

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS, ENSINO MÉDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: o caminho da privatização do currículo escolar

Edirleine dos Santos Pereira¹
Úrsula Adelaide de Lélis²

Resumo: Analisar os aspectos políticos, econômicos e sociais que perpassaram a materialização das parcerias público-privadas, na história dos Ensinos Médio e Profissional, no Brasil, de 1960 a 2020 é o objetivo deste texto. Trata-se de um estudo bibliográfico, a partir de análises críticas sobre o objeto em foco, à luz da perspectiva dialética, tendo como referência principal os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Saviani (2008) e Nascimento (2007). Constatou-se que a responsabilidade pelos Ensinos Médio e Profissional, nesse período, foi sendo transferida para a esfera privada, reduzindo a educação para o trabalho à preparação de força de trabalho, em atendimento às demandas do setor produtivo. Por sua vez, pela via dessas parcerias, o setor empresarial determina, cada vez mais, as políticas educacionais, especialmente as que definem o currículo escolar.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Parcerias público-privadas, Ensino Médio; Ensino Profissional; Currículo.

PUBLIC - PRIVATE PARTNERSHIPS, HIGH SCHOOL AND PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: THE PATH TOWARDS PRIVATIZATION OF THE SCHOOL CURRICULUM

Abstract: This work aims to analyze the political, economic, and social aspects that permeated the consolidation of public-private partnerships in the history of Secondary and Professional Education in Brazil, from 1960 to 2020. This bibliographic study is based on critical analyzes of the object in focus, in the light of the dialectical perspective having as main reference the studies of Shiroma, Moraes and Evangelista (2011), Saviani (2008) and Nascimento (2007). It was found that the responsibility for Secondary and Professional Education in this period was being transferred to the private sphere reducing education for work to the preparation of the workforce, in response to the demands of the productive sector. In turn, through these partnerships, the business sector increasingly determines the educational policies, especially those that define the school curriculum.

Keywords: Public educational policies; Public-private partnerships, High School; Professional Education; Curriculum.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: santos.edileny@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5476-8934>.

² Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. Email: ursulalelis@gmail.com - ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4683-4444>.



ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS, EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PROFESIONAL EN BRASIL: el camino hacia la privatización del currículo escolar

Resumen: El objetivo de este texto es analizar los aspectos políticos, económicos y sociales que traspasaron la materialización de alianzas público-privadas en la historia de la Educación Secundaria y Profesional en Brasil, de 1960 a 2020. Se trata de un estudio bibliográfico, basado en análisis críticos del objeto en cuestión, según el criterio de la perspectiva dialéctica, teniendo como referencia principal los estudios de Shiroma, Moraes y Evangelista (2011), Saviani (2008) y Nascimento (2007). Se constató que la responsabilidad de la Educación Media y Profesional, en este período, se transfirió al ámbito privado, reduciéndose la educación para el trabajo a la preparación de la mano de obra, en respuesta a las demandas del sector productivo. A su vez, a través de estas alianzas, el sector empresarial determina cada vez más las políticas educativas, especialmente aquellas que definen el currículo escolar.

Palabras clave: Políticas públicas educativas; Asociaciones público-privadas; Escuela Secundaria; Educación profesional; Currículo.

Reminiscências históricas para introduzir

Desde os anos 1930, a educação brasileira esteve no centro do projeto de construção de uma nacionalidade e um civismo que fossem capazes de solucionar os problemas sociais, econômicos e políticos do Brasil. Em seus governos, Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954) elegeu a reforma da Educação como requisito fundamental para a montagem de um Estado Nacional moderno, centralizador e altamente intervencionista. Nesse campo, a sua primeira medida foi a criação do Ministério dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública, comandado por Francisco Campos que empreendeu uma série de reformas por meio de decretos, que começaram a dar certa organicidade ao ensino nacional, que até então se caracterizava pela ausência de uma política comum que regulamentasse os sistemas de ensino estaduais, com a construção de um sistema nacional de ensino integrado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Resultou-se daí um sistema caracterizado pela regulação e rigidez no controle do ensino, tendo como cerne o pensamento de que os problemas educacionais seriam resolvidos por uma legislação bem formulada.

Nesse momento, sublinha-se o Decreto nº 19.890/31 (BRASIL, 1931a) que regulamentou o Ensino Secundário dividindo-o em um curso fundamental de cinco séries e um curso complementar de duas séries, que se organizava em uma etapa destinada a preparar os estudantes para o ingresso no Ensino Superior. O Ensino Profissionalizante se desenvolveria nos estabelecimentos de ensino técnico-comercial, conforme Decreto nº 20.158/31, organizado em um curso propedêutico obrigatório de três anos e em cursos

técnicos facultativos em períodos de dois a três anos (BRASIL, 1931b).

Essa dualidade da educação escolarizada reflete o âmbito político-econômico do país, nos anos 1930, quando a economia brasileira (essencialmente agroexportadora) encontrava-se em crise frente às mudanças no sistema de reprodução do capital internacional, que instalou no Brasil um processo de industrialização que exigia um sistema educacional propício ao desenvolvimento técnico-científico. Contudo, a estrutura política aristocrática e privatista, herdada da Primeira República, se contrapunha ao processo de modernização industrializada, uma vez que ele provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais (NASCIMENTO, 2007).

Em vista disso, se encontravam em oposição os conservadores, que defendiam o tradicionalismo católico e uma educação moral e patriota no âmbito do ensino privado, e do outro lado o grupo dos renovadores, que se uniram no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendendo uma educação renovada, pública e laica que proporcionasse um ensino técnico adequado ao processo de industrialização, que se iniciava no país. Todavia tais grupos se opunham apenas superficialmente, visto que em sua essência tanto eles não discordavam quanto contribuíam para a manutenção da ordem social vigente, na medida em que não questionavam as desigualdades de classes, se ocupando apenas de interesses particularistas (NASCIMENTO, 2007; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) acomodou os interesses das duas partes. Para os conservadores, houve a inclusão do ensino religioso nas escolas públicas e a isenção de impostos do ensino privado e para os renovadores, a aprovação do ensino primário obrigatório e gratuito. Mas, foi na transição da década de 1930 para 1940, após a implantação da ditadura civil do Estado Novo, que se definiu mais claramente o papel da educação no projeto nacionalista em vigor, como reguladora da sociedade, por meio das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Educação Física, assim como responsável pela formação da cidadania e da força de trabalho necessária à modernização administrada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observou-se na década de 1930 um índice progressivo de crescimento

na produção industrial, saindo de 50,5% em 1931, para 100% em 1939³ (IBGE, 1990). No mesmo período, foram empregadas na indústria, aproximadamente, 851 mil pessoas, sendo que na década seguinte esse número cresceu mais de 50% (IBGE, 1990). Frente a essa realidade, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial nº. 4.073/42 (BRASIL, 1942), que regulamentou a preparação profissional da força de trabalho para a indústria e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES), Decreto nº. 4.244/42, momento em que ocorreu uma reestruturação não apenas do ensino industrial, mas, também, do ensino agrícola, comercial e normal (SAVIANI, 2008).

Para atender às exigências do ensino industrial e comercial, foram criadas entidades paraestatais organizadas de acordo com as diferentes categorias profissionais, com a função de cursos de formação e treinamento para a indústria e o comércio, enquanto ao Estado cabia o seu financiamento e fiscalização (PIRES, 2015). As primeiras entidades criadas foram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946. Iniciava-se a constituição do que viria ser o “Sistema S”. O crescimento de matrículas no ensino industrial e comercial, atrelado à criação do Sistema S, entre 1942 e 1949, foi da ordem de 45,5%⁴.

Nas décadas que se seguiram, foram criados o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em 1990; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em 1991; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Social do Transporte (SEST), em 1993, assim como o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), em 1998. Essas três instituições, completaram a composição atual do “Sistema S”, cujo advento na década de 1940 marcou “[...] o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria” (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Com o fim do governo Vargas, em 1954, ocasionado pela sua morte, acelerou-se o processo de industrialização e urbanização do país, iniciado na década de 1930, frente à política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), conhecida como plano de ação “Cinquenta anos em cinco”. De acordo com o Censo Industrial 1940-1985,

³ Índices anuais da produção industrial - Têxtil, Fumo, Química, Papel, Mobiliário, Cimentos, Siderúrgico e Pneus – de 1931 a 1939 calculados, tendo como referência, para o ano de 1939, o índice de 100%.

⁴ <seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educação>.

o valor da produção industrial na década de 1950 aumentou em mais de 90%, em relação à década anterior (IBGE, 2007).

Nesta seara, em 1958, foi implementado o Programa de Metas voltado para as áreas de energia, transportes, alimentação e indústria de base, totalizando 30 metas, sendo a última delas referente à formação de pessoal técnico, constituindo o chamado “Programa de Educação para o Desenvolvimento”, no qual previa-se, no âmbito do Ensino Médio, “[...] o aparelhamento físico das escolas e o *aperfeiçoamento técnico-pedagógico do fator humano*, sobretudo no ensino industrial e no ensino agrícola” (BRASIL, 1959, p. 95, grifos nossos).

O aumento na demanda por qualificação profissional acarretou alterações no sistema educativo, impondo-lhe uma racionalidade mercadológica acordada à teoria do capital humano⁵. No Brasil, esse processo vem demarcando-se por décadas, sobretudo a partir da década de 1940 e, segundo Oliveira (2005), essas aproximações com o mercado refletiram, também, maior interferência do empresariado na política do país, ao passo que se estabeleceu entre esse setor e o Estado relações de corporativismo e clientelismo, a partir do processo de privatização dos serviços públicos, – a título de “parcerias público-privadas” (PPPs) – em detrimento da participação ativa das diferentes organizações de trabalhadores.

Objetivando analisar os aspectos políticos, econômicos e sociais que perpassaram a materialização das PPPs, na história dos Ensinos Médio e Profissional, no Brasil, de 1960 a 2020, este texto apresenta os resultados de um estudo bibliográfico, a partir de análises críticas sobre o objeto em foco, à luz da perspectiva dialética, tendo como referência principal os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Saviani (2008) e Nascimento (2007).

Organizado em três seções, na primeira são tecidas reflexões sobre as políticas de 1960 e 1970, caracterizadas pela dualidade educacional entre ensino humanista/propedêutico e ensino técnico/profissionalizante, assim como entre ensino público e privado. A seguir, discussões acerca das décadas de 1980 e 1990, marcadas pela reforma neoliberal do Estado e da Educação, são colocadas em pauta. A terceira apresenta

⁵ A noção de capital humano, concebida por Theodore Schultz (1950), parte da premissa de que a qualificação está diretamente relacionada ao retorno econômico, sendo o investimento em educação algo altamente rentável (DEBREY, 2003; FRIGOTTO, 2015).

uma análise das políticas nas duas primeiras décadas do século XXI, nas quais se ampliou a interferência privada no sistema educacional, especialmente na dimensão curricular, em virtude da onda privatista iniciada com a reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990, e que vem se estendendo até a atualidade.

Dualidade Educacional e Formação de Capital Humano (1960 e 1970)

Sob efeito das demarcações sociais, políticas e econômicas dos anos 1940 e 1950, quando se fortaleceu a perspectiva reducionista da educação enquanto preparação da força de trabalho, a década de 1960 iniciou-se com a digital do processo de desenvolvimento econômico, que se deu concomitante à supressão de direitos civis e políticos após a instauração do regime militar (1964-1985), alterando a estrutura e conjuntura social brasileira. Assim, “[...] ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas [...] levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado Nacional no sentido de acelerar o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro” (FERREIRA JR., 2010, p. 96).

No que concerne às políticas educacionais, destacam-se as reformas nas quais foram promulgadas, respectivamente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1961; 1971). Essas Leis tinham em comum a concepção de ensino secundário tecnocrático e dual, inerente à demanda por eficiência produtiva industrial imposta pelo mercado de trabalho, assim como à dualidade estrutural social (PEREIRA, 2012).

Ciavatta e Ramos (2011, p.29) sublinham que a compreensão de tal dualidade está ancorada no entendimento das raízes histórico-sociais das desigualdades de classes no Brasil e que apesar de a dualidade social e educacional se reafirmar com novos contornos nas décadas de 1960 e 1970, a mesma encontrava-se arraigada na sociedade escravista colonial e imperial, quando o trabalho manual destinava-se aos escravos e aos membros de menor *status* social, não existindo uma educação formal para o trabalho, enquanto aos membros da elite brasileira destinava-se a formação para o exercício político e atividades de maior valorização social (NASCIMENTO, 2007).

De tal forma, quando se estabelece a correlação entre estrutura e conjuntura necessária à compreensão da totalidade histórica do fenômeno, nota-se que, embora tenham ocorrido transformações conjunturais na sociedade, a estrutura dual e excludente

perdurou com mudanças superficiais.

Por sua vez, esta dualidade se refletiu na educação por meio da divisão entre formação humanístico-propedêutica para a classe dominante e formação técnico-profissional para a classe trabalhadora, assim como a divisão entre ensino público e privado, recorrente na legislação educacional desde a Constituição de 1934 e referendada pela LDB de 1961, conferindo novo teor ao “binômio elitismo e exclusão” educacional, uma vez a Lei nº 4.024/61 favorecia aos interesses da iniciativa privada (FERREIRA JR, 2010; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Art. 89. Toda *iniciativa privada considerada eficiente* pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, *receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções*. Art. 108. *O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico* (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Esta transferência do ensino profissionalizante para o setor privado, organizando a formação para o mercado de trabalho, foi ampliada pela Lei nº 5.692/71, que instituiu uma reforma do sistema de ensino em acordo com a flexibilidade do mercado, vinculando-se à noção de capital humano, condizente ao movimento político em vigor.

7

A teoria do capital humano foi concebida na década de 1950 por Theodore Schultz que, ao analisar a relação entre capital e trabalho nos Estados Unidos, apontou que o investimento em “ativos humanos” possui forte influência sobre o crescimento econômico (SCHULTZ, 1967). Nessa visão, a educação é resumida a um fator de produção.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) instituiu o caráter obrigatório do ensino de segundo grau profissionalizante, além da diminuição na demanda por vagas no ensino superior, resultando, no ano de 1972, uma queda de, aproximadamente, 15% no número de matrículas nesse nível de ensino (IBGE, 1973).

Outrossim, o seu artigo 6º instituiu que “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de *cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas*” (BRASIL, 1971, grifo nosso), o que, por sua vez, ensejou incentivo à interferência privada na formação profissional, no segundo grau da escolaridade.

Nesta direção, a função formativa dos Ensinos Médio e Profissional esteve nas décadas de 1960 e 1970, mesmo que sob outras nomenclaturas, subordinada à lógica

economicista da educação, atendendo ao projeto nacional-desenvolvimentista caracterizado por uma fase inicial de “pleno emprego” e necessidade de formação para o mercado de trabalho, seguida por uma fase de “crise dos empregos” e instauração de um novo modelo de sociabilidade capitalista (CIAVATTA; RAMOS, 2011). De fato, em meados da década de 1970 e início de 1980, houve uma queda no número de pessoas empregadas com carteira assinada em relação à população economicamente ativa, descendo de 61,3%, em 1976, para 56,4, em 1985⁶. Essa queda de quase 5% na taxa de emprego, no país, deu-se em consonância com o cenário internacional, no qual “[...] a partir do início da década de 1970, como resposta do capital à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização produtiva em escala global [quando] o chamado toyotismo e a era da acumulação flexível emergiu no ocidente” (ANTUNES, 2005, p. 85-86).

Tal padrão de produção, desenvolvido em 1940, na empresa japonesa Toyota, pauta-se na acumulação flexível e na alta competitividade, que se expandiu não apenas no mercado de trabalho, mas passou a permear, também, a vida do cidadão. O processo de reestruturação produtiva globalizada alterou o mundo do trabalho, a partir da desregulamentação dos direitos trabalhistas e do setor produtivo de modo geral, como também transformou o sistema ideológico e político capitalista com o advento do neoliberalismo e da proposta da reforma do Estado por meio da sua privatização.

Há, também, nesse período, a expansão de políticas sociais e educacionais direcionadas à participação comunitária, contexto no qual passaram a ser veiculadas, em âmbito internacional, as expressões “terceiro setor”⁷ e “sociedade civil” que, por sua vez, receberam grande aceitação no Brasil que vivia um período de transição democrática, no qual tais expressões foram utilizadas em contraposição ao poder militar do Estado (GOHN, 2005).

No quadro geral da política educacional para os Ensinos Médio e Profissionalizante, nas décadas de 1960 e 1970, o segundo se caracterizou pela concepção

⁶ <<https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/trabalho.html>>.

⁷ O termo “terceiro setor” foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1973, com a pretensão de expressar “[...] uma alternativa para as desvantagens tanto do mercado, associadas à maximização do lucro, quanto do governo, com sua burocracia inoperante” (COELHO, 2002, p. 58). Todavia, este termo carrega em si uma intencionalidade ideológica viável ao projeto neoliberal que veio a caracterizar a política brasileira a partir dos anos 1990 (MONTAÑO, 2003).

de educação enquanto “recurso humano-produtivo” (PEREIRA, 2012).

Na próxima seção discute-se a luta pela redemocratização nacional e a intensa mobilização no campo educacional que marcaram a década de 1980, assim como o panorama em que o Brasil chegou aos anos 1990, preparando-se para a entrada potencial do neoliberalismo.

Os movimentos reivindicatórios e as reformas neoliberais do Estado brasileiro e da educação (1980-1990)

O início da década de 1980 se deu em meio a um cenário político, econômico e social complexo no Brasil, dado que, de um lado, o país caminhava para o fim de um longo regime ditatorial, enquanto de outro o nacional-desenvolvimentismo, defendido nas duas décadas anteriores, não encontrava espaço para se firmar perante a desestabilização econômica global que se instaurou em meados dos anos 1970. O Censo industrial 1940-1985 apontou uma queda de aproximadamente 99% no valor da produção industrial brasileira, nos cinco primeiros anos da década de 1980 (IBGE, 2007).

Em vista disso, esse período foi marcado por recessão na economia mantendo mais de 17% da população brasileira em situação de pobreza extrema (IPEA, 2016), reverberando no quadro educacional um alto índice de analfabetismo e exclusão escolar. De acordo com o IBGE (1990), no ano de 1981, o analfabetismo atingia, aproximadamente, 30% da população brasileira, e o índice de evasão era de 26%.

Nesse cenário, educadores se mobilizaram nas vertentes acadêmica e sindical, sendo a primeira delas direcionada à função político-social da Educação, protagonizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), e seus respectivos periódicos, tendo como principal reivindicação a garantia de uma escola pública e acessível a todos, com educação de qualidade direcionada aos interesses da classe trabalhadora. A segunda vertente, protagonizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), preocupou-se, a princípio, com exigências econômico-corporativas expressas por meio da eclosão das greves iniciadas no final da década de 1970 e, posteriormente, se ocupou, também, das reivindicações econômico-políticas e político-pedagógicas (SAVIANI, 2008; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Como produto da organização dos educadores ao longo dos anos 1980 e início dos anos 1990, foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE) – 1980, 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 – por meio das quais a preocupação principal passou “[...] a girar em torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário” (SAVIANI, 2008, p. 405).

Após a abertura política no país, em meados dos anos 1980, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trazia novas perspectivas para o Brasil, tendo em vista o amplo processo de encontros, debates e plenárias promovido pela Assembleia Constituinte e o forte anseio da sociedade pelo fortalecimento da cidadania e expansão dos direitos sociais. Sobre a educação, o texto constitucional foi de encontro a algumas das reivindicações apresentadas pelos educadores, fornecendo subsídios necessários à transformação da realidade educacional brasileira. Mas, contraditoriamente, também materializou a bipolaridade entre público e privado que vinha perpassando as políticas educacionais, especialmente após a LDB n.º 4.024/61 (PIRES, 2015).

As tensões entre público e privado podem ser observadas na Constituição Federal de 1988 na medida em que essa incorpora em seu texto três noções diferentes de público e privado, ainda que complementares: o público como estatal e o privado não estatal; o público ainda como estatal e o privado subdividido em “com fins lucrativos” e “sem fins lucrativos”, sendo esse último denominado de “terceiro setor”; e a noção de público nem estatal, nem privado. Esta imprecisão conceitual, sobretudo no que se refere à existência de um “público não estatal”, abriu espaço para que o Estado repassasse recursos para as instituições privadas, congruente à racionalidade neoliberal que vinha ganhando espaço desde os anos 1970 (OLIVEIRA, 2005).

A transição da década de 1980 para a de 1990, no país, se deu em meio a esta contradição e no sentido contrário ao cenário mundial que, naquele momento, com o avanço do neoliberalismo defendia “[...] a privatização dos direitos sociais, a não intervenção do Estado na economia e a maximização da influência dos organismos financeiros mundiais” (PIRES, 2015, p. 47).

Nesta direção, o fim do século XX e início do século XXI, em âmbito mundial, foram patenteados por um intenso movimento de ajuste neoliberal da sociedade. Com o fim da Guerra Fria e queda da União Soviética, interligada à hegemonia neoliberal nos

países centrais, houve transformações no cenário internacional, no qual os organismos multilaterais – dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – passaram a regular os rumos da economia e da política mundiais, assim como da educação (FERREIRA JR., 2010).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) acrescentam que, se utilizando da educação numa perspectiva salvacionista, tais organismos produziram uma série de documentos propondo soluções aos problemas educacionais e econômicos nos países da América Latina e Caribe que, por sua vez, serviram de fundamentação para a formulação de políticas públicas no Brasil, especialmente para o Ensino Médio e para o profissional, inicialmente no governo de Itamar Franco (1992-1995) e de forma mais tangível no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Desses documentos destaca-se: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que dentre outras orientações se encontrava a de mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários para o desenvolvimento da educação; o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC V) (1993) que previa a melhoria da qualidade da educação a partir da profissionalização dos alunos de escolas públicas; o Prioridades e Estratégias para a Educação (1995) que propunha promover o estreitamento dos laços entre ensino e setor produtivo a partir de vínculos entre setor público e privado e o Relatório Delors (1996) que apontava a necessidade de se promover um sistema de ensino flexível quanto a oferta de cursos, modalidades e formas de certificação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

De modo geral, tais documentos preconizam uma educação para o trabalho circunscrita ao ajustamento ao sistema produtivo, a partir de reformas que favorecessem a incorporação cada vez maior do setor privado na organização da educação, assim como defendem uma avaliação meritocrática, cujo foco são os resultados e não o processo de aprendizagem.

Todas essas propostas encontram-se mescladas em seus textos oficiais, antagonicamente, a ideais de cidadania, solidariedade, equidade, melhoria da qualidade da educação, superação do analfabetismo, progresso científico-tecnológico, erradicação da pobreza, dentre outras expressões que comportam em si grande relevância social e, por conseguinte, ampla aceitação popular. Essa contraditória e ideológica relação, ilustrada

nas recomendações dos organismos multilaterais supramencionados, pressupõe a coexistência entre equidade social e neoliberalismo, por meio de investimentos na educação a partir da descentralização de responsabilidades e da integração entre Estado e setor privado no encaminhamento dos problemas sociais.

A interferência privada no provimento de serviços públicos, a partir da instituição do termo “parceria”, foi regulamentada pela Lei nº 9.637 de 1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais (OS), assim como a Lei nº 9.790 de 1999, que trata da qualificação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e institui e disciplina o “Termo de Parceria” (BRASIL, 1998; 1999). Neste contexto, fomenta-se no país a ampliação do chamado público não estatal, via parcerias público-privadas, nas quais são formuladas e executadas políticas sociais sob o modelo de gerência privada, na maioria dos casos com subsídios públicos.

Caetano e Peroni (2015, p. 91) acrescentam que, quando essas parcerias são desenvolvidas na educação, decorre a sua transmutação em um “quase mercado”, ao passo que “[...] a escola continua pública, mas a gestão, a proposta educacional, a formação de professores, o currículo passam a ser conduzidas segundo a esfera privada/mercantil”.

Em tal cenário, o empresariado brasileiro, orientado pelos organismos multilaterais, elaborou uma série de documentos com o intuito de direcionar e assegurar o processo de privatização da Educação. Destacam-se os documentos elaborados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), quais sejam: “Competitividade industrial” (1988), “Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” (1993) e “Rumo ao crescimento” (1994), que trazem entre suas principais orientações incentivos à formação de recursos humanos para o setor produtivo, à participação de recursos privados na manutenção do sistema de ensino público, assim como o fortalecimento do Sistema S para o aumento das possibilidades de empregabilidade. O documento da Fundação Bradesco, em conjunto com o Instituto Hebert Levy (IHL), intitulado “Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo” (1992), que defendia, dentre outras proposições, a efetivação do Programa de competitividade industrial lançado no Governo Collor e o investimento em capital humano, assim como o da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), denominado “Livre para crescer” (1995), que orientava ampla reforma social com ênfase na formação de capital humano (OLIVEIRA, 2005).

Em síntese, tais documentos convergiam na ideia de que o fortalecimento do sistema educacional em parceria com o setor privado, especialmente no que concerne à formação profissional, corresponderia ao fortalecimento do setor produtivo e maior empregabilidade. Nesse sentido, a educação é novamente associada a recurso humano produtivo, conforme se pode observar no uso do próprio termo “recurso humano” e “capital humano”. Debrey (2003, p. 32) afirma que “na visão ideológica da globalização e da teoria neoliberal, a educação torna-se imprescindível para a qualificação e para a reformulação da *teoria do capital humano*, como alternativa para a organização de novas formas e relações de produção do sistema” (grifos nossos).

Com efeito, as orientações presentes nos documentos elaborados pelos organismos internacionais e pelo empresariado brasileiro – que serviram de base para a reforma da educação brasileira na década de 1990, sendo que parte da legislação formulada na época permanece em vigor até os dias atuais – reproduzem a ideologia difundida desde a década de 1970 que associa “desenvolvimento educacional” às ideias de “eficiência, competência e produtividade” que, por sua vez, remetem ao ideal de “desenvolvimento econômico”, transferindo para a educação uma racionalidade mercadológica.

Nessa conjuntura, foi promulgada a LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), considerada uma lei moderna que adequaria o sistema educacional brasileiro às exigências do século XXI, tendo como principal característica a flexibilidade inerente ao mercado, uma vez que ele, em tal perspectiva, é tido como sinônimo de qualidade. O seu artigo 35, inciso II, expressa essa concepção ao definir como uma das finalidades do Ensino Médio: “a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, para continuar aprendendo, *de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*” (BRASIL, 1996, grifos nossos). No que se refere às parcerias público-privadas – cuja ampliação é discutida na próxima seção – esta LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 77, oferece respaldo quanto à destinação de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, assim como para a concessão de bolsas de estudo em instituições privadas.

Isto posto, considera-se que a reforma educacional da década de 1990 foi nitidamente formulada em favorecimento aos interesses privatistas de diminuição do Estado e acomodação à reestruturação produtiva global, apesar de incorporar em seu texto conceitos próprios das lutas dos grupos sociais, conforme expresso no seu artigo 2º, ao

definir que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de *solidariedade humana*, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Debrey (2003, p.84) corrobora com esse pensamento e assinala que, para garantir a aceitação popular e, particularmente, dos educadores “[...] a LDB é farta e repetitiva na alusão aos conceitos de *cidadania* no processo educativo, procurando assim consolidar, ideologicamente, o terreno de legitimidade para a mudança pretendida”.

O Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante também foram alvos de reformas. De acordo com o artigo 5º, do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Tal desvinculação se deu em atendimento ao art. 35 da LDB nº 9.394/96 no qual a ideia de formação para o trabalho a ser desenvolvida no Ensino Médio seria básica, não se restringindo a habilitações específicas, de modo a acompanhar a flexibilidade do mercado, conforme apontado anteriormente.

Esta ideia é referendada na Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998a) e no Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998b, p. 55) que por sua vez enfatiza ser

[...] preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico, introduzida pela LDB, é totalmente coerente com a concepção de educação básica adotada na lei. Exatamente porque a *base para inserir-se no mercado de trabalho* passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, *sem dualidades*, torna-se possível separar o ensino técnico (grifos nossos).

Os documentos acima aludidos apontam um caráter de terminalidade ao Ensino Médio que, aparentemente, romperia com a dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico-profissionalizante presente nas décadas anteriores. Todavia não foi o que aconteceu, uma vez que “[...] essa dualidade expressa, assim, a reprodução das contradições da sociedade de classes no contexto das relações da materialidade capitalista de produção flexível e neoliberal” (DEBREY, 2003, p. 89). Ou seja, estruturalmente os traços básicos dessa dualidade ainda permanecem, evidenciando uma lacuna entre o currículo proposto e o currículo real desenvolvido na prática educativa.

Destaca-se, ainda, a “política de igualdade” defendida no Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998a) e apresentada na Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998b)

como um dos princípios do Ensino Médio, que compreende a igualdade “[...] como valor que é “público” por ser de interesse de todos, não exclusivamente do Estado, muito menos do governo. Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado [...]”. Percebe-se, que o conceito de igualdade – enquanto superação das desigualdades historicamente criadas – é reduzido ao fortalecimento do público não estatal. Essa priorização do privado sobre o público expressa um dos eixos principais da reforma educacional e do Estado, nos anos 1990, e perpetuada até a atualidade.

Expansão das parcerias público-privadas na educação brasileira (2000-2020)

A partir das reformas do Estado e da educação brasileira, na década de 1990, intensificaram-se as políticas de privatização em diferentes setores, inclusive no controle e implementação de políticas públicas educacionais por parte do setor privado, em especial as voltadas para os Ensinos Médio e Profissional, tornando cada vez mais tênue a linha que divide as esferas pública e privada.

Nesta seara, as políticas instituídas nas duas primeiras décadas do século XXI refletem a criação por parte do Estado das condições necessárias à privatização da educação pública, sob a justificativa de garantir uma suposta melhoria da qualidade do ensino (CAETANO; PERONI, 2015).

Destaca-se na década de 2000 a aprovação, por meio da Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor até o ano de 2011, elaborado em regime de colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme determina a LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Foram estabelecidos objetivos e prioridades a serem cumpridos no respectivo decênio de sua vigência, dentre eles: a democratização da gestão do ensino público; a expansão da escolarização com garantias de acesso, permanência e conclusão do ensino; a diminuição das desigualdades; e a valorização dos profissionais da Educação (BRASIL, 2001).

No que concerne ao incentivo à iniciativa privada, o PNE/2001-2011 assinala o expressivo crescimento nas matrículas no Ensino Superior em instituições privadas no período de 1994 a 2001, bem acima, por exemplo, das instituições federais que cresceram apenas 12% no mesmo período. Outro exemplo desse incentivo pode ser observado em alguns dos objetivos e metas para a Educação Tecnológica e Formação Profissional, nos quais se orienta que naquele decênio deve-se:

01. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em *parceria com agências governamentais e instituições privadas*, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de *formação inicial e continuada da força de trabalho*. [...]. 08. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs [Centros Federais de Educação Tecnológica], as escolas técnicas de nível superior, *os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada*, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional. [...] 10. *Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada*, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional. 11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a *população economicamente ativa* (BRASIL, 2001, grifos nossos).

Nota-se que, apesar de, teoricamente, ilustrar um avanço no que tange à melhoria da educação, há em diversas orientações do documento o incentivo à interferência ativa do setor privado na educação pública.

No ano de 2004, a realização de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública foi regulamentada pela Lei nº 11.079, alterada pela Lei nº 12.766 de 2012 que dispõe sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado (BRASIL, 2004; 2012). Reafirma-se que tais “[...] parcerias são uma das formas encontradas pelos sujeitos e instituições do setor privado para chegar diretamente à escola, à sala de aula, definindo e controlando o que será e como será ensinado” (CAETANO; PERONI, 2015, p.104).

Coerente a este cenário, de acordo com Bernardi, Uczak e Rossi (2015), foi realizada, em 2006, a “Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina”, promovida pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo Gerdau, com apoio do Programa para Reforma Educacional na América Latina (PREAL), na qual se reuniram diferentes representantes do empresariado brasileiro para a elaboração do documento “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE). Nesse documento foram propostas cinco metas a serem cumpridas até o ano de 2022, sendo elas:

meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos. Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido (REIS; FERNANDES, 2009, p.9).

Conforme apontado, o setor privado se apropria das pautas e interesses comuns para garantir a aceção de suas ações, o que não é diferente no TPE. Atualmente, as ações desse Movimento são mantidas e gerenciadas por cerca de 23 instituições privadas e apoiada por mais 21 instituições, tendo recebido no ano de 2019, aproximadamente, 12 milhões de reais em doações e contribuições (TPE, s./d).

Não obstante, aliado às determinações do TPE, denotando a influência do consenso construído pelos empresários na elaboração da política educacional brasileira, o MEC criou em 2007, por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual o incentivo às parcerias com o setor privado consta nas diretrizes XXVII e XXVIII que, respectivamente, propõem

[...] *firmar parcerias externas à comunidade escolar*, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] (BRASIL, 2007).

Por sua vez, após a adesão ao Plano de Metas, municípios e estados estariam habilitados a elaborar o seu Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual receberiam assistência técnica e financeira para sua execução, de modo que “[...] em 2008, quase a totalidade dos municípios e todos os estados estavam habilitados a elaborar o PAR. As metas do movimento ganhavam *status* de política nacional, consolidando-se em todos os recantos do país” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2015, p.61).

As ações do PAR (ainda em vigor) são orientadas pelo MEC por meio de um Guia de Tecnologias Educacionais, das quais parte é desenvolvida por sujeitos e instituições que possuem vínculos com membros do Conselho de governança do TPE, organizando-se em redes de relações, nacional e internacionalmente, corroborando para a consecução dos objetivos do movimento. As ramificações nacionais e internacionais do Movimento Todos pela Educação expressam “[...] o imbricado feixe de relações que se desenham entre empresas, grupos e sujeitos, tornando ainda mais tênues as fronteiras entre o público e o privado” (LÉLIS *et. al.*, 2020, p.17).

Concernente a esta organização em “redes de influência”, sublinha-se que o transformismo da Educação pública em um “quase mercado” não se constitui de forma

abstrata, mas, sim, a partir de um movimento concreto viabilizado por sujeitos e processos, sejam eles: individuais ou coletivos; globais ou locais; com maior ou menor influência; que agem, seja estabelecendo metas, seja desenvolvendo programas e projetos, interferindo nas políticas públicas brasileiras com cada vez maior organicidade (ANTUNES; PERONI, 2017; LÉLIS *et. al.*, 2020).

Nessa mesma linha, em 2011, durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011b), com objetivos, dentre outros, de

[...] III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Mais adiante, foi incluído ao Programa o objetivo de “estimular a articulação entre a política de Educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda”, pela Lei nº 12.816/2013 (BRASIL, 2013b). Destaca-se o amplo espaço dado ao setor privado na implementação do PRONATEC, denotando o quanto o ensino profissionalizante permanece sob tutela do setor privado, desde a criação do “Sistema S”, na década de 1940:

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos *serviços nacionais de aprendizagem*, de *instituições privadas* e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de *fundações públicas de direito privado* precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei; Art. 4º O Pronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras: [...]; III - incentivo à *ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem*; Art. 8º O Pronatec poderá ainda ser executado com a *participação de entidades privadas sem fins lucrativos*, [...] (BRASIL, 2011b, grifos nossos).

Conforme os dados divulgados no painel de indicadores do MEC, 35% das mais de 9,5 milhões de matrículas nos cursos do PRONATEC, de 2011 a 2016, foram ofertadas pelo Sistema S, a partir do acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (MEC, 2017). Rodrigues e Santos (2015, p. 124) assinalam que apesar das entidades que compõem o “Sistema S” possuírem a gestão privada, a maior parcela de

seus recursos é pública, e sua potente atuação no ensino público a partir do PRONATEC reforça a “[...] priorização das demandas do setor privado como eixo central tanto da execução, consolidando-se como via de acesso ao fundo público, quanto do conteúdo das propostas, caracterizando os requerimentos do sistema do capital como os da própria sociedade”.

O fortalecimento do setor privado na Educação foi reafirmado, também, no atual PNE, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 2014, com vigência até 2024 (BRASIL, 2014). As estratégias propostas para a consecução de algumas metas relacionadas à superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade da Educação e promoção da democracia e dos direitos humanos dão destaque amplo e irrestrito à ação privada na oferta da educação pública, ao demarcarem o estímulo à ampliação da jornada escolar de alunos da Educação Básica pública com a participação de entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema sindical [Meta 5 – Estratégia: 6.5]; promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada [Meta 7 – Estratégia: 7.35]; fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores(as) articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas [Meta 10 – Estratégia: 10.8]; ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior] [Meta 11 – Estratégias: 11.6 e 11.7] (BRASIL, 2014).

Observa-se a priorização da oferta privada no que tange, principalmente, à educação técnico-profissionalizante, visando à sua ampliação a longo prazo, o que de fato foi constatado nos anos que se seguiram, a partir das medidas tomadas durante o governo de Michel Temer (2016-2018), que acarretaram numa avalanche de retrocessos nas políticas educacionais, uma vez que tal período foi marcado pelo autoritarismo, neutralizando os poucos avanços dos governos anteriores, a partir do uso indiscriminado de medidas provisórias (SAVIANI, 2020).

Exemplo é a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016, que a despeito das críticas feitas pelo Fórum Nacional de Educação e por diversos Conselhos Estaduais de Educação, foi regulamentada em âmbito

federal a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), evidenciando o caráter autoritário desse governo.

Oliveira-Souza e Barros-Araújo (2017, p. 2020, p. 1212) acrescentam que, dentre as mudanças pretendidas com a reforma do Ensino Médio, além da ampliação da jornada escolar e da elaboração de uma BNCC, está a flexibilidade da formação aliada à ideia de ensino de competências numa visão tecnicista do currículo. A BNCC foi elaborada com participação ativa da classe empresarial, característica do governo Temer, no qual se agudizou o processo de mercantilização da educação brasileira. Esta realidade perdurou com poucas alterações no início do governo de Jair Bolsonaro (2019 – em andamento), uma vez que esse, apesar da grande instabilidade política e crises de grande envergadura, recebe apoio da maioria das classes dominantes e setores médios, vigorando uma agenda educacional combinada aos ajustes ultraneoliberais e traços neofascistas (TORRES, 2019, s/p).

Sob este cenário, conforme sinalizado no início desta seção, as parcerias público-privadas têm promovido políticas de privatização da educação brasileira. A pesquisa “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação – (2005-2018)”, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE), constatou um número crescente de programas e projetos de iniciativa privada incidindo na oferta, gestão e currículo da Educação Básica.

Nesse levantamento, foram identificados, no período 2005-2018, aproximadamente, 560 programas desenvolvidos/em desenvolvimento nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, com a atuação em redes de cerca de 780 instituições privadas, dentre elas agências, institutos, fundações, empresas, associações, Organizações Não Governamentais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, Organizações Sociais, sindicatos patronais, organizações financeiras, etc. Quanto às dimensões da privatização, foi identificada a incidência de, aproximadamente, 118 programas voltados para a oferta, 133 para a gestão e 388 para o currículo, sendo que alguns programas incidem em mais de uma dimensão e etapa de escolaridade (GREPPE, s./d.).

Antunes e Peroni (2017) destacam que se materializam com maior força nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio as parcerias público-privadas em que a oferta

permanece pública, mas gestão e conteúdo são privatizados, enquanto na etapa da Educação Infantil e nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Profissional e Educação Especial predomina-se a privatização da oferta, por sua vez a privatização da gestão das políticas educativas incide em todos os níveis, etapas e modalidades.

As parcerias público-privadas desenvolvidas no âmbito da dimensão da *oferta educacional* se dão, principalmente, a partir de diferentes formas de privatização: pelo financiamento público à Educação privada, por meio de bolsas de estudo, convênios, contratos ou incentivos fiscais; pelo incentivo a políticas ou programas de escolha parental, sendo elas a introdução de *charter schools*⁸; a adoção de cheque-educação ou *voucher*⁹ e a Educação domiciliar ou *homeschooling* (ADRIÃO, 2018).

Antunes e Peroni (2017) salientam que, em alguns casos em que a oferta educacional é transferida para o setor privado (com ou sem fins lucrativos), observa-se a contratação de professores sem formação específica, ou até mesmo voluntários, o que pode ser considerado como um processo de precarização do trabalho docente. Lélis e Silva (2010, p. 79) corroboram com esse pensamento e arrematam que, para além da exploração da mão de obra gratuita, “[...] ao utilizar na escola *mão-de-obra voluntária não qualificada* imprime-se ao espaço escolar uma despersonalização enquanto instituição especializada em ensinar, e uma desvalorização da categoria profissional ‘professor’, numa nova forma de precarização do trabalho docente” (grifos das autoras).

No que concerne à dimensão da *gestão da Educação*, Adrião (2018) apresenta duas formas de privatização: a *privatização da gestão educacional*, expressa na interferência privada na elaboração de políticas educacionais de uma rede ou de um sistema público de ensino; e a *privatização da gestão escolar*, relacionada especificamente aos programas direcionados à gestão das instituições de ensino.

Destarte, ambas as formas de privatização da Educação se contrapõem ao princípio da gestão democrática presente nos textos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) e de grande parte das políticas educacionais atuais, frente à demandas sociais. A este respeito, Garcia (2018) destaca que a racionalidade mercadológica, instaurada a partir da administração gerencial, é

⁸ “Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos” (ADRIÃO, 2018, p. 11).

⁹ Bolsas de estudo.

visivelmente um entrave ao princípio constitucional da gestão democrática. Nessa direção se restringe à luta pela democratização da escola e da educação, na medida em que se naturaliza a lógica de gestão privada empresarial nas escolas públicas.

Por fim, a dimensão do *Currículo* diz respeito à determinação por parte das instituições privadas dos conteúdos, metodologias, processos pedagógicos, ou seja, da organização escolar pública, transferindo para esse setor o controle do “o quê”, “como” e “quando” ensinar (ADRIÃO, 2018).

Essa dimensão desperta grande interesse do setor privado em relação às demais, tendo em vista a disparidade no número de programas que incidem no currículo da Educação Básica. De fato, o currículo é um espaço privilegiado para a construção de consensos. Apple (1982, p. 89), fundamentando-se em Gramsci, “[...] o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator decisivo no aumento da dominação ideológica de um grupo de pessoas ou de uma classe sobre grupos ou classes menos poderosas”. Neste sentido, quem seleciona os conhecimentos que irão compor o currículo de uma instituição exerce poder sobre ela, ao passo que define “o que” será ensinado e “como” tais conhecimentos devem ser ensinados.

Frente ao exposto, depreende-se que, o desenvolvimento de parcerias público-privadas na educação, sobretudo na dimensão curricular – para além de um interesse monetário (no caso dos programas de iniciativa privada com financiamento público) ou um recurso de *marketing* social (pela atuação em redes de influência) – se apresenta como um poderoso instrumento ideológico-formativo ao determinar o currículo escolar e, assim, disseminar suas ações e simbologias, o que explica a sua expansão nas últimas décadas.

Considerações Finais

As reflexões apresentadas, neste texto, apontam que as políticas educacionais brasileiras direcionadas para os Ensinos Médio e Profissional, no período de 1960 a 2020, caracterizaram-se pela ideia de formação de força de trabalho para o mercado, refletindo os ideais do setor privado, com destacada influência da teoria do capital humano.

A partir das reformas do Estado e da educação brasileira na década de 1990, intensificaram-se as políticas de privatização em diferentes setores, especialmente na educação, entremeando nos espaços educativos os interesses de empresas privadas e

instituições do terceiro setor, que passaram a conduzir diretamente a organização escolar sob uma racionalidade mercantil, tecnocrática e excludente, na medida em que se fortaleceu a ideologia neoliberal de diminuição do Estado frente à garantia do direito à educação pública e de qualidade.

Paulatinamente, a responsabilidade pelos Ensinos Médio e Profissional foi sendo transferida para a esfera privada, reduzindo a educação para o trabalho à preparação de força de trabalho, em atendimento às demandas do setor produtivo e, pela via das parcerias, o setor empresarial determina, cada vez mais, as políticas educacionais, especialmente as que definem o currículo escolar.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículos Sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/353959>. Acesso em: maio 2021.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera M. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 1, p. 181-216, 2017. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7399>. Acesso em: abr. 2021.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERNARDI, Liane M; UCZAK, Lucia H; ROSSI, Alexandre J. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais. In: PERONI, Vera M. V (org). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Decreto nº 19.890*, que dispôs sobre a organização do Ensino Secundário, de 18 de abril de 1931a.

BRASIL. *Decreto nº 20.158*, que dispôs sobre a organização do Ensino Comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências, de 30 de junho de 1931b.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 16 de julho de 1934.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.073*, que decretou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 30 de janeiro de 1942.

BRASIL. *Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek*. 1959. Disponível em: http://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/777/33/7/Programa%20de%20Metas%20do%20Presidente%20Juscelino%20Kubitschek%20V2%201958_PDF_OCR.pdf. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Decreto nº 2.208*, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.637*, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências, de 15 de maio de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 15*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, de 01 de junho de 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 26 de junho de 1998b.

BRASIL. *Lei nº 9.790*, que 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, de 23 de março de 1999.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. *Lei nº 11.079*, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, de 30 de dezembro de 2004.

BRASIL. *Decreto nº 6.094*, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. *Lei nº 12.513*, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e dá outras providências, de 26 de outubro de 2011.

BRASIL. *Lei nº 12.766*, que altera as Leis nº s 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, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, e dá outras providências, de 27 de dezembro de 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.816*, que altera a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, e dá outras providências, de 05 de junho de 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências, de 16 de fevereiro de 2017.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera M.V. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera M. V (org). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: set. 2020.

COELHO, Simone de C. T. *Terceiro setor – um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2002.

DEBREY, Carlos. *A lógica do capital na educação brasileira*. Goiânia: UCG, 2003.

FERREIRA JR, Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, a. 13, n. 20, p. 206-233, ISSN: 1808 - 799X, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182>. Acesso em: maio. 2020.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez., 2018. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232>. Acesso em: maio 2020.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos Sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época n. 123).

GREPPE. *Mapeamento da inserção do setor privado na educação estadual*. s./d. Disponível em: <https://www.greppe.fe.unicamp.br/en/mapping-the-insertion-of-the-private-sector-in-the-state-education>. Acesso em: ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988*. 2. ed. rev. e atual., v. 3 de Séries estatísticas retrospectivas. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/default.aspx>. Acesso em: nov.2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil 1973*. Rio de Janeiro: IBGE, v. 34, 1973. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>.

Acesso em: nov.2021.

IBGE. *Censo Industrial 1940-1985*. Tabela extraída de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=8&op=0&vcodigo=IND06002&t=v-alor-producao-industrial-datas-censos-industriais>. Acesso em: out. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ipeadata: base de dados macroeconômicos. 2016. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: out. 2021.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de; *et al.* Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v.5, 2020, p. 1-29. Disponível em: <http://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10845/17979>. Acesso em: maio. 2021.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de; SILVA, Maria Vieira. A materialização das políticas do “terceiro setor”, na educação brasileira, no contexto de “(contra)-reforma” do Estado. In: LIMA, Antônio Bosco; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz (Org.). *Estado: políticas públicas em tempos de reformas*. Campinas: Alínea, 2010. Cap. 4, p. 69-86.

MEC. Ministério da Educação. *Painel de controle do MEC*. 2017. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/>. Acesso em: jan. 2022.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <http://revistas.apps.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812>. Acesso em: set. 2020.

OLIVEIRA, Ramon. *Empresariado Industrial e Educação Brasileira: qualificar para competir?* São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época nº 124).

OLIVEIRA, Romualdo P. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 155-166.

OLIVEIRA-SOUZA, Juliana Rodrigues; BARROS-ARAÚJO, Flavia Monteiro. Solução educacional para o ensino médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro. *Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação* v. 36, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/105164>. Acesso em: out. 2020.

PEREIRA, Isabel B. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privado e a formação do

Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. In: PERONI, Vera M. V (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

REIS, Maria Lucia Meirelles; FERNANDES, Carolina C (Coord.). *Todos Pela Educação 2006-2009*. São Paulo: TPE, 2009. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2006-2009.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

RODRIGUES, Romir O; SANTOS, Maurício I. O Pronatec na fronteira entre o público e o privado. In: PERONI, Vera M. V (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Lamparina: Rio de Janeiro, 2011.

SCHULTZ, Theodore William. *O Valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

TORRES, Michelangelo. Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro. *Esquerda Online*. Disponível em: <http://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politicaeducacional-do-governobolsonaro/#sdfootnote3anc>. Acesso em: mar. 2021.

TPE. *Transparência Todos pela Educação*. s./d. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: nov.2021.