



PARCERIAS NA EDUCAÇÃO

Distintos percursos traçados para a privatização do conteúdo da escola básica

Renata Cecilia Estormovski¹

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²

RESUMO

A ampliação de pesquisas que abordam parcerias estabelecidas no campo educacional denota a proliferação de iniciativas que colaboram com a privatização do conteúdo da educação na realidade brasileira. Neste estudo, por meio de uma pesquisa documental problematizada a partir do método analítico-hermenêutico, discute-se o cenário a partir do qual parcerias entre grupos privados e filantrópicos e instituições públicas se efetivam no país, apresentando três materializações, por grupos distintos e movimentos diversos, que explicitam esses processos que têm como objetivo a apropriação e a redefinição do conteúdo da educação. A partir disso, compreendem-se os processos que favorecem esses movimentos e tornam a escola um espaço de apropriação de concepções, valores e práticas mercadológicas, que afastam essa instituição da promoção do bem comum e da universalização de processos formativos pautados pela qualidade e pela equidade sociais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação Básica. Privatização na educação.

PARTNERSHIPS IN EDUCATION

Different paths traced for the privatization of basic school content

ABSTRACT

The expansion of research that addresses partnerships established in the educational field denotes the proliferation of initiatives that collaborate with the privatization of educational content in the Brazilian reality. In this study, through a documental research problematized from the analytical-hermeneutic method, the scenario from which partnerships between private and philanthropic groups and public institutions take place in the country is discussed, presenting three materializations, by different groups and movements. several, which explain these processes that have as their objective the appropriation and redefinition of the content of education. From this, we understand the processes that favor these movements and make the school a space for the appropriation of concepts, values and marketing practices, which distance this institution from the promotion of the common good and the universalization of training processes guided by quality and equity. social.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5714-8928>. E-mail: renataestormovski@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

Keywords: Educational policies. Basic education. Privatization in education.

ALIANZAS EN EDUCACIÓN

Diferentes caminos trazados para la privatización de los contenidos escolares básicos

RESUMEN

La expansión de investigaciones que abordan las alianzas establecidas en el campo educativo denota la proliferación de iniciativas que colaboran con la privatización de los contenidos educativos en la realidad brasileña. En este estudio, a través de una investigación documental problematizada desde el método analítico-hermenéutico, se discute el escenario a partir del cual se dan las alianzas entre grupos privados y filantrópicos e instituciones públicas en el país, presentando tres materializaciones, por diferentes grupos y movimientos varios, que explican estos procesos que tienen como objetivo la apropiación y redefinición de los contenidos de la educación. A partir de ello, comprendemos los procesos que favorecen estos movimientos y hacen de la escuela un espacio de apropiación de conceptos, valores y prácticas de marketing, que alejan a esta institución de la promoción del bien común y la universalización de procesos formativos orientados por la calidad y equidad social.

Palabras clave: Políticas educativas. Educación básica. Privatización en educación.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Por mais que, explicitamente, sejam raras as vezes em que a educação como um bem público, gratuito e direito de todos seja desprezada, estudos que abordam os movimentos particulares pelos quais a escola, a gestão, o financiamento e o próprio trabalho docente têm sido reconfigurados denotam processos de fragilização de tais adjetivos. Em uma sociedade sustentada em princípios economicistas, a educação – ao lado de outras políticas sociais – é percebida, se não como uma forma de gerar lucro, como um serviço que precisa ter seus custos racionalizados, com sua finalidade voltada a objetivos práticos e racionais, geralmente gestados por grupos filantrópicos e privados (ou estatais, mas servindo a seus interesses). No Brasil, o acesso à educação básica pública se constitui como um direito de crianças e jovens entre 4 e 17 anos (BRASIL, 2009), porém a qualidade desigual dessa oferta e seu baixo impacto para a inclusão social denotam um descomprometimento com a equidade, que pode ser ilustrado (e explicado) pela implosão de parcerias que defendem um funcionamento tipicamente empresarial para a escola.

Nesta análise, realiza-se um estudo qualitativo e documental, mediado pelo método analítico-hermenêutico (MINAYO, 2014), que discute o cenário a partir do qual parcerias entre grupos privados e filantrópicos e instituições públicas se efetivam no país, apresentando três materializações, por grupos distintos e movimentos diversos, que explicitam esses processos que têm como objetivo a privatização do conteúdo da educação (PERONI, 2015). Na próxima seção, posterior a estas considerações introdutórias, referenciam-se distintos autores que contextualizam a discussão pretendida, problematizando os efeitos do neoliberalismo para a educação e também sua responsabilidade quanto ao quadro de desigualdade encontrado na realidade. Em seguida, procede-se a discussão acerca de três iniciativas que indicam a materialização do cenário apresentado, sendo elas: o Programa A União Faz a Vida (PUFV), o Prêmio Educador Nota 10 e o Programa Escola Melhor, Sociedade Melhor. A partir desse trajeto, entende-se que o objetivo deste artigo será alcançado.

Pesquisas como esta têm se ampliado nos últimos anos, o que indica a pluralidade de iniciativas que se voltam ao mesmo fim, mas que traçam percursos distintos para implantar em redes públicas de ensino suas concepções específicas. Utilizando-se de um verniz de benevolência e empenho na melhoria da qualidade da educação, oficializado por meio do rótulo de responsabilidade social empresarial, grupos díspares buscam mais do que isenção de impostos e publicidade indireta, mas materializam a formação de sujeitos articulados a seus projetos societários. Através do Estado, de sua estrutura e de seus profissionais, disseminam percepções que menosprezam a atuação pública, utilizando-se da apropriação de estudos, pesquisas e do próprio senso comum para promover a percepção de que políticas universais não seriam necessárias, com a filantropia sanando problemas pontuais e o mercado dando efetividade e eficiência a serviços, mesmo que, com isso, aprofunde-se a desigualdade e institucionalize-se a privatização do próprio sentido de educação pública.

COMO A EMPRESA SE APROXIMOU DA ESCOLA: O envolvimento da educação pelos preceitos do mercado

Por meio de medidas isoladas, mas que, quando vinculadas umas às outras, produzem mudanças estruturais nos sistemas de ensino, o neoliberalismo se insere na escola, tornando a cultura não mais um bem pelo qual a sociedade é responsável, mas uma conquista pessoal (LAVAL, 2019). Ao demandar investimentos particulares que sustentariam uma rentabilidade futura, essa privatização “atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social” (LAVAL, 2019, p. 17). Em uma lógica que está relacionada com “tendências sociais, culturais, políticas e econômicas” (LAVAL, 2019, p. 16), a escola se torna um espaço de disputas individuais pelo conhecimento e, a partir disso, por um lugar privilegiado tanto no mercado de trabalho, quanto nos estratos sociais. Afinal, as proposições do neoliberalismo não estão restritas ao campo econômico, porém acabam por se constituir como uma “*racionalidade do capital transformada em lei social geral*” (LAVAL, 2019, p. 9, grifo do autor), em que a desigualdade é naturalizada.

Em específico na educação, reformas se efetivam em distintos sistemas de diferentes países por meio de uma “*monopolização progressiva do discurso*” (LAVAL, 2019, p. 16, grifo do autor), que reitera a necessidade de modernização, inovação e eficiência, em busca de melhoria do desempenho escolar. Adapta-se a escola à concorrência, que regula globalmente as políticas educacionais aos moldes das comparações estabelecidas no contexto econômico, e a educação passa a ser orientada por concepções utilitaristas e liberais. Utilitaristas por apregoarem um saber que serve ao interesse individual e que se torna relevante na medida em que colabora com a formação de capital humano para o mercado, e liberais pelo formato comercial que as escolas são estimuladas a seguir (LAVAL, 2019).

Frigotto (2015) explica que a noção de capital humano remonta a Schutz que, ao perceber em suas pesquisas uma relação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e o nível de escolarização formal dos sujeitos, inferiu que o investimento em educação resultaria em desenvolvimento econômico. Apesar da contribuição do conhecimento para a qualificação dos modos de vida, Frigotto (2015) problematiza essa teoria ao indicar que ela ignora o

desenvolvimento desigual dos percursos históricos dos sujeitos e das classes sociais e

[...] sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

Essas compreensões estão intrínsecas às reformas mencionadas por Laval (2019), que são orientadas pela descentralização, pela padronização, por novos modelos de gestão e pela profissionalização. Estimulados por organismos internacionais, que emitem relatórios, promovem avaliações e estabelecem comparações, esses movimentos passaram a instituir “centralização política e normatização simbólica” (LAVAL, 2019, p. 19). Uniformizam-se, então, os conteúdos tidos como mais relevantes, os critérios a serem considerados quando da comparação entre países, sistemas e instituições e divulgam-se boas práticas. É estimulada “uma linguagem internacional para a comparação de resultados educacionais” (MACEDO, 2019, p. 48), em que a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) se tornou a protagonista na definição da agenda da educação global e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) foi instituído como a ferramenta para disseminação de suas prescrições.

A partir disso, as políticas educacionais de países com peculiaridades distintas são formatadas com princípios similares sob a promessa de que sua produtividade aumentará e seu desenvolvimento econômico se tornará mais notório (MACEDO, 2019). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política curricular mais recente e que foi elaborada em um movimento de intensas disputas entre grupos vinculados ao setor privado, entidades públicas e movimentos sociais, planifica as orientações da OCDE e se articula ao Pisa. Dez competências orientam o documento que norteia a construção dos currículos de todas as redes de ensino do país.

O conceito de competência, como explica Macedo (2019), se articula à ideia de uma performance a ser alcançada pelo aluno, retirando as peculiaridades do contexto social e restringindo a fragilidade das políticas públicas em alcançar seus objetivos a uma incapacidade individual, que é intensificada pelo viés das competências psicossociais. Nessa percepção, a qualidade está vinculada à comparação e à competição, que exigem estabilidade e abstração, contrariando uma educação que se conceitue intersubjetiva, plural e criativa e fomentando a formação de um sujeito genérico (MACEDO, 2019).

Há, inclusive, uma articulação global que tem, principalmente a partir do início dos anos 2000, advogado pela expansão e pelo fortalecimento de reformas no âmbito educacional. O GERM (sigla que em português é traduzida como Movimento de Reforma Global da Educação) direciona sua atuação para três elementos: padronização, descentralização e *accountability* (HYPOLITO, 2019). Um currículo centralizado e avaliações em larga escala ancoradas em metas e padrões, ambos presentes nas políticas educacionais brasileiras por meio da BNCC (já mencionada) e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por exemplo, ilustram sua primeira dimensão. A descentralização, por sua vez, implica no repasse de responsabilidades para esferas locais, que são controladas a partir das avaliações e de seus resultados. E com *accountability* há a responsabilização dos sujeitos locais, por meio de sanções, a partir dos resultados aferidos. Nessa relação, a “solução da desigualdade social é deslocada da economia e da política para a reforma educacional” (HYPOLITO, 2019, p. 190), que resultaria em educação de qualidade (entendida como dependente dos testes articulados a princípios de mercado), mesmo com investimentos insuficientes (HYPOLITO, 2019).

Acordos efetivados mediante documentos com vigência internacional sustentam a construção até aqui apresentada, e amparam a manutenção do neoliberalismo, tanto como modelo educativo, quanto como projeto societário. Orquestrados por organizações com atuação global – entre as quais está a OCDE, já mencionada, mas também uma gama de outros sujeitos

coletivos –, as prescrições desses grupos são atualizadas constantemente de forma a manter essa racionalidade estável, e almejam uma conciliação com relação a atitudes a serem tomadas quanto a possíveis efeitos colaterais do capitalismo. A ONU (Organização das Nações Unidas), por exemplo, tem protagonizado o estímulo para que os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, definidos pela Agenda 2030³, sejam cumpridos em distintos países, com a educação de qualidade para todos (conceituada de acordo com seus próprios princípios) sendo uma dessas prioridades.

Libâneo (2020) discute o documento orientador dessa iniciativa, “Educação 2030: o futuro da educação e das habilidades”, e aponta como há em sua proposta educacional a reafirmação de acordos anteriores quanto à indicação da educação como pilar para a manutenção de uma racionalidade neoliberal. Utilizando os resultados de avaliações externas como ferramentas através das quais a efetividade da educação é mensurada, esse aparato enfatiza a implementação de um currículo instrumental e centralizado, que articula a formação de um sujeito compatível com as exigências do mercado. Além disso, pauta-se em competências socioemocionais que agregam uma visão neoconservadora ao modo como os problemas educacionais são interpretados.

Esse viés neoconservador, por sinal, tem sido incorporado à dinâmica neoliberal, difundindo um tom de moralidade que estimula o apego a padrões considerados tradicionais como uma forma de manter uma determinada ordem social, evitando um possível caos ocasionado pelo individualismo exacerbado (HARVEY, 2014). Sentimentos nacionalistas e de nostalgia em relação ao passado são parte desses princípios, defendendo-se também a retidão nas condutas, a ênfase em valores humanos (caridade, empatia, resiliência, tolerância, entre outros) e a obediência cidadã à hierarquia representada, por exemplo, pelos militares. Como Harvey (2014)

³ Destaca-se que a Agenda 2030 resulta de um processo que iniciou na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92), realizada no Rio de Janeiro no início dos anos 1990, e que firmou acordos para promover o desenvolvimento sustentável entre os mais de 100 chefes de Estado que participavam do evento, por meio da adoção da Agenda 21. Seguiram-se diferentes iniciativas desde então, com o documento mencionado sendo apenas uma de suas remodelações.

discute, “a governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado” (p. 92) são pontos que aproximam e tornam o neoconservadorismo compatível com a racionalidade neoliberal.

Todas essas questões são agregadas à dinâmica das escolas que, para se adaptarem, sofrem uma mutação pautada pela desinstitucionalização, pela desvalorização e pela desintegração. Respectivamente, Laval (2019) define essas tendências como a adequação às demandas de resultados e de inovação pautados por um novo formato de gestão que concebe a escola como uma empresa; os fundamentos formativos inspirados na emancipação e no desenvolvimento político e social são substituídos pela eficiência e pela inserção no mercado de trabalho; e há a transformação dessa instituição em um objeto de consumo perante o qual a família pode escolher. A lógica, assim, é a de “educação como investimento produtivo em busca de um retorno individual” (LAVAL, 2019, p. 54), em um processo de formação que objetiva a “adaptação a situações complexas e mutáveis” (p. 74) orientado pela autodisciplina e pela autoaprendizagem. A escola, nessa concepção, não é entendida “como uma ilha isolada da sociedade e da economia” (LAVAL, 2019, p. 91), pelo contrário, é estimulada a aceitar que as empresas colaborem com a definição de seus conteúdos e métodos, abandonando ideologias restritivas a essa relação.

O modelo de gestão adotado contribui com a aproximação da escola de um funcionamento empresarial, enquanto afasta a docência de seus valores culturais e profissionais, priorizando resultados e indicadores em detrimento à dimensão pedagógica (FÁVERO; TONIETO; CONSÁLTER, 2020). Além disso, certa hostilidade pode permear as relações entre gestores e docentes, na medida em que os primeiros são induzidos a se distanciarem dos professores e a aplicarem sanções seguindo os imperativos da cultura corporativa. Parte-se do argumento de que “ensinar é uma coisa, dirigir um estabelecimento, uma outra, que se assemelha à direção de uma empresa” (FÁVERO; TONIETO; CONSÁLTER, 2020, p. 34), o que, muitas vezes, desconsidera um processo formativo contínuo e qualitativo com vistas a suprir carências e construir respostas aos problemas do cotidiano escolar coletivamente.

Com o neoliberalismo adentrando a escola, a educação equipara-se a qualquer outra atividade que, para atender às demandas de seus consumidores, deve se submeter à concorrência a fim de maximizar seu rendimento, inovando para atrair e satisfazer as necessidades individuais de seus clientes e para alcançar metas. Essa produtividade implica uma mudança institucional, abandonando a politização e a burocracia consideradas afins às instituições públicas, já que o controle hierárquico e a centralização das decisões resultariam em ineficiência, que também é vinculada à sindicalização dos docentes e seu vínculo efetivo com o Estado. Assim, não somente a escola, como também os professores e os métodos adotados por eles se tornam passíveis de escolha, com o receituário ideal implicando na autonomia e na liberdade do gestor escolar para montar e gerir sua equipe, podendo, inclusive, demitir os profissionais que não demonstrem os resultados esperados pelas famílias e não se adaptem a esse mercado (LAVAL, 2019).

Com as escolas sendo pensadas como empresas e se tornando objetos de consumo, a concorrência impõe a presença e a constante avaliação das famílias sobre o modo como seu trabalho é desenvolvido. O convencimento acerca de sua eficiência precisa ser contínuo, de forma que determinada instituição se torne ou continue sendo a opção da família (LAVAL, 2019), mesmo em instituições estatais. Mais do que um meio de efetivar a gestão democrática (concepção que defende a participação da coletividade nas tomadas de decisão escolares) ou estimular as trocas entre os membros da comunidade, a escola precisa, continuamente, provar sua eficácia e difundir uma imagem positiva.

Isso tem relação com “o culto à eficiência e ao bom desempenho” (LAVAL, 2019, p. 197) promovido pela modernização, conceito abstrato, mas que possui receptividade no âmbito educacional por difundir uma ideia de progresso e de adaptação à contemporaneidade. A qualidade dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola, nessa compreensão, não é compreendida como uma construção coletiva e participativa a partir das contribuições da comunidade associadas ao que

preveem os fins da educação e os estudos especializados. Há o “ajuste de ‘boas práticas’ inovadoras, que são transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino” (LAVAL, 2019, p. 197), homogeneizando o trabalho pedagógico para que o resultado entendido como eficaz seja alcançado.

Materializa-se, assim, a privatização da educação. Esse movimento ocorre a partir de diferentes dimensões, como com a política educacional sendo orientada por pesquisas, assessorias e avaliações realizadas por corporações; com a publicidade adentrando as escolas por meio de patrocínios e programas filantrópicos; com softwares e sistemas padronizados que são comercializados para orientar a gestão da escola; com apostilamentos elaborados por grupos privados e vendidos a redes públicas que afirmam melhorar a aprendizagem discente; entre muitos outros formatos. Rikowski (2017) discute, a partir da diferenciação entre privatização da e na educação, as conexões entre tais dimensões, alertando acerca de movimentos que buscam a apropriação de fundos públicos pelo setor privado, a fim de obter lucros (privatização da educação) e de outros que se direcionam à “tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade” (RIKOWSKI, 2017, p. 400), por meio de contratos que sacramentam parcerias (privatização na educação).

Entretanto, Rikowski (2017) ratifica que essa discussão está além do próprio campo, devendo ser tratada como parte “do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea” (RIKOWSKI, 2017, p. 395). Quando as instituições educativas (sejam aquelas de educação básica ou as voltadas à formação de professores) são privatizadas, “as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas” (RIKOWSKI, 2017, p. 396). Com isso, a educação colabora com a reprodução social do capitalismo, mantendo sua lógica e aprofundando suas concepções.

Efetivam esses processos distintas parcerias que são instituídas entre o Estado e o mercado ou o terceiro setor, com a educação sendo um campo

privilegiado para tais movimentos. Contudo, antes de abordar três materializações contemporâneas desse movimento, é relevante apontar que não se pode direcionar ao neoliberalismo toda a responsabilização acerca da fragilização da escola pública e de sua consequente desvinculação de processos formativos voltados ao bem comum. Tradicionalmente, como alerta Laval (2019), elites políticas e econômicas, por mais que discursassem a favor da educação, não inseriram em suas agendas como prioridade investimentos e projetos educativos direcionados às classes populares. O Brasil ilustra essa constatação do autor, já que em sua cultura política não é possível identificar iniciativas sólidas e de ampla abrangência que estivessem comprometidas com a oferta de uma educação que não se efetivasse mediante desigualdades e injustiças.

A politização e a burocracia, que o neoliberalismo orienta a serem substituídas por um alinhamento gerencial das instituições, como Laval (2019) indicou, também estão presentes na organização estatal que se estabeleceu no Brasil e que constitui um conjunto com três modelos de administração pública, sistematizados por Filgueiras (2018) como patrimonialismo, burocracia e gerencialismo. Por mais que tais fases denotem distinções conceituais que se apresentem teoricamente como rígidas e lineares, o autor esclarece que, na realidade, a interpenetração entre as características dessas concepções foi mais efetiva do que a sucessão de modelos únicos. A compreensão das especificidades de cada uma das tipologias auxilia no entendimento da organização histórica do Estado brasileiro e ilustra como o neoliberalismo, sozinho, não explica a frágil concretização das políticas educacionais no tempo presente.

A ausência de separação entre os âmbitos público e privado, que resulta na utilização da estrutura estatal para a concessão de privilégios a classes específicas, através de trocas de favores, em busca de vantagens individuais, pode resumir o modelo patrimonial (FILGUEIRAS, 2018). Esse conceito é estrutural ao desenvolvimento da sociedade brasileira e à forma como a população interpreta sua realidade e a si mesma. Essa noção (um tipo ideal e abstrato do qual a realidade apenas se aproxima ou se distancia)

foi formulada pelo sociólogo alemão Max Weber e recontextualizada por Florestan Fernandes, que aponta como, no Brasil, a colonização reproduziu essa ordem estamental, vigente em Portugal, mantendo-a como monopolítica até a instauração ditatorial do Estado Novo (FERNANDES, 2006). Sem a preocupação em construir uma atuação que beneficiasse as camadas populares, mesmo que em suas necessidades elementares (entre as quais a educação pode ser incluída), esse viés colaborou com a desigualdade e com a impossibilidade de mobilidade social entre grupos menos favorecidos social e economicamente.

Compreendidas como faltantes nesse modelo, a impessoalidade e a racionalidade são as bases do padrão burocrático, em que o Estado procura se erigir mediante ações nomeadas como técnicas e modernizantes (FILGUEIRAS, 2018). Nesse formato, o poder executivo concentra deliberações relativas a reformas no serviço público, centralizando, de modo autoritário, decisões que considera basilares a uma administração pública organizada profissionalmente. Entretanto, Portela Júnior (2012) indica que a estrutura político-social típica do patrimonialismo continuou se efetivando, reproduzindo ações estatais movidas por interesses particulares e sem atender demandas da nação, mesmo que disfarçadas por uma ordem racional-burocrática. Houve, assim, uma burocratização que não rompeu com a dominação patrimonial, fazendo com que a elite se mantivesse no poder e, com isso, políticas sociais e educacionais equitativas não fossem prioridade.

O terceiro modelo, articulado ao neoliberalismo, condena os formatos de Estado adotados anteriormente, todavia, também não representa uma garantia de democratização e de equidade na escola. O gerencialismo na administração pública compreende a crítica à burocracia que, por mais que pregasse a profissionalização no âmbito estatal, colaboraria com sua ineficiência (FILGUEIRAS, 2018). O apego a normas institucionais geraria uma atuação desvinculada da sociedade, impedindo seu desenvolvimento, o que seria superado com a Nova Gestão Pública, inaugurada formalmente no país com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995 (amplamente discutido em pesquisas afins a esta). Cabe-se apontar que,

como Laval (2019) esclarece, a organização estatal proposta pelo gerencialismo não objetivou o “fim da burocracia, como se diz, mas uma nova etapa do controle do poder gerencial” (p. 197). Na educação, isso se planificou pela intervenção externa à escola na definição dos conteúdos, na forma como as práticas deveriam ser conduzidas e atingiu “o cerne da relação pedagógica” (LAVAL, 2019, p. 197). Intensificou-se a cultura avaliativa e a “eficiência gerencial foi promovida a uma norma suprema, a ponto de se acreditar que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de ‘valor agregado’” (LAVAL, 2019, p. 197).

Salienta-se ainda que, por mais que no início dos anos 2000 tenha havido uma retomada de preceitos desenvolvimentistas articulados a propostas de ampliação de políticas sociais, Frigotto (2011) indica que as relações dominantes protagonizadas pelo capital não foram rompidas. Para ele, não houve a alteração do “tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm” (FRIGOTTO, 2011, p. 238). Assim, posicionamentos e ações progressistas foram confrontadas e enfraquecidas não só pela intensificação do viés neoliberal, mas também por condutas neoconservadoras que se sobressaíram nesse período. Por mais que tenha havido um movimento de correlação de forças que inclinou para o atendimento de necessidades sociais dos cidadãos, isso não foi suficiente para contrapor o predomínio mercadológico que orienta a gestão pública.

E é a partir do quadro apresentado até então, em que a racionalidade neoliberal é situada como afim às vivências escolares, constituindo um aprofundamento particular das desigualdades históricas que se materializam no país, que na próxima seção essa dimensão conceitual é ilustrada. Serão abordadas três iniciativas que mostram a materialização desses preceitos na educação pública, efetivando distintos processos de privatização na educação (RIKOWSKI, 2017). Antes disso, frisa-se que, mais de trinta anos após a intensificação do neoliberalismo no país e de sua intensa influência nas políticas sociais, não se pode afirmar que há uma convergência total a suas prescrições. Nas escolas há disputas e muitas iniciativas particulares que

mostram resistência ao viés empresarial na educação, com os docentes sendo protagonistas nessa correlação de forças e defendendo a qualidade social da educação⁴.

DISTINTOS PERCURSOS PARA A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Nas seções seguintes, explicitam-se três movimentos que ilustram, ao mesmo tempo em que explicam, a contextualização empreendida até então, demonstrando como ocorrem, na realidade, os movimentos favorecidos pelo cenário de fragilização da educação básica pública explanados. A partir de três percursos diferentes, o Programa a União Faz a Vida (PUFV), o Prêmio Educador Nota 10 e o Programa Escola Melhor – Sociedade Melhor colaboram com a privatização na educação (RIKOWSKI, 2017), apropriando-se e redefinindo o conteúdo (PERONI, 2015) da escola, especificamente daquela mantida pelo Estado e oferecida por ele a seus partícipes. Valores, concepções e práticas educativas são aproximadas de dimensões mercadológicas, que afastam essa instituição da promoção do bem comum e da universalização de processos formativos pautados pela qualidade e pela equidade sociais, tornando-a um produto de consumo a partir do qual, individualmente, são estimuladas competências para competir na sociedade neoliberal hodierna.

14

O Programa A União Faz a Vida como indicador da cooperação para a manutenção da estabilidade financeira do capital

O Programa A União Faz a Vida, uma ação da Cooperativa de Crédito Sicredi, foi proposto ainda em 1995, após uma viagem dos gestores desse grupo ao Uruguai, quando visitaram uma cooperativa habitacional apresentada a eles por um menino de onze anos. Encantados com o protagonismo e a iniciativa da criança, propuseram a elaboração de uma

⁴ Esta não se resume a estatísticas, índices e fórmulas, mas é constituída no espaço particular de cada escola, em um projeto político-pedagógico organizado de forma processual, coletiva e participativa, e engajado com a diminuição das desigualdades e com a equidade social, sendo defendido na rotina das escolas por muitos professores (SILVA, 2009). Como Pereira e Evangelista (2019) argumentam, aliás, “os professores preponderam como alvos do bombardeio contra a escola pública, talvez porque não tenham se dobrado” (p. 67) e, por isso, seguem tendo suas práticas e sua formação como alvos de projetos que buscam enfraquecê-lo e torná-lo gerenciável.

proposta de educação cooperativa para o Brasil, que foi produzida, a pedido, junto ao Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Desde então, o PUFV, baseado no empreendedorismo, na cooperação e na cidadania (seus temas norteadores de acordo com seu endereço institucional), já foi aplicado em mais de 475 municípios de 12 estados brasileiros, envolvendo mais de 3 milhões de estudantes e 150 mil professores de 2.600 escolas diferentes.

O Programa se direciona a estudantes de 2 a 9 anos, como visível nos materiais acessados também no site do PUFV, entre os quais estão as revistas da Turma do A União Faz a Vida, com edições específicas para os grupos incluídos nessa faixa etária. Há uma variedade de materiais que orientam essa iniciativa, que incluem também as famílias das crianças e os docentes, com as publicações Revista do Educador e Revista dos Pais constando entre livros e vídeos que incluem esses diferentes segmentos.

A metodologia é indicada como tendo o currículo escolar como ponto de partida, sendo realizada uma pergunta exploratória aos estudantes para que expressem suas curiosidades e interesses. A partir disso, orienta-se os docentes a definir os campos de conhecimento que serão abordados e os territórios em que os alunos irão realizar expedições investigativas para realizar as descobertas requeridas, que são expressas em um projeto elaborado pelo docente, por meio da definição temática indicada pelo coletivo. O território é um elemento apontado como essencial à proposta do PUFV, já que frisa o contato com a comunidade e o estabelecimento de relações para além do espaço escolar como meios de favorecer a experimentação, o levantamento de perguntas e o conhecimento local. Com isso, a cooperação se fortalece, criando-se laços, desde a infância, com a coletividade. Além disso, mapas, fotografias e entrevistas devem ser registrados durante as expedições, aproximando os alunos e os cidadãos locais e contribuindo para a problematização dos temas por parte do grupo. A autorregulação, nesse contexto, é mencionada como elementar ao processo de tomada de decisão das turmas, possibilitando, de acordo com as indicações do site do PUFV, a efetivação da democracia.

Ainda quanto à metodologia, três índices são elencados como norteadores da elaboração conjunta das propostas pedagógicas: o inicial (no qual o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema é mapeado); o formativo (em que se identifica aquilo se quer descobrir, definindo como e onde realizar as pesquisas – individuais ou grupais, e em que a evolução das aprendizagens é acompanhada); e o final (que averigua os resultados e realiza a tomada de consciência do processo engendrado, percebendo as novas relações estabelecidas). Nesse percurso, estimula-se a constituição de uma comunidade de aprendizagem movida pelos princípios do cooperativismo⁵, o que tornaria as crianças cidadãs colaborativas.

Essa proposta, que não referencia Vygotski⁶, mas parece se aproximar de algumas de suas contribuições para o campo educacional, argumenta ser inédita, apesar de se utilizar de um percurso para a definição de seus projetos bastante similar ao de outros projetos, como o Prêmio Educador Nota 10, que será abordado a seguir. A Sicredi realiza formações com os professores para difundir essa proposta em redes de ensino parceiras e distribui materiais nos quais é “ensinado” ao professor como realizar um trabalho exitoso, difundindo também aquilo que seria importante frisar – nesse caso a educação cooperativa – em seu trabalho. Assim, além de colaborar com a privatização na educação (RIKOWSKI, 2017) na medida em que estimula, a partir do currículo prescrito, sua adequação a um percurso metodológico específico, perspectivas societárias estimadas pela Sicredi também são agregadas ao trabalho pedagógico.

Ainda, a autorregulação, destacada no PUFV, ao invés de colaborar com a democracia⁷, parece apontar para a autodisciplina e a

⁵ Os princípios do cooperativismo são indicados, no endereço institucional da proposta, como: 1. Adesão voluntária e livre; 2. Gestão democrática; 3. Participação econômica; 4. Autonomia e independência; 5. Educação, formação e informação; 6. Intercooperação; e 7. Interesse pela comunidade.

⁶ A explanação da metodologia parece estar relacionada à Zona de Desenvolvimento Proximal do autor supracitado. Ver mais em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 24 out. 2021.

⁷ Muitos estudos têm abordado as acepções a que o termo democracia pode remeter, bem como a complexidade da efetivação de vivências democráticas em uma sociedade neoliberal. Peroni (2015), por exemplo, discute estratégias do capital para o esvaziamento da

autoaprendizagem, como indicado por Laval (2019). Com a constituição de comportamentos voltados a esses elementos, o autor argumenta que o processo formativo engendrado pelas reformas educacionais é reforçado, tornando a educação uma forma de adaptar, à suscetibilidade da sociedade neoliberal, a escola e seus atores. Ainda a partir de Laval (2019), entende-se que o PUFV não encara a escola como uma instituição afastada da realidade circundante, mas força sua vinculação à comunidade, o que seria positivo se não indicasse também, mas do que a articulação, a convergência com o cenário no qual a Sicredi efetiva seus negócios, indicando a ajuda mútua como propulsora da resolução de problemas e conflitos. Durante a análise documental, não são percebidas menções à transformação da realidade, mas o cooperativismo é estimulado, nos primeiros anos de escolarização, como o meio de efetivar projetos com a ajuda mútua, amparando os sujeitos em suas necessidades.

Assim, o conteúdo da educação básica é ressignificado a partir dos anseios de um grupo que atua no mercado financeiro, mesmo que utilizando-se do rótulo de cooperativa de crédito. Corrobora essa interpretação o modo como o PUFV designa ao professor a tarefa de executar tarefas, reproduzindo uma sistemática arquitetada por ele e perante a qual o docente não possui autonomia. Com isso, desconsidera sua intelectualidade e explicita a compreensão de que esse profissional não seria eficiente, necessitando de um projeto exterior à escola para que sua atividade se torne apropriada. Aliás, antes de finalizar esta seção, importante mencionar que o descrédito à educação estatal está na gênese do Programa, que surge pela identificação da ausência, nas escolas brasileiras, do desenvolvimento das características que os gestores da Sicredi perceberam como potentes na educação uruguaia. Qualificando, a seu modo, a educação e mostrando aos professores como agir, o PUFV revela sua articulação com as percepções neoliberais, apresentadas anteriormente, e que também orientam outras iniciativas, como o Prêmio Educador Nota 10.

democracia, fundamental para o enfraquecimento do Estado e para a "naturalização do possível" nas políticas públicas sociais.

O Prêmio Educador Nota 10 e o manejo da prática docente em direção ao empreendedorismo pedagógico

O Prêmio Educador Nota 10 também se constitui como uma iniciativa planejada fora das esferas de participação das escolas, mas implementada em instituições de Educação Básica, também privadas, mas principalmente públicas, que denota a intenção de direcionar o modo como os aspectos pedagógicos são instituídos. Promovida desde 1998 pela Fundação Victor Civita, a premiação se articula em suas sucessivas edições a distintos sujeitos coletivos, entre os quais se destacam os Grupos Abril e Globo, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura e a Fundação Lemann. Distribuindo a distinção de “Educador do Ano”, certificados, vales-presente e assinaturas da Revista Nova Escola (também parceira do concurso), o Prêmio divulga requisitos aos quais os docentes devem se submeter (como o cumprimento de bases curriculares, a comprovação da aprendizagem de todos os alunos envolvidos e a possibilidade de replicação de seu projeto sem a necessidade de materiais, recursos ou estrutura física específica) e, a partir disso, seleciona aquelas que seriam as melhores propostas (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10, 2021).

Anualmente são indicados 50 docentes finalistas, entre os quais são selecionados 10 vencedores e, a partir deles, indica-se o grande ganhador. Conforme o regulamento, disponibilizado junto a todas as demais informações utilizadas nesta seção na página do Prêmio, uma equipe selecionada pela premiação realiza as aferições dos materiais encaminhados pelos participantes em distintas etapas nas quais outros documentos podem ser solicitados, bem como ligações telefônicas, que também podem ocorrer para verificar detalhes e sanar dúvidas. A realização de projetos em conjunto pelos professores não é estimulada pelo concurso, que se restringe a um vencedor e responsabiliza o inscrito por alguma possível divisão dos brindes. Ao mesmo tempo, os direitos autorais, bem como possíveis vantagens financeiras oriundas do projeto, são cedidos à premiação.

Ao analisar as descrições dos projetos dos docentes premiados⁸, percebe-se uma similaridade com o movimento estimulado pelo PUFV: a partir de curiosidades, interesses ou necessidades dos estudantes e com base na BNCC, o concurso mobiliza os professores para que criem percursos metodológicos variados, estimulando a participação, o protagonismo e o engajamento dos alunos. Propostas em que os resultados dos estudantes em avaliações externas foram qualificadas têm centralidade, bem como aqueles que ocasionam impactos sociais na comunidade e que contam com a participação das famílias no desenvolvimento e, principalmente, na avaliação dos projetos. O empenho do docente é ressaltado nesses aparatos, mostrando-se crucial ao sucesso do “educador nota 10”.

Na análise dessas descrições, o potencial dos docentes de, em meio a distintas dificuldades, criar saídas e favorecer a aprendizagem de seus alunos se mostra estrutural ao Prêmio. Esse aspecto não se constitui como negativo, pelo contrário: diariamente, a rotina extenuante dos docentes, principalmente de escolas públicas, não tem impossibilitado que, mesmo em escolas sem estrutura mínima e em condições de trabalho precárias, sejam criadas estratégias para que a educação básica atenda às necessidades dos estudantes e atinja, mesmo que em parte, seus objetivos. Contudo, traz incômodos o viés divulgado pela premiação (e conseqüentemente pelos sujeitos coletivos que a promovem) de que bastaria um bom professor (esforçado e dedicado) para que os problemas educacionais fossem solucionados, independentemente de investimento estatal, valorização docente e apoio didático-pedagógico. Mostra-se a promoção de um empreendedorismo pedagógico, no qual a crise (reportada como as condições contrárias à efetivação plena do trabalho do professor) induziria a inovação e a superação a partir da iniciativa individual, fazendo com que os melhores docentes alcançassem seus objetivos sem apoio externo, tornando-

⁸ Não são divulgados os relatos originais dos projetos enviados pelos docentes, apenas descrições produzidas pela equipe do Prêmio e da Revista Nova Escola. Desse modo, aqui não se discute o professor, seu trabalho e sua vinculação ao Prêmio, mas a interpretação, pelo concurso, de seu projeto.

se referência e comprovando a possibilidade de crescimento mesmo em meio a dificuldades.

A partir disso, a rede política⁹ que arquiteta essa premiação propaga os professores vencedores (por meio de seus projetos) em seus endereços institucionais, em uma publicação anual especial da Revista Nova Escola e em reportagens veiculadas na imprensa como se pertencessem a um estrato distinto da categoria, reforçando um viés concorrencial e elencando o empreendedorismo do docente e sua dedicação. Isso é reforçado quando organizam um evento, para entregar a premiação, em que há uma glamourização desse percentual de profissionais por meio da presença de órgãos de imprensa, personalidades da mídia e filantropos, que exaltam o êxito docente em roupas de gala e em uma decoração requintada. Além disso, os projetos em destaque são disseminados como boas práticas, difundindo a percepção de que, como há professores nota 10 e outros não tão bons assim, bastaria ao último grupo se inspirar nos vencedores e replicar suas estratégias.

20

Eximindo o Estado e, indiretamente, apontando que sua responsabilização quanto aos problemas educacionais, ou a do mercado, não seriam convenientes, o Prêmio Educador Nota 10 promove suas concepções particulares nas escolas públicas e responsabiliza individualmente o professor pela Educação Básica. Não que seu papel não seja central, mas, sem a garantia de uma carreira estável e organizada para seu crescimento, formação inicial e continuada especializada, estrutura física adequada e materiais de apoio didático-pedagógico qualificados, apenas reforçam-se abismos entre escolas e redes, aprofundando desigualdades que efetivam, historicamente, diferentes padrões educativos no país. Institucionalizando na educação estratégias utilizadas para solucionar problemas empresariais (BALL, 2014), o Prêmio materializa, nas instituições de

⁹ Redes políticas são conceituadas por Ball (2014) como “comunidades de políticas” (p. 29) em que sujeitos distintos daqueles tradicionais (articulados ao mercado e à filantropia, como pessoas físicas ou jurídicas) atuam na política, implementando ideias e soluções próprias no serviço público. Ressignificam estruturas formais e se instituem mediante movimentos que favorecem relações sociais em que questões educacionais de difícil solução passam a ser submetidas a orientações gerenciais, pensadas em moldes empresariais e organizacionais e implementadas através de parcerias.

ensino, concepções e práticas articuladas a percepções neoliberais, aproximando esses dois polos por meio de uma proposta que divide a categoria docente, oficializa a meritocracia em detrimento ao fortalecimento do trabalho coletivo e individualiza o sucesso do professor, dirimindo aspectos contextuais e desprezando a necessidade de equidade entre instituições e o provimento de condições mínimas igualitárias para docentes.

Programa Escola Melhor – Sociedade Melhor: a institucionalização da escola como espaço de consumo

O Programa Escola Melhor – Sociedade Melhor foi selecionado para compor essa análise na medida em que invoca um movimento distinto, partindo do poder público em busca de parcerias com o setor privado para efetivar, inicialmente, melhorias estruturais, agregando-se posteriormente também alterações nas práticas escolares. Instituído por lei, no Rio Grande do Sul, em 2015 (Lei 14.734, de 15 de setembro de 2015), o Programa estimula escolas a buscarem, em pessoas físicas e jurídicas de sua comunidade, patrocínio e auxílio em troca de publicidade, materializada por intermédio de outdoors no espaço físico da própria instituição. Reformas, construções e doações de materiais e recursos constituem a proposta, que também mobiliza a busca por palestras e oficinas, para alunos, funcionários e professores.

O Programa (RIO GRANDE DO SUL, 2015) orienta a adesão de cada uma das escolas por meio da iniciativa da equipe diretiva que, em concordância com o Conselho Escolar, organiza a documentação na qual consta a ata com o aval desse órgão, o termo de adesão e um plano de necessidades em que são descritas as carências da instituição. A parceria se efetiva com a anuência da empresa ou da pessoa disposta a colaborar. A divulgação ocorre via pintura de muro ou instalação de placa no espaço físico da escola, que segue padrões estabelecidos na Lei para uniformizar as informações e as dimensões implicadas na publicidade. Outros formatos podem ser autorizados pela Secretaria de Educação mediante solicitação da instituição e do parceiro. Salienta-se, ainda, que aqueles que efetivarem esse auxílio às escolas também recebem um certificado emitido pelo governo do estado

exaltando a atitude de colaboração com o poder público do Rio Grande do Sul e seus estabelecimentos.

Por mais que tal proposta pareça se restringir a burocracias e a doações da comunidade a fim de serem garantidas condições para a educação dos seus, institucionaliza a escola como espaço de consumo, tornando-a palco de publicidade, e a seu patrocinador alguém a quem se deveria uma retribuição. Com isso, aproxima-se a escola da sociedade (LAVAL, 2019), mais uma vez, em sua faceta capitalista, naturalizando relações comerciais dentro da instituição e estimulando o consumo. A troca de favores com o doador ou o usineiro, por exemplo, não torna mais a escola pública um lugar isento de pressões por compra de produtos e serviços, pelo menos explicitamente, mas induz uma retribuição a ser oferecida pela comunidade ao seu provedor.

O Programa, ainda, delega às equipes gestoras a responsabilidade pela obtenção dos recursos, humanos e materiais, necessários para seu desenvolvimento, o que reforça o funcionamento empresarial nas instituições públicas de ensino. Esse formato de privatização é destacado nos escritos de Rikowski (2017), tendo se sobressaído em distintos países e colaborado também com a redefinição do conteúdo da educação. Afinal, os valores da escola são afetados por esse tipo de proposta, com a preocupação com a difusão de uma imagem positiva da instituição e com a matrícula de um grande número de alunos norteando o trabalho da equipe gestora, já que esses elementos podem colaborar com a atratividade para os investimentos requeridos. Agrega-se com isso, entre outras implicações, a despreocupação desse Programa com a equidade entre as escolas, já que os elementos indicados, bem como a localização da instituição, podem favorecer a visibilidade dos patrocinadores, tornando as escolas mais ou menos atraentes para investimentos, além de concorrentes na busca por recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da contextualização realizada neste estudo e da apresentação de três propostas específicas que denotam distintos percursos percorridos para a privatização na educação (RIKOWSKI, 2017) colabora-se com a clarificação dos movimentos que aproximam as escolas de um

funcionamento empresarial e que, mesmo utilizando-se de discursos de bem comum, de coletivização de decisões e de educação de qualidade, ressignificam os sentidos dessas acepções e, por meio de projetos onde a escola e seus profissionais tornam-se meros executores de tarefas, inserem suas perspectivas particulares na educação. Com isso, mais do que favorecer ideários próprios, utilizam-se da estrutura estatal para promover seus projetos societários, focalizando futuras gerações e inculcando em crianças e jovens seus valores, além de comportamentos e interpretações que entendem como necessários.

Favorecidas por um contexto marcado pelo capitalismo em sua mais recente remodelação, as iniciativas apresentadas são apenas parte de um processo que se intensifica na educação conforme se aprofundam as contradições nas quais a sociabilidade tem se fundado. Estratégias como as descritas têm sido naturalizadas, facilitadas pela formação (inicial e continuada) docente aligeirada e carente de reflexividade, e pelo trabalho precário dos professores que, dentre diversos aspectos, materializa-se nos salários baixos (que exigem acúmulo de horas/aula, inclusive em diferentes escolas), na ausência de tempo nas jornadas para planejamento, estudos e avaliação, e no preenchimento de planilhas e relatórios que não subsidiam a qualificação de sua práxis, mas burocratizam o espaço que poderia subsidiar a crítica. Por mais que existam disputas nas escolas, com a ação cotidiana de professores, gestores e estudantes na construção de processos pedagógicos (participativos e críticos) divergentes dos indicados, o cenário de privatização precisa seguir sendo clarificado, denunciado e exposto para, assim, fortalecer-se sua oposição e ressignificação (dessa vez com princípios democráticos, equitativos e pautados na qualidade social da educação).

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.**

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, DF, nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 07 out. 2021.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 27-40.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FILGUEIRAS, F. Indo além do gerencial: a agenda de governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 52, p. 71-88, jan./fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 21 set. 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa: políticas educacionais, currículo e didática. **Youtube**, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tCVGySI2aus>. Acesso em: 17 out. 2021.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de análise do material qualitativo. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 16 jun. 2021.

PERONI, V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil In: PERONI, V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

PORTELA JÚNIOR, A. Florestan Fernandes e o conceito de patrimonialismo na compreensão do Brasil. **Plural**, São Paulo, v.19.2, p. 9-27, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74433>. Acesso em: 02 jun. 2021.



PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. **O maior e mais importante Prêmio da Educação Básica brasileira.** Disponível em:

<https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA. Disponível em:

<https://auniaofazavida.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>. Acesso em: 15 mai. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.734, de 15 de setembro de 2015.** Institui o Programa Estadual Escola Melhor: Sociedade Melhor. Diário Oficial do Estado nº 177, de 16 de setembro de 2015.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, mai./ago. 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt#>.

Acesso em: 06 jun. 2021.

Recebido em: 26 de janeiro de 2021.

Aprovado em: 01 de agosto de 2022.

Publicado em: 20 de dezembro de 2022.

