos prazos e condições previstos no Pregão e neste Contrato;

5.4. Sem prejuízo das sanções disposta nos itens anteriores desta mesma cláusula, a recusa, injustificada ou cuja justificativa não seja aceita pelo Município, em retirar a Autorização de Fornecimento/Nota de Empenho de Despesa será interpretada como ruptura de contrato e sujeitará a pessoa jurídica adjudicada ao pagamento de multa no valor de 10% (dez por cento) sobre o valor da proposta da licitante vencedora.

5.5. A multa poderá ser aplicada cumulativamente com as demais sanções, não terá caráter compensatório e a sua cobrança não isentará a obrigação de indenizar eventuais perdas e danos.

5.6. As multas referidas nesta cláusula serão deduzidas pelo Município por ocasião do pagamento da nota fiscal respectiva.

#### **CLÁUSULA SÉTIMA - Da Rescisão.**

O presente Contrato poderá ser rescindido caso ocorram quaisquer dos fatos elencados no art. 78 e seguintes da Lei nº 8.666/93.

#### **CLÁUSULA OITAVA - Legislação Aplicável.**

O presente Instrumento Contratual rege-se pelas disposições expressas na Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, e pelos preceitos de direito público, aplicando-se-lhe supletivamente, os princípios da teoria geral dos contratos e as disposições de direito privado.

**CLÁUSULA NONA - Casos Omissos.** Os casos omissos serão resolvidos à luz da Lei nº 8.666/93, e dos princípios gerais de direito.

#### **CLÁUSULA DÉCIMA- Foro**

Fica eleito pelas partes o Foro da Comarca de Itajaí, com expressa renúncia a qualquer outro, para dirimir dúvidas ou questões oriundas do presente contrato.



E, por estarem justos e acordados, assinam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo-assinadas, para que produza seus efeitos legais esperados.

**ITAJAÍ, 10 DE MARÇO DE 2017.**

**Profª MSc Elisete Furtado Cardoso**  
Secretária de Educação

**ESCOLA DE INTELIGÊNCIA CURSOS EDUCACIONAIS LTDA EPP**  
**Thaynara Mably Alves Monteiro**

**ALEXANDRE SCHMIT BALBINO**  
Secretário de Planejamento, Orçamento e Gestão

**TESTEMUNHAS:** \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.



**CONTRATO Nº 017/2018**

**TERMO DE CONTRATO ADMINISTRATIVO FIRMADO  
ENTRE O MUNICÍPIO DE ITAJAÍ E A EMPRESA  
INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA - ME.**

**CONTRATANTE: MUNICÍPIO DE ITAJAÍ**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede nesta cidade na Rua Alberto Werner, nº 100, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 83.102.277/0001-52, neste ato representado pelos Secretários Municipais, infra-assinados, doravante denominado simplesmente **CONTRATANTE**,

**CONTRATADA – INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA – ME**, Pessoa Jurídica de Direito Privado, com endereço na Avenida Quarta Radial, nº 161, Qd. 86, Lts. 12/13, Setor Pedro Ludovico, Goiânia/GO, CEP 74.830-130, inscrita no CNPJ/MF sob nº **18.631.682/0001-04**, neste ato representada pela Sra. **MILLENA SOUZA ARAUJO**, brasileira, solteira, empresária, natural de Uruaçu/GO, residente e domiciliada à Rua 135, nº 94, Ed. Premier Blanc, apto. 2502, Setor Marista, Goiânia/GO, CEP 74.180-020, portadora da Carteira de Identidade nº 3837910/2ª VIA SSP/GO e CPF nº 920.055.781-34, a seguir denominada **CONTRATADA**, com base no Processo Administrativo nº **3590008/2017**, acordam e ajustam firmar o presente **CONTRATO COM INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº 011/2018**, nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, mais especificamente no inciso I do art. 25, suas alterações e legislações pertinentes, e pelas cláusulas a seguir expressas, definidoras dos direitos, obrigações e responsabilidades das partes.

**CLÁUSULA PRIMEIRA - Objeto.**

O presente contrato tem por objeto a **AQUISIÇÃO DE KIT DIDÁTICO COMPOSTO POR LIVROS DIDÁTICOS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL EM 31 UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAJAÍ**, conforme especificações contidas no Processo Administrativo nº **3590008/2017**.

**Parágrafo Primeiro.** Todas as dúvidas que por ventura venham a surgir e que não estejam previstas nestas especificações deverão ser comunicadas à Secretaria de Educação.

**CLÁUSULA SEGUNDA – Prazo de entrega**

**Os produtos deverão ser entregues até 15 (quinze) dias após a emissão da autorização de fornecimento.**



**CLÁUSULA TERCEIRA - Valor.**

O valor total do contrato será de **R\$ 2.687.740,00 (dois milhões, seiscentos e oitenta e sete mil, setecentos e quarenta reais).**

O pagamento será efetuado em até 30 dias após a entrega dos produtos, mediante apresentação de Nota fiscal, devidamente certificada pela Contratante.

Os preços são fixos e irrevogáveis, conforme disposto no §4º do Art. 40 da Lei Federal n. 8.666/93.

**Parágrafo Primeiro.** No ato do pagamento, o **CONTRATANTE** fará a retenção dos tributos que venham a incidir sobre a operação, de acordo com os percentuais previstos em lei.

**CLÁUSULA QUARTA – Recurso Financeiro.**

As despesas decorrentes do presente Contrato, no valor total de **R\$ 2.687.740,00 (dois milhões, seiscentos e oitenta e sete mil, setecentos e quarenta reais)**, correrão por conta das dotações orçamentárias nº **411** e **407/2018** – 3.3.90.00.00 – Secretaria Municipal de Educação.

**CLÁUSULA QUINTA - Direitos e Responsabilidade das Partes.**

Constituem direitos do **CONTRATANTE** receber o objeto deste Contrato nas condições e prazos avençados e da **CONTRATADA** perceber o valor ajustado na forma e no prazo convencionados.

**Parágrafo Primeiro:** Constituem obrigações do **CONTRATANTE:**

- a) efetuar o pagamento ajustado;
- b) dar à **CONTRATADA** as condições necessárias a regular execução do Contrato;
- c) Encaminhar a Nota Fiscal para o devido pagamento;
- d) Fornecer à contratada todas informações pertinentes ao objeto;
- e) Coordenar, fiscalizar, acompanhar e avaliar a execução do contrato;
- f) A Secretaria gestora do contrato designa a servidora **Kátia Teixeira de Souza – Coordenadora do Programa Escola da Inteligência** para exercer as funções de acompanhamento e fiscalização do presente contrato.

**Parágrafo Segundo:** Constituem obrigações da **CONTRATADA:**

- a) entregar os produtos objeto deste Contrato na forma prevista no mesmo, alcançando os resultados e metas definidos na Cláusula Primeira, zelando sempre pela qualidade do mesmo;
- b) manter durante a execução do Contrato, em compatibilidade com as obrigações assumidas, todas as condições de habilitação e qualificação exigidas para contratação;
- c) apresentar, sempre que solicitado, durante a execução do Contrato, documentos que comprovem estar cumprindo a legislação em vigor quanto às obrigações da execução do mesmo;
- d) Cumprir todas as especificações conforme Processo Administrativo nº **3590008/2017**.





**Parágrafo Terceiro:** Toda e qualquer comunicação escrita entre os contratantes que impliquem em ratificação, retificação ou alteração do presente, em seus prazos e condições, integrarão o mesmo, para todos os devidos fins e efeitos.

#### **CLÁUSULA SEXTA - INEXECUÇÃO, ALTERAÇÃO CONTRATUAL E SANÇÕES (ART.55, VII)**

1. A inexecução total ou parcial do contrato terá procedimentos e conseqüências, na forma estabelecida na Seção V - Da Inexecução e da Rescisão dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

2. O presente contrato poderá sofrer alterações na forma estabelecida na Seção III - Da Alteração dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

1. O atraso injustificado na execução do contrato, assim como a sua inexecução total ou parcial, sujeitará a CONTRATADA às sanções administrativas na forma prevista na Seção II - Das Sanções Administrativas - Capítulo IV, da Lei n.º 8.666/93, ficando desde já estabelecidas as multas previstas no Pregão.

4. O Município poderá aplicar à Contratada, ainda, as seguintes penalidades previstas no artigo 87 da Lei n. 8.666/1993, em caso de inexecução total ou parcial do objeto ou contrato:

4.1. advertência;

4.2. multa de 0,5 % (cinco décimos por cento) do valor da proposta, para cada dia ou fração de atraso do fornecimento do objeto licitado;

4.3. multa de 10% (dez por cento) do valor remanescente em caso de desistência do fornecimento ou execução;

5. Sem prejuízo das sanções previstas no Art. 87, da Lei n.º 8.666/93, o licitante adjudicatário ficará sujeito às seguintes penalidades:

5.1. 10% (dez por cento) do valor do contrato atualizado pela prestação de serviços desconforme com o especificado e aceito;

5.2. 1,0 % (um por cento) do valor do contrato atualizado pela não substituição dos produtos/serviços recusados por este Município, no prazo estipulado, até o limite de 10% (dez por cento);

5.3. 0,33% por dia, sobre o valor total da proposta limitado a 10% do valor contratual atualizado, pelo descumprimento dos prazos e condições previstos no Pregão e neste Contrato;

5.4. Sem prejuízo das sanções disposta nos itens anteriores desta mesma cláusula, a recusa, injustificada ou cuja justificativa não seja aceita pelo Município, em retirar a Autorização de Fornecimento/Nota de Empenho de Despesa será interpretada como ruptura de contrato e sujeitará a pessoa jurídica adjudicada ao pagamento de multa no valor de 10% (dez por cento) sobre o valor da proposta da licitante vencedora.

5.5. A multa poderá ser aplicada cumulativamente com as demais sanções, não terá caráter compensatório e a sua cobrança não isentará a obrigação de indenizar eventuais perdas e danos.

5.6. As multas referidas nesta cláusula serão deduzidas pelo Município por ocasião do pagamento da nota fiscal respectiva.

#### **CLÁUSULA SÉTIMA - Da Rescisão.**



O presente Contrato poderá ser rescindido caso ocorram quaisquer dos fatos elencados no art. 78 e seguintes da Lei nº 8.666/93.

**CLÁUSULA OITAVA - Legislação Aplicável.**

O presente Instrumento Contratual rege-se pelas disposições expressas na Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, e pelos preceitos de direito público, aplicando-se-lhe supletivamente, os princípios da teoria geral dos contratos e as disposições de direito privado.

**CLÁUSULA NONA - Casos Omissos.** Os casos omissos serão resolvidos à luz da Lei nº 8.666/93, e dos princípios gerais de direito.

**CLÁUSULA DÉCIMA- Foro**

Fica eleito pelas partes o Foro da Comarca de Itajaí, com expressa renúncia a qualquer outro, para dirimir dúvidas ou questões oriundas do presente contrato.

E, por estarem justos e acordados, assinam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo-assinadas, para que produza seus efeitos legais esperados.

**ITAJAÍ, 07 DE FEVEREIRO DE 2018.**

**INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA – ME**  
Millena Souza Araujo

**Profª MSc Elisete Furtado Cardoso**  
Secretária de Educação

**SANDRO RICARDO FERNANDES**  
Secretário de Planejamento, Orçamento e Gestão

**TESTEMUNHAS:** \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.



**CONTRATO Nº 036/2019**

**TERMO DE CONTRATO ADMINISTRATIVO FIRMADO  
ENTRE O MUNICÍPIO DE ITAJAÍ E A EMPRESA  
INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA - ME.**

**CONTRATANTE: MUNICÍPIO DE ITAJAÍ**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede nesta cidade na Rua Alberto Werner, nº 100, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 83.102.277/0001-52, neste ato representado pelos Secretários Municipais, infra-assinados, doravante denominado simplesmente **CONTRATANTE**,

**CONTRATADA – INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA – ME**, Pessoa Jurídica de Direito Privado, com endereço na Avenida Quarta Radial, nº 161, Qd. 86, Lts. 12/13, Setor Pedro Ludovico, Goiânia/GO, CEP 74.830-130, inscrita no CNPJ/MF sob nº **18.631.682/0001-04**, neste ato representada pela Sra. **MILLENA SOUZA ARAUJO**, brasileira, solteira, empresária, natural de Uruaçu/GO, residente e domiciliada à Rua 135, nº 94, Ed. Premier Blanc, apto. 2502, Setor Marista, Goiânia/GO, CEP 74.180-020, portadora da Carteira de Identidade nº 3837910/2ª VIA SSP/GO e CPF nº 920.055.781-34, a seguir denominada **CONTRATADA**, com base no Processo Administrativo nº **0090013/2019**, acordam e ajustam firmar o presente **CONTRATO COM INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº 016/2019**, nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, mais especificamente no inciso I do art. 25, suas alterações e legislações pertinentes, e pelas cláusulas a seguir expressas, definidoras dos direitos, obrigações e responsabilidades das partes.

**CLÁUSULA PRIMEIRA - Objeto.**

O presente contrato tem por objeto a **AQUISIÇÃO DE KIT DIDÁTICO COMPOSTO POR LIVROS DIDÁTICOS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL EM 48 UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAJAÍ**, conforme especificações contidas no Processo Administrativo nº **0090013/2019**.

**Parágrafo Primeiro.** Todas as dúvidas que por ventura venham a surgir e que não estejam previstas nestas especificações deverão ser comunicadas à Secretaria de Educação.

**CLÁUSULA SEGUNDA – Prazo de entrega**

**Os produtos deverão ser entregues até 15 (quinze) dias após a emissão da autorização de fornecimento.**



**CLÁUSULA TERCEIRA - Valor.**

O valor total do contrato será de **R\$ 4.319.100,00 (quatro milhões, trezentos e dezenove mil e cem reais)**.

O pagamento será efetuado em até 30 dias após a entrega dos produtos, mediante apresentação de Nota fiscal, devidamente certificada pela Contratante.

Os preços são fixos e irrevogáveis, conforme disposto no §4º do Art. 40 da Lei Federal n. 8.666/93.

**Parágrafo Primeiro.** No ato do pagamento, o **CONTRATANTE** fará a retenção dos tributos que venham a incidir sobre a operação, de acordo com os percentuais previstos em lei.

**CLÁUSULA QUARTA – Recurso Financeiro.**

As despesas decorrentes do presente Contrato, no valor total de **R\$ 4.319.100,00 (quatro milhões, trezentos e dezenove mil e cem reais)**, correrão por conta das dotações orçamentárias nº 364, 368, 369, 374 e 363/2019 – 3.3.90.00.00 – Secretaria Municipal de Educação.

**CLÁUSULA QUINTA - Direitos e Responsabilidade das Partes.**

Constituem direitos do **CONTRATANTE** receber o objeto deste Contrato nas condições e prazos avençados e da **CONTRATADA** perceber o valor ajustado na forma e no prazo convencionados.

**Parágrafo Primeiro:** Constituem obrigações do **CONTRATANTE**:

- a) efetuar o pagamento ajustado;
- b) dar à CONTRATADA as condições necessárias a regular execução do Contrato;
- c) Encaminhar a Nota Fiscal para o devido pagamento;
- d) Fornecer à contratada todas informações pertinentes ao objeto;
- e) Coordenar, fiscalizar, acompanhar e avaliar a execução do contrato;
- f) A Secretaria gestora do contrato designa a servidora **Eliane Albanaes Tomaz – Supervisora de Gestão Municipal** para exercer as funções de acompanhamento e fiscalização do presente contrato.

**Parágrafo Segundo:** Constituem obrigações da **CONTRATADA**:

- a) entregar os produtos objeto deste Contrato na forma prevista no mesmo, alcançando os resultados e metas definidos na Cláusula Primeira, zelando sempre pela qualidade do mesmo;
- b) manter durante a execução do Contrato, em compatibilidade com as obrigações assumidas, todas as condições de habilitação e qualificação exigidas para contratação;
- c) apresentar, sempre que solicitado, durante a execução do Contrato, documentos que comprovem estar cumprindo a legislação em vigor quanto às obrigações da execução do mesmo;
- d) Cumprir todas as especificações conforme Processo Administrativo nº **0090013/2019**.



**Parágrafo Terceiro:** Toda e qualquer comunicação escrita entre os contratantes que impliquem em ratificação, retificação ou alteração do presente, em seus prazos e condições, integrarão o mesmo, para todos os devidos fins e efeitos.

#### **CLÁUSULA SEXTA - INEXECUÇÃO, ALTERAÇÃO CONTRATUAL E SANÇÕES (ART.55, VII)**

1. A inexecução total ou parcial do contrato terá procedimentos e conseqüências, na forma estabelecida na Seção V - Da Inexecução e da Rescisão dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

2. O presente contrato poderá sofrer alterações na forma estabelecida na Seção III - Da Alteração dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

1. O atraso injustificado na execução do contrato, assim como a sua inexecução total ou parcial, sujeitará a CONTRATADA às sanções administrativas na forma prevista na Seção II - Das Sanções Administrativas - Capítulo IV, da Lei n.º 8.666/93, ficando desde já estabelecidas as multas previstas no Pregão.

4. O Município poderá aplicar à Contratada, ainda, as seguintes penalidades previstas no artigo 87 da Lei n. 8.666/1993, em caso de inexecução total ou parcial do objeto ou contrato:

4.1. advertência;

4.2. multa de 0,5 % (cinco décimos por cento) do valor da proposta, para cada dia ou fração de atraso do fornecimento do objeto licitado;

4.3. multa de 10% (dez por cento) do valor remanescente em caso de desistência do fornecimento ou execução;

5. Sem prejuízo das sanções previstas no Art. 87, da Lei n.º 8.666/93, o licitante adjudicatário ficará sujeito às seguintes penalidades:

5.1. 10% (dez por cento) do valor do contrato atualizado pela prestação de serviços desconforme com o especificado e aceito;

5.2. 1,0 % (um por cento) do valor do contrato atualizado pela não substituição dos produtos/serviços recusados por este Município, no prazo estipulado, até o limite de 10% (dez por cento);

5.3. 0,33% por dia, sobre o valor total da proposta limitado a 10% do valor contratual atualizado, pelo descumprimento dos prazos e condições previstos no Pregão e neste Contrato;

5.4. Sem prejuízo das sanções disposta nos itens anteriores desta mesma cláusula, a recusa, injustificada ou cuja justificativa não seja aceita pelo Município, em retirar a Autorização de Fornecimento/Nota de Empenho de Despesa será interpretada como ruptura de contrato e sujeitará a pessoa jurídica adjudicada ao pagamento de multa no valor de 10% (dez por cento) sobre o valor da proposta da licitante vencedora.

5.5. A multa poderá ser aplicada cumulativamente com as demais sanções, não terá caráter compensatório e a sua cobrança não isentará a obrigação de indenizar eventuais perdas e danos.

5.6. As multas referidas nesta cláusula serão deduzidas pelo Município por ocasião do pagamento da nota fiscal respectiva.

#### **CLÁUSULA SÉTIMA - Da Rescisão.**



O presente Contrato poderá ser rescindido caso ocorram quaisquer dos fatos elencados no art. 78 e seguintes da Lei nº 8.666/93.

**CLÁUSULA OITAVA - Legislação Aplicável.**

O presente Instrumento Contratual rege-se pelas disposições expressas na Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, e pelos preceitos de direito público, aplicando-se-lhe supletivamente, os princípios da teoria geral dos contratos e as disposições de direito privado.

**CLÁUSULA NONA - Casos Omissos.** Os casos omissos serão resolvidos à luz da Lei nº 8.666/93, e dos princípios gerais de direito.

**CLÁUSULA DÉCIMA- Foro**

Fica eleito pelas partes o Foro da Comarca de Itajaí, com expressa renúncia a qualquer outro, para dirimir dúvidas ou questões oriundas do presente contrato.

E, por estarem justos e acordados, assinam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo-assinadas, para que produza seus efeitos legais esperados.

**ITAJAÍ, 19 DE FEVEREIRO DE 2019.**

**INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA – ME**  
Millena Souza Araujo

**Profª MSc Elisete Furtado Cardoso**  
Secretária de Educação

**JEAN CARLOS SESTREM**  
Secretário Municipal de Governo

**TESTEMUNHAS:** \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.



**CONTRATO Nº 062/2020**

**TERMO DE CONTRATO ADMINISTRATIVO FIRMADO  
ENTRE O MUNICÍPIO DE ITAJAÍ E A EMPRESA  
INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA - ME.**

**CONTRATANTE: MUNICÍPIO DE ITAJAÍ**, pessoa jurídica de direito público interno, com sede nesta cidade na Rua Alberto Werner, nº 100, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 83.102.277/0001-52, neste ato representado pelos Secretários Municipais, infra-assinados, doravante denominado simplesmente **CONTRATANTE**,

**CONTRATADA – INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA – ME**, Pessoa Jurídica de Direito Privado, com endereço na rua 86 C – Quadra F 21 – Lote 43 – Pavimento Térreo – Setor Sul, Goiânia/GO, CEP 74.083-360, inscrita no CNPJ/MF sob nº **18.631.682/0001-04**, neste ato representada pela Sra. **MILLENA SOUZA ARAUJO**, brasileira, solteira, empresária, natural de Uruaçu/GO, residente e domiciliada à Rua 135, nº 94, Ed. Premier Blanc, apto. 2502, Setor Marista, Goiânia/GO, CEP 74.180-020, portadora da Carteira de Identidade nº 3837910/2ª VIA SSP/GO e CPF nº 920.055.781-34, a seguir denominada **CONTRATADA**, com base no Processo Administrativo nº **0080033/2020**, acordam e ajustam firmar o presente **CONTRATO COM INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº 005/2020**, nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, mais especificamente no inciso I do art. 25, suas alterações e legislações pertinentes, e pelas cláusulas a seguir expressas, definidoras dos direitos, obrigações e responsabilidades das partes.

**CLÁUSULA PRIMEIRA - Objeto.**

O presente contrato tem por objeto a **AQUISIÇÃO DE KIT DIDÁTICO COMPOSTO POR LIVROS DIDÁTICOS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL EM 83 UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAJAÍ**, conforme especificações contidas no Processo Administrativo nº **0080033/2020**.

**Parágrafo Primeiro.** Todas as dúvidas que por ventura venham a surgir e que não estejam previstas nestas especificações deverão ser comunicadas à Secretaria de Educação.

**CLÁUSULA SEGUNDA – Prazo de entrega**

**Os produtos deverão ser entregues até 15 (quinze) dias após a emissão da autorização de fornecimento.**

**CLÁUSULA TERCEIRA - Valor.**



O valor total do contrato será de **R\$ 5.984.550,00 (cinco milhões, novecentos e oitenta e quatro mil, quinhentos e cinquenta reais)**.

O pagamento será efetuado em até 30 dias após a entrega dos produtos, mediante apresentação de Nota fiscal, devidamente certificada pela Contratante.

Os preços são fixos e irrevogáveis, conforme disposto no §4º do Art. 40 da Lei Federal n. 8.666/93.

**Parágrafo Primeiro.** No ato do pagamento, o **CONTRATANTE** fará a retenção dos tributos que venham a incidir sobre a operação, de acordo com os percentuais previstos em lei.

#### **CLÁUSULA QUARTA – Recurso Financeiro.**

As despesas decorrentes do presente Contrato, no valor total de **R\$ 5.984.550,00 (cinco milhões, novecentos e oitenta e quatro mil, quinhentos e cinquenta reais)**, correrão por conta das dotações orçamentárias específicas da **Secretaria Municipal de Educação, exercício 2020, códigos 135, 136, 198 e 212**, todas 3.3.90.00.00 – Aplicações Diretas.

#### **CLÁUSULA QUINTA - Direitos e Responsabilidade das Partes.**

Constituem direitos do **CONTRATANTE** receber o objeto deste Contrato nas condições e prazos avençados e da **CONTRATADA** perceber o valor ajustado na forma e no prazo convencionados.

**Parágrafo Primeiro:** Constituem obrigações do **CONTRATANTE:**

- a) efetuar o pagamento ajustado;
- b) dar à CONTRATADA as condições necessárias a regular execução do Contrato;
- c) Encaminhar a Nota Fiscal para o devido pagamento;
- d) Fornecer à contratada todas informações pertinentes ao objeto;
- e) Coordenar, fiscalizar, acompanhar e avaliar a execução do contrato;
- f) A Secretaria gestora do contrato designa o servidor **Andrey Felipe Cé Soares – Supervisor de Gestão Municipal** para exercer as funções de acompanhamento e fiscalização do presente contrato.

**Parágrafo Segundo:** Constituem obrigações da **CONTRATADA:**

- a) entregar os produtos objeto deste Contrato na forma prevista no mesmo, alcançando os resultados e metas definidos na Cláusula Primeira, zelando sempre pela qualidade do mesmo;
- b) manter durante a execução do Contrato, em compatibilidade com as obrigações assumidas, todas as condições de habilitação e qualificação exigidas para contratação;
- c) apresentar, sempre que solicitado, durante a execução do Contrato, documentos que comprovem estar cumprindo a legislação em vigor quanto às obrigações da execução do mesmo;
- d) Cumprir todas as especificações conforme Processo Administrativo nº **0080033/2020**.





**Parágrafo Terceiro:** Toda e qualquer comunicação escrita entre os contratantes que impliquem em ratificação, retificação ou alteração do presente, em seus prazos e condições, integrarão o mesmo, para todos os devidos fins e efeitos.

#### **CLÁUSULA SEXTA - INEXECUÇÃO, ALTERAÇÃO CONTRATUAL E SANÇÕES (ART.55, VII)**

1. A inexecução total ou parcial do contrato terá procedimentos e conseqüências, na forma estabelecida na Seção V - Da Inexecução e da Rescisão dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

2. O presente contrato poderá sofrer alterações na forma estabelecida na Seção III - Da Alteração dos Contratos - Capítulo III, da Lei n.º 8.666/93.

1. O atraso injustificado na execução do contrato, assim como a sua inexecução total ou parcial, sujeitará a CONTRATADA às sanções administrativas na forma prevista na Seção II - Das Sanções Administrativas - Capítulo IV, da Lei n.º 8.666/93, ficando desde já estabelecidas as multas previstas no Pregão.

4. O Município poderá aplicar à Contratada, ainda, as seguintes penalidades previstas no artigo 87 da Lei n. 8.666/1993, em caso de inexecução total ou parcial do objeto ou contrato:

4.1. advertência;

4.2. multa de 0,5 % (cinco décimos por cento) do valor da proposta, para cada dia ou fração de atraso do fornecimento do objeto licitado;

4.3. multa de 10% (dez por cento) do valor remanescente em caso de desistência do fornecimento ou execução;

5. Sem prejuízo das sanções previstas no Art. 87, da Lei n.º 8.666/93, o licitante adjudicatário ficará sujeito às seguintes penalidades:

5.1. 10% (dez por cento) do valor do contrato atualizado pela prestação de serviços desconforme com o especificado e aceito;

5.2. 1,0 % (um por cento) do valor do contrato atualizado pela não substituição dos produtos/serviços recusados por este Município, no prazo estipulado, até o limite de 10% (dez por cento);

5.3. 0,33% por dia, sobre o valor total da proposta limitado a 10% do valor contratual atualizado, pelo descumprimento dos prazos e condições previstos no Pregão e neste Contrato;

5.4. Sem prejuízo das sanções disposta nos itens anteriores desta mesma cláusula, a recusa, injustificada ou cuja justificativa não seja aceita pelo Município, em retirar a Autorização de Fornecimento/Nota de Empenho de Despesa será interpretada como ruptura de contrato e sujeitará a pessoa jurídica adjudicada ao pagamento de multa no valor de 10% (dez por cento) sobre o valor da proposta da licitante vencedora.

5.5. A multa poderá ser aplicada cumulativamente com as demais sanções, não terá caráter compensatório e a sua cobrança não isentará a obrigação de indenizar eventuais perdas e danos.

5.6. As multas referidas nesta cláusula serão deduzidas pelo Município por ocasião do pagamento da nota fiscal respectiva.



**CLÁUSULA SÉTIMA - Da Rescisão.**

O presente Contrato poderá ser rescindido caso ocorram quaisquer dos fatos elencados no art. 78 e seguintes da Lei nº 8.666/93.

**CLÁUSULA OITAVA - Legislação Aplicável.**

O presente Instrumento Contratual rege-se pelas disposições expressas na Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, e pelos preceitos de direito público, aplicando-se-lhe supletivamente, os princípios da teoria geral dos contratos e as disposições de direito privado.

**CLÁUSULA NONA - Casos Omissos.** Os casos omissos serão resolvidos à luz da Lei nº 8.666/93, e dos princípios gerais de direito.

**CLÁUSULA DÉCIMA- Foro**

Fica eleito pelas partes o Foro da Comarca de Itajaí, com expressa renúncia a qualquer outro, para dirimir dúvidas ou questões oriundas do presente contrato.

E, por estarem justos e acordados, assinam o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo-assinadas, para que produza seus efeitos legais esperados.

**ITAJAÍ, 06 DE FEVEREIRO DE 2020.**

**INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL LTDA – ME**  
Millena Souza Araujo

**Profª MSc Elisete Furtado Cardoso**  
Secretária de Educação

**JEAN CARLOS SESTREM**  
Secretário Municipal de Governo

**TESTEMUNHAS:** \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

## **ANEXO 03**

**PORTARIA Nº 316/2015 - DEFINE NORMAS E  
PROCEDIMENTOS PARA O INTEGRAL  
CUMPRIMENTO DO DECRETO Nº 52.605, DE 15 DE  
OUTUBRO DE 2015, QUE REGULAMENTA O  
PROGRAMA ESCOLA MELHOR: SOCIEDADE  
MELHOR**



## **ANEXO 04**

**ENTREVISTA COM PROFESSORA DRA. ESTHER  
PILLAR GROSSI SOBRE PROJETO DE  
ALFABETIZAÇÃO NO MORRO DA CRUZ – PORTO  
ALEGRE/RS**



## **PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NO MORRO DA CRUZ – PORTO ALEGRE/RS**

**REALIZAÇÃO:** Grupo de Estudos em Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação

**COORDENAÇÃO:** Prof. Dra. Esther Pillar Grossi

Esta entrevista objetiva registrar a experiência de alfabetização realizada no Morro da Cruz, em Porto Alegre - RS, sob a coordenação da Professora Dra. Esther Pillar Grossi, como um exemplo de instituição dos comuns da educação e de conceber a própria educação enquanto um bem comum. Os dados obtidos através desta entrevista serão registrados na tese de doutorado em educação (PPGEdu/UPF) do aluno Evandro Consaltér, que tem como título parcial “A INDEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LIQUEFAÇÃO PROGRESSIVA DA IDEIA DE ESCOLA REPUBLICANA E DO CONHECIMENTO COMO UM BEM COMUM À POSSIBILIDADE DE INSTITUIÇÃO DOS COMUNS DA EDUCAÇÃO”. A orientação do trabalho de pesquisa é do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

### ----- ENTREVISTA -----

**Evandro Consaltér:** Como foi desenvolvido o projeto de alfabetização no Morro da Cruz?

**Profa. Dra. Esther Pillar Grossi:** O Projeto foi desenvolvido por iniciativa e com recursos do Geempa , que nasceu em 1970 , inspirado na sua primeira experiência de alfabetização pós-construtivista. Essa experiência aconteceu em 1982, na Vila Santo Operário, na periferia do Município de Canoas. Estatutariamente o Geempa nasceu para atuar em escolas publicas de classes populares. Porém, durante a ditadura foi impedido de fazê-lo , porque essa atuação era considerada subversiva. Na primeira sensível abertura política, com a anulação do AI5 , dentre 15 vilas populares estudadas, optamos pela Vila Santo Operário , por atender as principais características que foram consideradas mais significativas para sediar essa experiência. E lá , não trabalhamos em escola , mas na sede da Associação dos Moradores por exigência dos pais dos alunos da primeira turma experimental, que não depositavam mais confiança nas escolas, as quais não alfabetizavam nem 30% dos seus alunos.

**Evandro:** Qual foi a motivação, objetivos e constatações?

**Profa. Esther:** A sua motivação primeira e definidora foi desfazer nas classes populares o estigma por elas internalizado de que “não tem boa cabeça”, de que nas suas famílias ninguém consegue aprender. Esse objetivos teria seu foco em alunos que estando freqüentando escolas há vários anos e nelas não aprendem . Particularmente não aprendem a ler e a escrever, porta de entrada de toda aprendizagem escolar. Essa motivação e esse objetivo se assentavam sobre a constatação de que não aprendem porque a metodologia utilizada para alfabetizá-los está equivocada. Não são os pobres que não são inteligentes.

**Evandro:** Quantas crianças/jovens foram envolvidos?

**Profa. Esther:** Foram apenas 18 alunos porque a sala de aula não comportava número maior. Os alunos tinham entre 8 e 13 anos ( Joceli, Willyan, Franceska, Wesley, Maria, Rosa, Jeany, Isadora, Thiago,Roger, Daniel, Mikael, Luis, Teilor, Uriel, David, Ray e Matheus Bruno).

**Evandro:** Qual foi o tempo de duração do projeto?

**Profa. Esther:** O Projeto estendeu-se de junho a novembro de 2020, com aulas três vezes por semana , 2<sup>as</sup>, 4<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> feiras, das 15 h às 17:30 h , na sede do Coletivo Autônomo do Morro da Cruz.

**Evandro:** Quais foram os resultados?

**Profa. Esther:** O resultado essencial obtido foi a alfabetização de todos os 18 alunos. A sua alfabetização foi comprovada pelo instrumento pós-construtivista, através do qual o aluno somente é considerado alfabetizado quando lê e escreve um texto com compreensão.

**Evandro:** Espaço para relatar demais aspetos sobre essa experiência.

**Profa. Esther:** Vou te remeter, Evandro, textos da publicação minha “ Um mergulho Democra(Alfabetizador) sobre essa experiência.

Recebido em 17 de fevereiro de 2021.