

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Sara Cristiane Sousa

**DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO ÂMBITO
NÃO-ESTATAL EM UBERLÂNDIA - MG: em foco a gestão escolar e o
trabalho docente**

Uberlândia
2020

Sara Cristiane Sousa

DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO ÂMBITO NÃO-ESTATAL EM UBERLÂNDIA - MG: em foco a gestão escolar e o trabalho docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vieira Silva

Uberlândia, MG
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S725d Sousa, Sara Cristiane, 1988-
2020 Dimensões do ensino fundamental público no âmbito não-estatal em
Uberlândia - MG [recurso eletrônico] : em foco a gestão escolar e o
trabalho docente / Sara Cristiane Sousa. - 2020.

Orientadora: Maria Vieira Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.

Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3928>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Maria Vieira, 1966-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU:37

Glória Aparecida – CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 35/2020/745, PPGED				
Data:	Vinte e nove de outubro de dois mil e vinte	Hora de início:	18:00	Hora de encerramento:	20:30
Matrícula do Discente:	11812EDU038				
Nome do Discente:	SARA CRISTIANE SOUSA				
Título do Trabalho:	"DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO ÂMBITO NÃO-ESTATAL EM UBERLÂNDIA-MG: em foco a gestão e o trabalho docente."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Reformas educacionais e trabalho docente no ensino médio sob as influências da nova gestão pública na Inglaterra e no Brasil"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Luciana Rosa Marques - UFPE; Leonice Matilde Richter - UFU e Maria Vieira Silva, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Vieira Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Vieira Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/10/2020, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/10/2020, às 20:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Rosa Marques, Usuário Externo**, em 03/11/2020, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2348185** e o código CRC **A1AEA72B**.

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Sara Cristiane Sousa

DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO ÂMBITO NÃO-ESTATAL EM UBERLÂNDIA - MG: em foco a gestão escolar e o trabalho docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Vieira Silva

Banca Examinadora:

Uberlândia, 29 de outubro de 2020.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Vieira Silva (presidente)

Prof^ª.Dr^ª Luciana Rosa Marques

Prof^ª. Dr^ª Leonice Matilde Richter

(suplente)

Uberlândia - MG
2020

Dedico esse trabalho em primeiro lugar a Deus, que me concedeu esse sonho. A minha família, pelo apoio e a minha querida orientadora, por estar ao meu lado em todos os momentos, guiando com sabedoria e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a razão de tudo, meu porto seguro, por me conceder a realização de um dos maiores sonhos da minha vida e por me fortalecer nos momentos de ansiedade e dúvidas. Abba Pai.

A família por acreditar em mim e me incentivar a correr atrás dos meus sonhos, sempre valorizando a educação.

A minha querida orientadora, professora Maria Vieira...faltam até mesmo palavras para expressar minha imensa gratidão, admiração e o grande carinho que sinto por você. Ser humano incrível, com grande sensibilidade e amabilidade para com as pessoas, brilhando por onde passa. Possui um grande conhecimento e uma percepção impressionante, percebendo como está o nosso estado de ânimo e oferecendo uma palavra de carinho e encorajamento. É uma professora dedicada, sempre lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Obrigada pelo carinho, pela compreensão, por tudo!

Ao meu amigo Mário Borges, por sua amizade, pelas discussões extremamente relevantes sobre Marx, Gramsci e Estado, as quais contribuíram muito em minha formação, pelo conselho, por sempre acreditar que eu era capaz de ir além do que jamais pensei ir e também pelos empurrões necessários nos momentos de relutância e medo. Gratidão eterna a você.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Políticas, Educação e Cidadania - Polis, pelas ricas discussões, as quais contribuíram imensamente para a pesquisa e também pelos momentos de alegria compartilhados.

Maura e Jacqueline: ajudaram no exame de proficiência, enviaram slides, textos, deram apoio, conselhos. Pessoas amáveis, sábias e exemplares, sempre tirando um tempinho em meio a correria para me ajudar e apoiar.

Agradeço a amiga e colega Elyane pelos conselhos pessoais e acadêmicos, por se preocupar comigo, por puxar minha orelha nos momentos que precisava (rsrsrsr), por me inspirar a ser melhor e por sua valiosa e imprescindível contribuição a pesquisa. É uma pessoa especial que tive a honra de conhecer e sua amizade é extremamente importante para mim.

Maura, Jacqueline e Mara Rúbia pelo apoio nos momentos de dificuldade, pela amizade e pelas valiosas contribuições na pesquisa.

Ao amigo e colega Cleberton por suas palavras animadoras e por desejar meu sucesso. Exemplo de ser humano e que possui grande sabedoria e simplicidade, tratando a todos com muito respeito e cordialidade.

A amiga e colega Raquel pelas palavras de ânimo, carinho e incentivo nos momentos de alegrias, de angústia, conselhos sobre questões acadêmicas, sempre auxiliando em tudo que eu necessitei. Pessoa especial, sempre com um sorriso no rosto, com a qual tenho o privilégio de conviver. Obrigada por tudo!

A amiga e colega de grupo de pesquisa Pólis, Aline Barbosa, por ser luz na minha vida e transmitir por meio de palavras e pelo olhar, esperança, força e gentileza. Obrigada por me ajudar no momento mais difícil da minha vida. Eternamente grata.

Ao professor Sauloéber por dividir seus vastos conhecimentos conosco, por sempre tratar a todos os alunos com carinho e respeito e por nos auxiliar a compreender as ferramentas teórico-metodológicas necessárias para operacionalizar nossas pesquisas. Obrigada a esse grande mestre por sua dedicação em dividir seus conhecimentos e auxiliar os alunos na pós-graduação.

Ao professor Humberto Guido por dividir seus grandes conhecimentos conosco, pelas aulas ricas em conhecimento e bom-humor, por nos ensinar que o conhecimento pode ser criativo, por suas dicas para a escrita dos textos acadêmicos, por sua simplicidade, pelo carinho e respeito com todos os seus alunos.

A bibliotecária Patrícia Portela pela amabilidade e presteza em me auxiliar na pesquisa nos bancos de pesquisa da Capes e BDTD. É uma profissional competente e dedicada, sempre disposta a auxiliar. E também a bibliotecária Yara pela amabilidade, paciência e gentileza.

Ao secretário da pós-graduação James Madson que acompanhou minha trajetória enquanto aluna especial e como aluna regular do mestrado, sempre acreditando que eu conseguiria. Agradeço por seu auxílio em tudo que precisei.

A amiga Nilma pelo apoio e carinho em todos os momentos e por sempre acreditar em mim.

Agradeço também a Adriana, secretária do Conselho do Fundeb, pessoa gentil e dedicada, a qual disponibilizou o acesso às atas analisadas nesse trabalho.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

Guimarães Rosa

“Que tempo são estes, em que temos que defender o óbvio?”

Bertold Brecht

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo desenvolver análises sobre o processo de terceirização da gestão de escolas municipais de Ensino Fundamental no município de Uberlândia-MG e aprofundar reflexões sobre as implicações de ações desta natureza no incremento da redefinição do sentido da educação pública. Tendo como referência a adoção de parcerias entre a esfera pública e instâncias não governamentais colocaremos em relevo as novas configurações da gestão escolar e do trabalho docente sob a égide da dos paradigmas empresariais da Nova Gestão Pública (NGP). Para tanto, analisaremos ações de Organizações da Sociedade Civil (OSC) no âmbito educacional, especificamente, a gestão de duas escolas públicas do Ensino por uma fundação filantrópica, vinculada a uma igreja evangélica, no município de Uberlândia – MG. Para o desenvolvimento da investigação, realizamos pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e utilizaremos fontes orais. As análises desenvolvidas evidenciaram que a terceirização de escolas públicas do Ensino Fundamental e a decorrente gestão realizada por entidades não-governamentais potencializa ações do chamado Terceiro Setor e contribui para o arrefecimento do papel do Estado como provedor de bens sociais; instaura elementos da lógica mercantil na organização escolar e compromete conquistas do trabalho docente para a educação pública, preconizados pela Constituição Federal e pelas leis infraconstitucionais.

Palavras-chave: Terceirização. Ensino Fundamental. Trabalho Docente. Gestão Escolar. Terceiro Setor.

RESUMÉN

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar análisis sobre el proceso de externalización de la gestión de las escuelas primarias municipales en la ciudad de Uberlândia-MG y profundizar las reflexiones sobre las implicaciones de las acciones de esta naturaleza en el aumento de la redefinición del significado de la educación pública. Con referencia a la adopción de alianzas entre la esfera pública y los organismos no gubernamentales, destacaremos las nuevas configuraciones de gestión escolar y trabajo docente bajo la égida de los paradigmas empresariales de la Nueva Gestión Pública (NGP). Para eso, analizaremos acciones de organizaciones de la sociedad civil (OSC) en el ámbito educativo, concretamente, la gestión de dos escuelas públicas de educación por una fundación filantrópica, vinculada a una iglesia evangélica, en el municipio de Uberlândia - MG. Para el desarrollo de la investigación, realizamos investigaciones documentales, investigaciones bibliográficas y fuentes orales. Los análisis mostraron que la externalización de las escuelas primarias públicas y la gestión resultante llevada a cabo por entidades no gubernamentales potencia las acciones del llamado Tercer Sector y contribuye a enfriar el papel del Estado como proveedor de activos sociales; establece elementos de lógica mercantil en la organización escolar y compromete los logros de la enseñanza del trabajo para la educación pública, recomendados por la Constitución Federal y las leyes infraconstitucionales.

Palabras-clave: Externalización. Escuela Primaria. Trabajo Docente. Gestión Escolar. Tercer Sector.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2: CEIA PROFESSORA ROSA MARIA DE MELO	115
FIGURA 3: CEIA PROFESSOR LUIZMAR ANTÔNIO DOS SANTOS	116
FIGURA 4: DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO - RELATÓRIO DE GESTÃO FISCAL	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TRABALHOS CORRELATOS AO NOSSO ESTUDO	23
QUADRO 2: MARCO LEGAL QUE REGULAMENTA AS PPPS NA EDUCAÇÃO	54
QUADRO 3: REGULAMENTAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NO PÚBLICO E NO PRIVADO	59
QUADRO 4: QUANTIDADE DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA	89
QUADRO 5: REGULAMENTAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NO PÚBLICO E NO PRIVADO	100
QUADRO 6: COMPOSIÇÃO DO CONSELHO FUNDEB	110
QUADRO 7: UNIDADES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
QUADRO 8: UNIDADES ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL	115

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA - 1014 / 2018	63
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
GRÁFICO 3: MATRÍCULAS NOS ENSINOS - PRÉ-ESCOLAR, FUNDAMENTAL E MÉDIO	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LDB/EM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUP	Lei de Utilidade Pública
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
NGP	Nova Gestão Pública
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OSCIP's	Organização da sociedade civil de interesse público
OSC	Organização da Sociedade Civil
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PPP	Parceria Público-Privada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos trabalhadores
UDIs	Unidades de Desenvolvimento Infantil
SMTAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
	1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
	1.2 ESTADO DA ARTE: ESTUDOS CORRELATOS.....	22
2	CAPÍTULO I: REFORMA DO ESTADO NO BRASIL E A NOVA GESTÃO PÚBLICA (NGP) 30	
	2.1 TERCEIRA VIA: ALTERNATIVA A INEFICIÊNCIA DO ESTADO E DO SETOR PRIVADO NO PROVIMENTO AOS SERVIÇOS SOCIAIS.....	35
	2.2 O QUASE-MERCADO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	38
	2.3 TERCEIRO SETOR.....	46
	2.3.1 Terceiro Setor nas prerrogativas legais.....	52
	2.3.2 O Ensino Fundamental e o Terceiro Setor.....	57
	2.3.3 Políticas de valorização docente e o Terceiro Setor.....	66
3	CAPÍTULO II: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS 72	
	3.1 GÊNESE DO NEOLIBERALISMO E SUA RELAÇÃO COM OS MODELOS PRODUTIVOS.....	75
4	CAPÍTULO III: DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO ÂMBITO NÃO-ESTATAL EM UBERLÂNDIA-MG: EM FOCO O TRABALHO DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR87	
	4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA.....	87
	4.2 UM BREVE HISTÓRICO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UBERLÂNDIA - MG.....	90
	4.3 TERCEIRIZAÇÃO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA.....	92
	4.3.1 O surgimento das escolas terceirizadas e sua estrutura.....	101
	4.3.2 Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB.....	109
	4.3.3 A Gestão Escolar e as implicações na qualidade da educação.....	111
	4.3.4 Processos de resistência a terceirização das escolas.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO A - Lei nº. 12.397, de 17 de março de 2016.....	136
	ANEXO B - Manifesto em defesa da escola municipal pública, gratuita, laica e de qualidade nos residenciais Pequis e Monte Hebron.....	140
	ANEXO C - Edital simplificado de processo de seleção de pessoal.....	142

1 INTRODUÇÃO

XI. Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo. (MARX)

A configuração do Estado não é estática, tampouco monolítica, ao contrário, sua estrutura e funcionamento passa por mutações decorrentes de influências do contexto social, em um processo de mútua determinação entre a sociedade civil e o aparelho político. No âmbito do Estado Democrático de Direito, as políticas sociais tais como a saúde, educação, seguridade social, habitação, saneamento, dentre outras, tem como princípio basilar a proteção dos direitos dos cidadãos e são gestadas e implementadas em consonância com a perspectiva da face social do Estado. Conforme o tipo de governo vigente, teremos a garantia e/ou avanços dos direitos sociais ou então a desconstrução deles, pois:

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLING, 2001, p. 31-32).

Na atual conjuntura político-econômica global, em que o capitalismo financeiro assumiu contornos que transcendem as fronteiras geopolíticas dos Estados-Nações, temos presenciado, de forma recorrente, o colapso da oferta de direitos sociais decorrentes da redefinição do papel do Estado, como também a precarização da garantia de direitos trabalhistas em razão das mutações no mundo do trabalho.

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressões, tem acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Tal crise se reverbera em um agudo desemprego estrutural, mediante a eliminação de postos de trabalho, como também os processos de subempregos em suas muitas faces (trabalho temporário, trabalho intermitente, trabalho desregulamentado), os quais, via de regra, não disponibilizam segurança; direitos trabalhistas; salários dignos e estabilidade.

Tais modificações no sistema produtivo e nos modelos de gestão, refletem-se também no campo da educação, no qual o capital passa a ampliar a sua influência. Deste modo,

Ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais(SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874).

Além disso, cabe ressaltar que essa influência do mercado no campo educacional faz parte de um movimento mais amplo do capital, sendo pois

[...] parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional- apoiados pela desestabilização de governos que resistem e, por fim, pelas cavalarias armadas dos EUA, seus aliados e mandatários – resultaram na criação de mercados competitivos quase globais(se não universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente(HILL, 2003. p.25).

De acordo com alguns autores da Ciência Política (MONTAÑO, 2003; ANTUNES, 2003; DRAIBE, 1993), o Brasil não é uma forte referência em termos da constituição de um Estado de Bem-Estar Social, tomando por base as políticas sociais implementadas pelos centrais da economia capitalista. Na literatura corrente vários autores (SAMPAIO Jr., 2012; PERONI, V; CAETANO, M. R., 2012; MONTAÑO, C., 2013) afirmam que o que houve no Brasil foi a implementação do desenvolvimentismo, no governo de Juscelino Kubitschek (marcado pelo plano de ação Cinquenta anos em cinco/1956-1961).

No entanto, em que pese limitações estruturais do Estado como provedor de bens sociais na realidade brasileira, a Constituição Federal de 1988 foi um marco importante na garantia de direitos sociais , constituindo-se como um marco referencial para o acesso a bens básicos, como saúde, educação e seguridade, etc.

Todavia, tais conquistas no âmbito das políticas sociais foram sendo pouco a pouco desconstruídas, pois logo após a promulgação da Constituição de 1988, já na década de 1990, iniciou-se a implementação do neoliberalismo no Brasil.

O governo do presidente Fernando Henrique teceu grandes críticas a administração pública, a qual era constituída segundo ele, por “ **padrões hierárquicos rígidos**” e “ **controle dos processos**”, o que “ revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica(Brasil, 1995, p.6)”.

Esse posicionamento está embasado nos princípios do neoliberalismo, bem como do Consenso de Washigton, o qual é um conjunto de paradigmas gestoriais e políticos para organização e alinhamento das políticas da América Latina com as premissas do capital e dos organismos multilaterais para os países subdesenvolvidos.

A Reforma do Estado de 1995, idealizada por Bresser Pereira na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso implantou a gestão pública gerencial, modificando a configuração da oferta das políticas sociais, as quais foram delegadas ao Terceiro Setor. Essa reforma ficou conhecida como Nova Gestão Pública (NGP) e previa o “aumento da produtividade” e “orientações ao consumidor”. Respalgadas pelas políticas neoliberais, ajustes foram realizados com o objetivo de reduzir as obrigações do Estado no provimento às questões sociais.

Nesse período, entram em cena teorias como a neoliberal e a terceira via, ambas sustentam que o Estado está em crise, no entanto propõem estratégias diferentes para superação. Para os neoliberais, o Estado deve ser minimizado e privatizado e para os defensores da terceira via, a proposta é a reforma do Estado e a parceria com o Terceiro Setor. Com o diagnóstico do Estado em crise, as duas propostas tiram do Estado a responsabilidade pela execução de políticas sociais. O neoliberalismo transfere a responsabilidade do Estado para o mercado, e a terceira via, para a sociedade civil sem fins lucrativos (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

A transferência para a sociedade civil de responsabilidades relacionadas à oferta de políticas sociais, torna-se realidade no município de Uberlândia. Já no início dos anos 2000, ocorre a terceirização de escolas de Educação Infantil sob responsabilidade da prefeitura, para organizações sociais da sociedade civil(OSCs). E no ano de 2018 esse processo é ampliado, ocorrendo então a terceirização de duas escolas do Ensino Fundamental, as quais foram construídas nos novos bairros, Pequis e Monte Hebron. Estes são conjuntos habitacionais populares construídos pela Caixa Econômica Federal, os quais atendem a uma classe mais desfavorecida.

Além disso, a organização social que assumiu a gestão das duas escolas, é a Fundação Filantrópica Filadélfia, de cunho privado, sem fins lucrativos, a qual atua nos setores da saúde, educação, dentre outros. A referida instituição é ligada a uma igreja evangélica do município de Uberlândia e atuava na modalidade da educação infantil e a partir de 2018, ampliou sua influência no campo educacional, ao assumir a gestão de duas escolas do ensino fundamental: Escola Professora Rosa Maria Melo e Escola Professor Luizmar Antônio dos Santos.

Deste modo, no município de Uberlândia algumas medidas e projetos realizados pela Prefeitura Municipal estão alinhados com a Nova Gestão Pública e com as políticas da terceira via, cujo um dos pilares é a terceirização. Neste contexto intensificou-se parcerias entre a esfera governamental e entidades do chamado Terceiro Setor para a oferta de vários serviços no campo da saúde, educação, cultura, limpeza urbana, meio ambiente, etc. No âmbito educacional, as parcerias para a oferta da educação infantil são recorrentes, no entanto no ano de 2018 presenciamos nova efeméride: parceria entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e uma OSC para a oferta do Ensino Fundamental para o atendimento de dois novos bairros: eram periféricos. Ocorreu assim, a terceirização de duas escolas municipais de Ensino Fundamental. A justificativa do poder público para adoção de tais medidas está relacionada à crise econômica vivenciada no país, falta de repasses de verbas por parte dos governos federal e estadual e também ao fato de que os gastos com o setor da Educação estão no limite, o município não tem condições de atender a demanda de escolas nos dois novos bairros: Pequis e Monte Hebron.¹

As discussões e estudos no Grupo de Pesquisa Pólis², e o exercício da docência, contribuíram para o interesse em entender algumas categorias essenciais para esta investigação, tais como neoliberalismo, nova gestão pública, Terceira Via e como as mesmas propiciaram modificações no que se refere a gestão pública e a mudanças de paradigmas de qualidade da educação, bem como na reestruturação do papel do Estado.

As mencionadas mutações macrossociais e as políticas educacionais locais, de caráter mercantil, suscitaram-nos reflexões e indagações sobre as implicações da lógica mercantil nas políticas educacionais no contexto de ascensão o neoliberalismo e dos princípios da Nova Gestão Pública. Tais princípios corroboram e potencializam políticas e práticas privatistas no âmbito da máquina pública reconfigurando a noção de cidadania.

Nesse contexto marcado pela adesão de projetos neoliberais, com a desregulamentação de direitos, desigualdades sociais, concentração de renda, enxugamento de despesas no âmbito estatal por meio das privatizações e terceirizações, está inserido nosso objeto de pesquisa: a

¹ A terceirização das referidas escolas ocorre coetaneamente aos efeitos nefastos da reforma trabalhista; à proliferação de projetos de lei vinculados ao Movimento Escola Sem Partido e a Proposta de Emenda Constitucional 241, a qual após aprovação nas instâncias legislativas tornou-se Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual, em seu artigo 106, estabelece um teto de gastos por vinte anos, comprometendo as políticas sociais, mediante a instituição do Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

² O grupo (Pólis) é um grupo de pesquisa vinculado a linha de pesquisa intitulada: Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia(UFU), o qual desenvolve seminários e pesquisa sobre Ensino Médio, precarização do trabalho docente, nova gestão pública, dentre outras temáticas concernentes às políticas públicas educacionais.

terceirização de escolas do Ensino Fundamental no município de Uberlândia. Nossa investigação tem como objetivo compreender o processo de terceirização da gestão de escolas municipais de Ensino Fundamental no município de Uberlândia-MG, pela Fundação Filantrópica Filadélfia, e como tal medida produz impactos na gestão escolar e no trabalho docente.

O processo de terceirização começou a ser realizado no ano de 2018, para atender a demanda por escolas do Ensino Fundamental nos bairros Pequis e Monte Hebron. Estes bairros são conjuntos habitacionais criados há pouco tempo, e entregues no ano de 2017, demandando uma estrutura de apoio à população, tais como postos de saúde, transporte e escolas. Em termos operacionais, a Prefeitura Municipal de Uberlândia faz repasses financeiros para a organização filantrópica Filadélfia, a qual é responsável por gerir as escolas terceirizadas.

Além da dinâmica interna do processo de terceirização verticalizamos estudos sobre os efeitos deste mecanismo na gestão e no trabalho docente. Assim, a partir da sistematização de estudos buscamos problematizar as condições materiais para as atividades laborais dos profissionais da educação; a política de formação continuada os docentes que atuam nas unidades escolares terceirizadas; as formas de admissão dos profissionais da educação (regime que regulamenta o vínculo empregatício, plano de carreira, piso salarial) e as dimensões da gestão escolar.

Nessa seção introdutória, buscamos colocar em relevo alguns temas que nortearão nossas discussões ao longo do trabalho. Destacamos políticas implementadas e as consequências dessas ações na educação de escolas públicas do município de Uberlândia. Na próxima seção discutiremos os procedimentos metodológicos adotados para concretização desse trabalho.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Nossa pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa do objeto de pesquisa, a qual possibilita analisar e compreender um objeto de pesquisa em suas diferentes facetas, bem como os seus múltiplos determinantes e contradições. Para podermos analisar o microssocial temos que relacioná-lo com o macrossocial, realizando-se assim um movimento dialético e elaborando, uma síntese de uma dada realidade.

A síntese configura-se como a: “[...] visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura

significativa – que a visão de conjunto proporciona - que é chamada totalidade” (KONDER, 2008, p.34).

A amplitude das sínteses dependerá da abrangência das análises feitas, tendo em vista que “a maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada (Idem, idem, p.37)”.

Além disso, utilizaremos o materialismo histórico-dialético, pois é uma matriz epistemológica que propicia entender de modo mais ampliado, rico, possibilitando enxergar as totalidades, contradições e transformações que constituem a realidade social. Destarte, fornece as ferramentas teóricas e metodológicas para compreendermos as mutações no sistema capitalista e seus desdobramentos na intensificação e precarização do trabalho, bem como as sutilezas ideológicas (às vezes assumindo ares de democracia) utilizadas para o enfraquecimento do poder de luta dos trabalhadores e assim obter o consenso hegemônico dos dominados.

O materialismo histórico - dialético é a união indissociável do método com a teoria, propiciando uma relação diferenciada com o objeto de pesquisa. Para Netto, estudioso da obra de Marx:

[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta - à base de hipóteses que apontam para relações de causa / efeito - de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista (NETTO, 2011, p.20).

Diante disso, percebe-se que:

[...] o objeto do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. (...) Alcançando a essência do objeto, isto é : capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Idem, idem, p.22).

Nessa pesquisa recorreremos às pesquisas bibliográficas por meio do rastreamento e análise de artigos científicos, teses, dissertações, livros e documental mapeando, analisando e discutindo a legislação que regulamenta o processo de terceirização das escolas de Ensino Fundamental de Uberlândia-MG. No que concerne a pesquisa bibliográfica, são pesquisas:

[...] de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2010, p. 118).

Referente à pesquisa documental, podemos afirmar que: “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. (Idem, idem, p 118- 119).

O universo de pesquisa desse trabalho é constituído por duas escolas de Ensino Fundamental, localizadas em dois bairros novos do município de Uberlândia: Pequis e Monte Hebron. Nossa fonte de pesquisa documental, constitui-se pelas atas do Conselho Municipal de Educação e fontes orais (informais)³.

Nesse estudo, buscamos entender como ocorrem os processos de terceirização da gestão de escolas públicas, para uma entidade privada sem fins lucrativos (Terceiro Setor) e suas implicações para a configuração da gestão escolar, bem como o trabalho docente. É importante destacar que a terceirização de escolas do Ensino Fundamental é uma ação nova em Uberlândia, pois apenas escolas do Ensino Infantil haviam sido terceirizadas. Além disso, a terceirização ocorreu com o repasse de prédios e recursos públicos, fato também novo no município e que abre precedentes para o fortalecimento do privado (com uso de recursos públicos) na cidade.

Este estudo assume grande relevância na área educacional, pois coloca em evidência um assunto de extrema importância que está em franca expansão atualmente, as terceirizações de instituições públicas. Além disso, pudemos constatar que há poucos estudos referentes a terceirização da gestão de escolas públicas. Deste modo, realizando esse estudo, pretendemos ampliar as análises referentes a privatização da gestão de escolas públicas por instituições do Terceiro Setor, bem como as imbricações da relação do público-privado no ensino fundamental. Pretendemos também contribuir para a defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade, enquanto direito inviolável de todos, bem como lutar pela valorização dos trabalhadores da Educação.

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo um, discorreremos sobre a Reforma do Estado no Brasil e a Nova Gestão Pública (NGP), e sobre políticas de perspectivas diferentes como o neoliberalismo e a Terceira Via. Realizado esse pano de fundo discutimos sobre o Terceiro Setor, aspectos conceituais, legais, relações desse setor com o Ensino Fundamental e valorização docente. No capítulo dois, tratamos de assuntos clássicos

³ Foram realizadas entrevistas com a presidente do Conselho Municipal; o presidente do sindicato dos professores; conselheira do conselho do Fundeb; e uma pedagoga da rede municipal, todavia, não foi possível incorporá-las, em virtude de não termos submetido ao Conselho de Ética. Assim constituem-se com informações “informais”, que fazem parte das análises de forma não explícita.

como concepção de trabalho em Marx, gênese do neoliberalismo e como foi a adesão brasileira ao ideário neoliberal. E por fim, no terceiro capítulo realizamos a análise dos dados documentais mapeados durante a pesquisa. Fizemos uma caracterização do município de Uberlândia, um breve histórico das primeiras instituições de Educação Infantil terceirizadas, descrevemos e analisamos como foi o processo de terceirização das escolas de Ensino Fundamental, analisamos a atuação do Conselho Municipal nesse processo, assim como os processos de resistências enfrentados pelo poder público.

1.2 ESTADO DA ARTE: Estudos correlatos

O conhecimento é construído a partir do que já foi produzido historicamente e referenciado socialmente. Entretanto, temos que atentar-nos para o fato de que o conhecimento já produzido será um ponto de partida e devemos, pois estabelecer uma relação dialética entre o novo e o conhecimento produzido *a priori*, pois:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (KONDER, 2008, p. 35).

Realizar um levantamento do conhecimento já produzido historicamente e socialmente, é extremamente importante, pois:

[...] em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p.18).

A terceirização da gestão de escolas não é algo recente, tendo em vista que unidades escolares de educação infantil foram terceirizadas no município de Uberlândia, mas a partir do ano de 2018, o estabelecimento de parcerias público - privadas se estendeu às escolas de Ensino Fundamental dos bairros Pequis e Monte Hebron, despertando a nossa atenção para compreender este processo de terceirização da gestão de escolas públicas por Organizações Sociais e seus desdobramentos na gestão escolar e no trabalho docente.

Procedemos então a uma revisão da literatura já produzida a respeito do tema em questão, visto que os diferentes trabalhos produzidos podem além de contribuir para uma

fundamentação teórica, também nos fornece novos autores e categorias, enriquecendo nosso trabalho e propiciando a construção e ampliação de conhecimentos.

A busca foi realizada no banco de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes descritores: trabalho docente; precarização; trabalho docente e terceiro setor; trabalho docente e precarização. Lemos os resumos dos trabalhos e encontramos 61 dissertações e 12 teses correlatas ou diretamente ligadas a precarização do trabalho docente e a sua objetivação através da relação público - privado. A partir da leitura da introdução, selecionamos alguns dos trabalhos para a leitura integral, bem como para a fundamentação teórica do nosso estudo.

Observamos que os processos de privatização e terceirização de escolas é um fenômeno que está se expandindo e atinge os diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, desde a educação infantil até o ensino superior, constituindo-se, pois, como uma realidade congruente com a sociedade capitalista, na qual foram ampliadas e intensificadas as formas de exploração do trabalho, com vistas a obter um lucro cada vez maior e extrair mais-valia.

Nesta perspectiva encontramos trabalhos que realizaram análises sobre a relação do público-privado, e categorias correlatas ao nosso objeto, tais como, piso salarial, neoliberalismo, terceiro setor, valorização docente e terceirização.

As teses e dissertações foram utilizadas ao longo da pesquisa para ampliar nosso olhar sobre nosso objeto de pesquisa, apontar categorias correlatas a serem analisadas e também como fundamentação teórica, tendo em vista que pudemos acessar ricas referências sobre nossa temática de pesquisa.

O quadro abaixo refere-se aos trabalhos correlatos que mapeamos relacionados à temática em questão.

Quadro 1: Trabalhos Correlatos ao Nosso Estudo

D/T	Título	Autor	Ano
D	O professor no sistema capitalista: precarização do trabalho docente	Deborah Cristina Mendonça	2014
D	Trabalho docente em tempos de neoliberalismo	Juliana Fonseca Duarte	2011
T	Tempo e Salário: As contradições da Lei do Piso Salarial	Marinalva Nunes Fernandes	2015
D	Valorização do trabalho docente no Plano de Cargos e Carreiras de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino.	Mariane Gomes Pereira	2017

T	Relações público-privado na educação do Mato Grosso	Maria Clara Ede Amaral	2014
D	Parcerias público- privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente.	Kildo Adevaír dos Santos	2012
D	Os professores temporários da Educação Básica da rede pública Estadual do Paraná: a flexibilização	Denise Cristina Kaminski Ferreira	2013
D	Dimensões políticas e jurídicas do dever do Estado com o direito á Educação: implicações da relação entre a esfera pública e privada por meio das OSCIP'S.	Deive Bernardes Silva	2011
D	Terceirização de serviços dos trabalhadores de escolas públicas do Distrito Federal: processos de intensificação e precarização do trabalho.	Regina Célia de Barros	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

No trabalho “ O professor no sistema capitalista: precarização do trabalho docente”, Mendonça (2014) realiza uma análise sobre as mutações no mundo do trabalho engendradas pela globalização como resposta às crises vivenciadas pelo sistema capitalista e seus desdobramentos na formação docente tanto inicial quanto continuada. A autora critica a pressão exercida pelo capitalismo para que os professores iniciantes no exercício da docência se requalifiquem, provocando uma corrida desenfreada e assim, perdendo-se o objetivo de uma formação significativa, bem como contribuindo para a precarização do trabalho docente. Por fim, a autora conclui que num contexto neoliberal, no qual o docente sofre com a precarização, a pós-graduação se constitui como uma maneira de se obter um aumento salarial, sendo a pós-graduação *lato sensu*, a que se configura como a opção ideal.

Na dissertação intitulada “Trabalho docente em tempos de neoliberalismo, Duarte propõe-se a analisar o trabalho docente a partir de um contexto de desigualdades sociais, concentração de renda nas mãos de uma minoria, do avanço tecnológico (rápido e volátil), do estranhamento do trabalhador perante o seu trabalho, do desemprego em massa, da busca por um profissional superqualificado, da influência dos organismos multilaterais na educação, de uma escola incluyente das classes mais necessitadas, mas que não propicia as condições de permanência das mesmas e a modificação do papel do Estado que está cada vez mais se desobrigando de suas funções de manutenção da escola e transferindo-as para grupos empresariais. Em suas considerações finais, Duarte tece considerações sobre as concepções dos professores a respeito do trabalho docente:

[...] se professores consideram-no associado à remuneração e ao mercado de trabalho são concepções que reforçam a perspectiva capitalista de consumo, de estranhamento de si, de exploração de uma maioria a favor de uma minoria dominante. Se é um

trabalho associado apenas a satisfação individual desconsidera a possibilidade de um trabalho coletivo, realmente humano, de forma a tratar da formação do homem como ser social (p.129).

A pesquisadora reforça a importância do professor ter uma práxis (ação-reflexão-ação) transformadora, deixando claro que tipo de “tipo de aluno pretende formar e para que futuro (p. 132)”.

Outro fator que também contribui para a precarização e desvalorização do trabalho docente refere-se ao salário dos profissionais da Educação, o qual é uma bandeira de luta há muito tempo e tem ocasionado vários embates entre os mesmos e o Estado.

No ano de 2008 foi aprovada a lei nº 11.738 , a qual instituiu em nível nacional, a obrigatoriedade do piso salarial para a categoria docente. Tal fato é uma conquista importante para a categoria dos profissionais da Educação, para que os mesmos sejam valorizados e tenham condições favoráveis para exercício da profissão.

A respeito do piso salarial, a tese de Fernandes (2015), busca analisar:

[...] O conjunto das contradições presentes na Lei do PSPN, verificando se sua implementação está proporcionando mais reconhecimento profissional e melhores condições de trabalho aos professores da educação básica que atuam na Rede Pública Municipal no Território do Sertão Produtivo na Bahia (p. 20).

Após as reflexões teóricas e análises dos dados coletados, a pesquisadora ressalta que “os planos de cargos e carreiras, quando posto em prática, apresentam baixos percentuais para crescimento na carreira, também, não estimula a formação continuada e a permanência dos profissionais (p. 151)”.

Ainda referente a temática do piso salarial, temos a pesquisa de Pereira: valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino:

[...] tem como objetivo, “investigar e compreender a valorização do trabalho docente a partir do Plano de Cargos e Carreira de Uberlândia, na perspectiva dos professores / professoras quanto à formação continuada, remuneração, carreira e condições de trabalho (PEREIRA, 2017, p.17).

Pereira analisa o objeto em estudo inserido no contexto da década de 1990, no qual se vivenciavam intensas modificações políticas, econômicas e sociais no Brasil e como as políticas educacionais e de valorização dos docentes, foram gestadas nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. Por

fim, após a análise das coletas de dados (foram aplicados questionários aos docentes de escolas), Pereira faz algumas conclusões sobre o Plano de Cargos e Carreira de Uberlândia:

[...] em relação á **formação continuada** houve avanços e a valorização do professor / professora, a **carreira** foi pensada em prol do desenvolvimento dos profissionais e da instituição e aos poucos trazem resultados, mas é preciso efetivá-la para que seja alcançada uma maior valorização dos professores / professoras. Apesar da **carga horária de trabalho** ter sido modificada, o avanço ocorrido nos permite dizer que é uma sinalização em direção á valorização deste profissional. A **remuneração** apresenta alguns retrocessos e acentua a desvalorização do trabalho docente, principalmente justificada pela situação sofrida pelos professores / professoras e as **condições de trabalho**, pouco tratadas no PCC. Os professores vivenciam a precarização do trabalho, o que resulta na sua desvalorização (grifos da autora, 2012, p. 140-141).

No contexto atual pautado pelos princípios neoliberais, no qual o capitalismo vive novos padrões de acumulação flexível e temos um Estado mínimo no que tange ao financiamento, desregulamentação de direitos sociais e a privatização e terceirização de setores estatais.

Nesse sentido a dissertação de Amaral, intitulada relações público - privado na educação do Mato Grosso busca analisar as modificações delineadas na área da Educação, ligadas a uma crise econômica, social e política de âmbito internacional, a qual exigiu uma reorganização política e econômica do país para atender as demandas de organismos multilaterais, bem como da consolidação do neoliberalismo. Este configurou-se como resposta a mais uma das crises vivenciadas pelo capital, segundo o qual a culpa seria do Estado que não sabe gerir os serviços públicos. Diante disso foram realizadas reformas no aparelho do Estado e as mesmas também repercutiram na Educação. Em suas considerações finais Amaral aponta dois pontos importantes, sendo o primeiro, concernente a valorização do trabalho docente: o nível de precarização é tão intenso, a ponto de um dos sujeitos entrevistados afirmar que “faz seu trabalho por amor, como se a remuneração adequada fosse menos importante” (p. 206)”.

Nesse contexto de relação do público e privado, Santos desenvolve a dissertação intitulada “Parcerias público - privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente, tendo como objetivo analisar:

[...] conhecer e compreender quais são as implicações para a gestão escolar e a organização do trabalho docente, advindas da adoção da parceria público-privada em escolas de educação básica da rede municipal de ensino do município de Santo Antônio do Amparo, no oeste de Minas Gerais, na Zona Campo das Vertentes (2012, p. 16)

O autor faz uma análise da relação entre o público e o privado, diferenciando os dois conceitos e situando-os no contexto histórico, social e político, no qual emergiram. Além disso, o conceito de público aparece no Direito “como um adjetivo que qualifica os substantivos” “serviço”, “órgão” ou “administração” (SANTOS, 2012, p. 23)”. E atualmente, o público é “utilizado como sinônimo de estatal, com sua identificação com a escola gratuita para todos (idem, idem, p. 23)”.

Em suas considerações finais, Santos ressalta que:

[...] a modalidade de parceria público-privada para a assessoria da gestão educacional nas escolas públicas tem sido caracterizada pela tendência da implantação das técnicas gerenciais das empresas privadas nos espaços públicos escolares, próprias do modelo da “gestão da qualidade total em educação”, implantando a lógica da eficiência, da avaliação, do controle de gastos e resultados, dos monitoramentos, da premiação e dos bons exemplos, da satisfação do consumidor e, principalmente, da formação de lideranças, o que vem estimulando a cultura da concorrência entre professores e alunos que são homogeneizados por metas (p. 173).

Ainda nesse contexto de desregulamentação, a dissertação de Ferreira intitulada “Os professores temporários da Educação Básica da rede pública estadual do Paraná: flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho, Ferreira analisa as condições de trabalho de docentes temporários no estado do Paraná, no contexto de reorganização do sistema capitalista com seus desdobramentos no mundo do trabalho, tais como, processos de flexibilização, terceirização, desemprego; modificações no papel do Estado a partir dos princípios neoliberais.

Além disso, a pesquisadora afirma que há:

[...] o predomínio da flexibilização dos contratos trabalhistas que, em muitos casos, tem gerado precarização das condições de trabalho Tal situação afeta a classe trabalhadora como um todo, inclusive os profissionais do campo educacional, uma vez que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais que perpassam a sociedade, pois embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades laborais (FERREIRA, 2013, p. 01).

Diante disso, a pesquisadora analisa a proliferação de docentes admitidos no Paraná, através de contratos de tempo determinado, os quais podem ser rompidos a qualquer momento, ocasionando insegurança e instabilidade.

O objetivo geral da pesquisa é entender os motivos para o uso constante da admissão de docentes por meio de contratos temporários. Para isso, a pesquisadora busca analisar:

a) qual a relação existente entre a reestruturação produtiva e a Reforma do Estado, e suas repercussões nas formas de contratação de docentes no funcionalismo público,

especificamente da rede estadual paranaense. E, a partir desse contexto, b) buscamos entender de que forma a flexibilização das contratações neste segmento tem impactado as condições de trabalho dos docentes da rede pública estadual contratados em regime temporário (p. 02).

Ferreira (2013) evidencia outro desdobramento das modificações na organização do sistema produtivo: aumento “das contratações temporárias (p.26)”, as quais visam a “minização dos gastos no setor público.

Os professores da Educação Básica da rede pública estadual do Paraná contratados em regime especial, são admitidos mediante um processo de seleção simplificado, sendo contratados, em geral, no início de cada ano e dispensados ao término do ano letivo, sem garantias de posterior recontração no ano seguinte, não recebendo remuneração durante o período de férias escolares (p. 27)”.

Ferreira destaca que com a universalização do ensino em face da demanda popular pelo direito à escola, fez-se necessário contratar professores temporários, “devido à ausência de professores concursados na quantidade demandada (p. 36)”.

Ao longo de suas análises teóricas e dos dados coletados, a pesquisadora percebe que a admissão de professores por meio de processo seletivo, ao contrário do que preconiza a lei, que determina o ingresso de docentes por meio de concurso, deve-se a dois fatos: um professor efetivo com vínculo estatal tem direito a um regime estatutário que propicia a progressão salarial, enquanto que o professor contratado “não têm acesso a progressão de carreira, recebendo um salário-base, independente de titulações e/ou tempo de serviço (FERREIRA, 2013, p.48)”. Além disso, a admissão de professores temporários deveria ser apenas em situações atípicas, cresceu e atingiu uma porcentagem considerável,” em decorrência da priorização da contratação temporária por diversos mandatos governamentais consecutivos (p. 53)”.

A pesquisadora constatou que a contratação de professores “sem vínculo estável com o Estado, está presente em diversos estados do país, mesmo que com nomenclaturas e em proporções diferenciadas, mas seguindo o mesmo princípio (p. 58)”.

Ferreira verificou que no Paraná existem dois tipos de profissionais na educação: “estatutários e temporários, estes últimos admitidos sob regime especial, para suprir vacâncias, licenças, afastamentos, etc. (p. 66)”, sendo que o docente temporário vive momentos de incerteza e instabilidade, sem saber se terá o contrato renovado ou para qual escola irá no ano letivo seguinte, “não recebendo remuneração nesse período, o que configura-se numa situação de extrema desvalorização para este profissional e de precarização das suas condições de

trabalho (FERREIRA, 2013, p. 156)”. Tal situação ocorre porque o Estado quer reduzir gastos e os professores temporários saem mais baratos que um efetivo. A precarização propiciada pela instabilidade de ser contratado e o contrato ser rompido a qualquer instante, dependendo da decisão estatal, bem como a rotatividade dos docentes, ocasionada pela necessidade de se completar a carga horária, para garantir uma renda que propicie a sua sobrevivência, leva o docente a um desgaste físico, psicológico e financeiro.

A dissertação de Silva (2011), “ Dimensões Políticas e Jurídicas do dever do do Estado com o direito à Educação: implicações da relação entre a esfera pública e privada por meio das OSCIP’S, analisa a obrigatoriedade da oferta da educação pelo Estado e as modificações no papel estatal a partir da Reforma do Estado, em 1995. O Estado deixa de ser o ente que oferta as políticas sociais e delega essa função para as entidades do terceiro setor, sendo que todo um arcabouço legal e jurídico é criado para regulamentar as parcerias público- privadas. Deste modo:

Em decorrência da parceria entre essas duas esferas - pública e privada - se consolidam na realidade brasileira diferentes formas de sua operacionalização. As mais comuns são: financiamento público estatal para ONGs (Organizações não-governamentais) realizarem projetos sociais da esfera privada e da pública via fundações e ou repasse direto às instituições filantrópicas, dentre outros mecanismos. Todas essas medidas são consoantes aos incentivos e emulações legais pós 1995 (p. 16-17)”.

O trabalho de Barros(2016), “ Terceirização de serviços dos trabalhadores de escolas públicas do Distrito Federal: processos de intensificação e precarização do trabalho”,

A partir dos trabalhos analisados podemos inferir que os princípios neoliberais permeiam todo tecido social e influenciam suas relações econômicas, políticas, culturais e educacionais, em suas relações econômicas, políticas, culturais e educacionais, tendo desdobramentos em nível macrossocial: mudança no papel do Estado e nas políticas sociais, configurando-se um Estado mínimo quanto à responsabilização pelos recursos financeiros, mas avaliador em nível microssocial: no chão da escola, com a implementação de princípios do setor privado para direcionar a organização do trabalho pedagógico, gestão escolar e o quadro de docentes, com a premissa de redução de custos, pois de acordo com o neoliberalismo e a Terceira Via, há recursos financeiros, mas os mesmos são mal utilizados pelo Estado (PERONI, 2006).

A influência do privado na gestão pública e a assertiva neoliberal de que o Estado é ineficiente, não sabe gerir recursos financeiros e materiais, contribui para o enfraquecimento

do ente estatal na oferta de políticas sociais, tendo como resultado a assunção dessa oferta pelo terceiro setor.

Em relação aos trabalhos analisados, o nosso trabalho aproxima-se no que refere as mutações no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e a ressignificação do papel do Estado tido como ineficiente, pelos neoliberais e a Terceira Via; a implementação de princípios empresarias na organização do trabalho escolar. Além disso, com o afastamento do Estado enquanto provedor das políticas sociais e esse papel é assumido pelas Organizações da Sociedade Civil.

Nosso trabalho diferencia-se dos demais devido ao fato de que a parceria público-privada, a qual é uma forma de privatização, está ampliando e diversificando sua atuação no campo educacional e influenciando na construção de políticas educacionais, visando, obviamente, atender aos seus interesses mercadológicos e privatistas. Tais parcerias entre o poder público e o privado têm se concretizado em vários âmbitos da educação, tais como: currículo, gestão, venda de apostilas. Além disso, os parâmetros utilizados são os do mercado, da eficiência, de resultados, enfim, do lucro e da diminuição de custos, sendo que os princípios que deveriam ser basilares, seriam os da igualdade social e redistribuição das riquezas socialmente produzidas.

O foco dos trabalhos analisados foram referentes a gestão de escolas da educação infantil, currículos, e nosso trabalho se diferencia dos demais, porque embora tenhamos encontrado um trabalho que analisa a terceirização da gestão nas etapas de ensino infantil e no ensino fundamental, o nosso refere-se a um processo inédito: a terceirização da gestão de escolas, a cessão de prédios públicos a uma fundação de cunho privado, bem como o fornecimento de subsídios públicos para a manutenção das referidas instituições.

E não se configura a implementação de programas de entidades do Terceiro Setor para *melhorar índices educacionais*, mas sim algo novo, que é a terceirização da gestão de escolas públicas, com estrutura e financiamento público e assim, o Estado se desresponsabiliza de sua obrigatoriedade de oferecer educação aos alunos, conforme preconizado na nossa Carta Magna, a Constituição Federal, no artigo 205, " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)".

Feito este levantamento de pesquisas que constituem a base teórica para novos estudos, passaremos para o primeiro capítulo do nosso estudo, no qual abordamos questões relacionadas

às políticas públicas para o Ensino Fundamental sob as influências do Terceiro Setor. Neste sentido, faremos análises sobre a implementação tardia do neoliberalismo no Brasil, a culpabilização do Estado pela crise do capitalismo e a defesa de uma reforma do Estado para que assim, assuma contornos de uma administração gerencialista pautada pelos princípios da Nova Gestão Pública. Deste modo, o Estado assume paradigmas gerenciais, advindos do mercado como modelos de gestão pública e assume o papel de avaliador, delegando a organização e até o mesmo o financiamento das políticas sociais para o terceiro setor.

2 Capítulo I: Reforma do Estado no Brasil e a Nova Gestão Pública (NGP)

As mutações no mundo do trabalho, nos seus aspectos de organização do sistema produtivo e gestão, bem como os movimentos do capital, influenciam na configuração das políticas sociais. Os paradigmas gestoriais das empresas são utilizados como modelos de eficiência e produtividade para a gestão da administração pública.

A discussão sobre a administração pública está relacionada com

[...] as complexas mudanças estruturais pelas quais passa o Estado moderno, que, apontado, como motivo das crises inerentes ao próprio modo de produção capitalista, deveria ser mais ágil na busca da satisfação dos cidadãos, sempre guiado pela eficiência e eficácia para alcançar os fins públicos(TERTO, DANIELA; PEREIRA, RAPHAEL, 2011, p. 1).

Deste modo, a gestão pública deve ser modificada para que deixe de ser **burocrática e onerosa(visão dos defensores da gestão empresarial)**, e seja **eficiente e eficaz nos resultados**. Por isso, “[...] buscando alternativas para superar, tanto a gestão tradicional, quanto o gerencialismo clássico, surge uma tendência que agrega um conjunto importantes ideias sobre a temática: a nova gestão pública(IDEM, IBIDEM, p. 2)”.

Além disso,

Uma das principais recomendações da NGP que vem sendo referenciada como promotora da eficiência e eficácia pública é a gestão orientada para resultados, defendida como uma forma de se garantir que o poder público busque os resultados almejados, contribuindo, não somente para a eficiência da máquina pública, mas também melhorar os resultados obtidos com as ações do Estado(TERTO, DANIELA; PEREIRA, RAPHAEL, 2011, p. 3).

Os princípios da NGP advindos do setor privado são tidos por seus defensores como extremamente necessários para que a gestão pública se modernize. Diante disso, “[...] a inspiração teórica da NGP ressalta as virtudes dos serviços realizados por empresas e a sua centralidade para o alcance da eficiência e melhoria da oferta dos serviços públicos, na medida em que recorre aos princípios do mercado(SOUZA, ALLAN, S ; NETO, ANTÔNIO C, p. 623, 2017).

De acordo com a NGP, com o intuito de realizar uma gestão eficaz dos serviços, tendo como objetivo fundamental, a melhoria nos processos produtivos e o aumento do lucro, faz-se necessário a implementação de um planejamento pautado por princípios do gerencialismo. Desse modo, depreende-se que

A competitividade e a lucratividade são alguns dos seus principais objetivos, viesados pelo discurso da modernização e da padronização das práticas organizacionais. O conceito de qualidade dos serviços públicos é ressignificado por meio da introdução da cultura empresarial e subsidiado pela concepção de planejamento estratégico no setor público. Na ótica da NPG, esse tipo de planejamento é encarado como uma possibilidade para a melhoria da qualidade da oferta dos serviços públicos. A observação acerca das implicações desse modelo na educação é uma questão eminente, visto que suas relações e mediações no campo das políticas sociais não são consensuais, na medida em que algumas experiências têm incorporado a matriz gerencial. Nessa ótica, a ação individual é essencial para viabilizar a melhoria de resultados dos indicadores escolares, considerando que os indivíduos são dotados de vontade, desejo e razão. É no campo das vontades e dos desejos individuais que o neoliberalismo encontra sustentação para argumentar em defesa da competição e da meritocracia(SOUZA, ALLAN; NETO, ANTÔNIO C , p. 623).

A Nova Gestão Pública (NGP) embasou a reforma do Estado brasileiro efetivada nos anos 1990, caracterizada pelo objetivo constante do “aumento da produtividade” e a “orientação ao consumidor”. Esse modelo foi defendido pelo ministro da época, Bresser-Pereira, também ficou conhecida como “administração pública gerencial”. Para Bresser-Pereira era necessário descentralizar, delegar autoridade (OLIVEIRA, 2015). Discutiremos sobre a Reforma do Estado nas próximas seções deste capítulo.

Entretanto, a NGP não é um paradigma novo no tecido social e político, e passa por modificações, transcendendo as fronteiras geopolíticas dos estados-nação.

A nova gestão pública não é um fenômeno novo da governança, ao contrário, transcende tempos e espaços e assume dimensões transcontinentais. Longe de ser apenas um conjunto de práticas gestoriais adotado de forma fortuita e pontual, seus princípios e concepções estão organicamente vinculados à lógica mercantil instaurada no âmbito do aparelho de Estado, sobretudo em países que adotaram reformas de cunho neoliberal, a partir dos anos 1990 (SILVA; RICHTER, 2018, p.1276).

O neoliberalismo, por meio da Nova Gestão Pública, se entranhou no tecido social e político, nas diferentes esferas governamentais, nos níveis: federal, estadual e municipal. Diante disso, percebeu-se nas ações e discursos dos entes do governo, a defesa da assertiva de que o Estado era o culpado pela grave crise vivenciada na América Latina , sendo necessário empreender severo ajuste fiscal, controle dos gastos, bem como, privatizar diversos setores e órgãos estatais.

Os defensores da NGP criticavam a administração burocrática do Estado e afirmavam que esse modelo não supria as necessidades setoriais, e

[...] para responder ao esgotamento do modelo burocrático weberiano⁴, foram introduzidos, em larga escala, padrões gerenciais na administração pública, inicialmente e com mais vigor em alguns países do mundo anglo-saxão(Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia), e depois, gradualmente, na Europa continental e Canadá(ABRUCIO, F, p. 7 , 1997)

Para gestar a administração pública, defendia-se portanto, uma nova gestão pública pautada nos princípios gerencialistas: “ [...] Modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos “consumidores”, métodos típicos do *managerialism* [...] (ABRUCIO, Fernando Luiz, p. 7 , 1997).

Algumas teorias que criticavam o modelo burocrático de administração pública, propiciaram o terreno fértil para o crescimento da NGP. Portanto,“ a ascensão de teorias extremamente críticas às burocracias estatais como o *public choice* nos Estados Unidos e o ideário neoliberal hayekiano(principalmente na Grã- Bretanha), abriu espaço para o avanço do modelo gerencial como referência ao setor público(ABRUCIO, Fernando Luiz, p. 10, 1997).

Além das teorias do *public choice* e neoliberalismo, houve mais um fator que contribuiu para a ascensão do NGP: o cenário social, político e econômico complexo, pois foi em um “ [...] contexto de escassez de recursos públicos, enfraquecimento do poder estatal e de avanço de uma ideologia privatizante que o modelo gerencial se implantou no setor público(ABRUCIO, F. L, p. 11 , 1997).

⁴ ABRUCIO(1997) define esse modelo administrativo como “ [...] a dimensão relativa ao funcionamento interno do Estado, o chamado modelo burocrático weberiano, ao qual cabia o papel de manter a impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental(ABRUCIO, Fernando Luiz, p. 6 , 1997, Cadernos ENAP, O impacto do modelo gerencial na Administração Pública : Um breve estudo sobre a experiência internacional recente)”.

Essas modificações no Estado levaram ao estabelecimento de uma nova maneira de conduzir um estado-nação. Desse modo,

a mudança na concepção e na ação do Estado imprimiu-se no vocabulário político. O termo “governança” tornou-se palavra-chave da nova norma neoliberal, em escala mundial.[...] A polissemia do termo é um indicativo de seu uso. De fato, ele une três dimensões cada vez mais entrelaçadas de poder: a condução das empresas, a condução dos Estados e, por fim, a condução do mundo(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275- 276).

A governança é importante para que o capital financeiro não encontre entraves e as relações financeiras e produtivas possam ser estabelecidas. Por isso,

essa categoria política de “governança”, ou, mais exatamente, de “boa governança”, tem um papel central na difusão da norma da concorrência generalizada. A “boa governança” é a que respeita as condições de gestão sob os préstimos do ajuste estrutural e, acima de tudo, a abertura aos fluxos comerciais e financeiros, de modo que se vincula intimamente a uma política de integração ao mercado mundial. Assim, toma pouco a pouco o lugar da categoria “soberania”, antiquada e desvalorizada. Um Estado não deve mais ser julgado por sua capacidade de assegurar sua *soberania* sobre um território, segundo a concepção ocidental clássica, mas pelo respeito que demonstra às normas jurídicas e as “boas práticas” econômicas da governança(idem, ibidem, p. 276).

Neste sentido, percebe-se que os Estados-nação perdem seu poder e o controle de algumas ações, pois

a governança do Estado toma emprestada da governança da empresa uma característica importante. Da mesma forma que os gerentes das empresas foram postos sob a vigilância dos acionistas no âmbito da *corporate governance* predominantemente financeira, os dirigentes dos Estados foram colocados pelas mesmas razões sob o controle da comunidade financeira internacional, de organismos de *expertise* e de agências de classificação de riscos. A homogeneidade dos modos de pensar, a semelhança dos instrumentos de avaliação e validação das políticas públicas, as auditorias e os relatórios dos consultores, tudo indica que a nova maneira de conceber a ação governamental deve muito à lógica gerencial predominante nos grandes grupos multinacionais(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276).

No contexto da governança, o Estado exerce seu poder de modo distinto, pois

[...] as políticas macroeconômicas são amplamente o resultado de decisões públicas e privadas, embora o Estado mantenha certa autonomia em outros domínios – mesmo que essa autonomia tenha sido enfraquecida pela existência de poderes supranacionais e pela delegação de inúmeras responsabilidades públicas a um emaranhado de ONGs, comunidades religiosas, empresas privadas e associações. Exatamente do mesmo modo como a gestão privada visa a fazer com que os assalariados trabalhem o máximo possível por meio de um sistema de incentivos, a “governança de Estado” visa oficialmente a fazer com que entidades privadas

produzam bens e serviços de forma supostamente mais eficiente e outorga ao setor privado a capacidade de produzir *normas de autorregulação* no lugar da *lei*. O Estado espera dos atores privados nacionais ou transnacionais que ajam no sentido de uma coordenação das atividades internacionais. Trata-se, portanto, de um Estado que é muito mais “estrategista” do que produtor direto de serviços(Idem, ibidem, p. 278).

A nova governança enaltece a gestão privada em detrimento da administração pública, sendo que

o postulado dessa nova “governança” é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias. [...] para os neoliberais, o principal fator dessa superioridade reside no efeito disciplinador da concorrência como estímulo ao bom desempenho. É essa hipótese que se encontra no princípio de todas as medidas que visam a “terceirizar” para o setor privado ora serviços públicos inteiros, ora segmentos de atividades, incrementar as relações de associação contratual com o setor privado(por exemplo, na forma de “parcerias público-privadas”) ou, ainda, criar vínculos sistemáticos de subcontratação entre administrações públicas e empresas[...]Dardot e Laval, p. 290.

A nova gestão pública engendrou modificações no cerne das relações entre o Estado(público) e as empresas(privadas). Deste modo,

o aspecto “ técnico” e “ tático” da nova gestão pública permitiu ocultar o fato de que o essencial era introduzir as disciplinas e as categorias do setor privado, intensificar o controle político em todo o setor público, reduzir tanto quanto possível o orçamento, suprimir o maior número possível de agentes públicos, reduzir a autonomia profissional de algumas profissões(médicos, professores, psicólogos etc) e enfraquecer os sindicatos do setor público – em resumo, fazer na prática a reestruturação neoliberal do Estado(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 291).

Seguindo os princípios da NGP(concorrência,eficácia, eficiência), o Estado deixa de ser o único ator no campo das políticas sociais e econômicas, pois

se a ação pública deve ser uma “ política de concorrência”, o Estado deve ser um ator concorrendo com outros atores, em particular no plano mundial. Trata-se de executar simultaneamente duas operações que aparecem como homogêneas em virtude da unicidade das categorias em jogo: de um lado, construir mercados que sejam o mais concorrenciais possível no âmbito da ação pública. Assim, a concorrência está no princípio da liberalização das indústrias de redes, como telecomunicações, eletricidade, gás, ferrovias ou correios- uma liberalização que não se confunde com a privatização nem com a desregulamentação e mostra novas formas de intervenção pública pela criação de mercados, ou quasi- mercados, em setores que são considerados monopolistas ou respondem a critérios estranhos às considerações de custo(Dardot e Laval, 2016, p. 303).

De acordo com o neoliberalismo, o Estado oferece mais desvantagens do que benefícios. Por isso,

a principal crítica que se faz ao Estado é sua *falta global de de eficácia e produtividade* no âmbito das novas exigências impostas pela globalização: ele custa caro demais em comparação com as vantagens que oferece à coletividade e põe entraves à competitividade da economia. É, portanto, a uma análise econômica que se deseja submeter a ação pública para discriminar não apenas as *agendas* e as *não agendas*, mas a própria maneira de realizar as *agendas*. Esse é objetivo da linha do “Estado eficaz”, ou do “Estado gerencial”, tal como este começa a se construir a partir dos anos 1980. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273).

Destarte, a gestão passa a ser pensada a partir de outro paradigma

buscou-se [...] uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada- burocrática- ineficiente” de um lado, “ mercado- concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas(SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

As diferentes correntes teóricas mencionadas acima apresentam uma visão de como deve ser a configuração do aparelho estatal, sendo que:

[...] os teóricos da Terceira Via têm o mesmo diagnóstico da crise que os neoliberais, de que a crise está no Estado; assim, as duas correntes querem que o Estado não seja mais o executor direto das políticas sociais, repassando a tarefa para o mercado, com a privatização defendendo o Estado mínimo, como o proposto pelo neoliberalismo, ou em parceria com a sociedade civil sem fins lucrativos, o Terceiro Setor, como proposto pela Terceira Via (PERONI, p. 04).

As reformas dos anos 1990 contribuíram sobremaneira para o enfraquecimento de direitos conquistados durante a Constituinte de 1988, assim como modificou a concepção de público. Esse esvaziamento do sentido original dos direitos e do que é público propiciou uma nova relação entre sociedade civil e estado. Ações como a privatização de serviços públicos (telefonia, energia, água e esgoto) passaram ser orientados pela dinâmica do mercado. Já as políticas sociais, setor brutalmente afetadas pela Reforma Gerencial de 1995, adquiriram caráter focalizado e descentralizado e no caso da educação, ocorreu descentralização nas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica (OLIVEIRA, 2015).

2.1 Terceira Via: alternativa a oferta dos serviços sociais pelo Estado e a delegação ao setor privado.

O capitalismo é caracterizado por crises cíclicas e estruturais. E as respostas encontradas para solucionar esses momentos adversos, muitas vezes correspondem a estratégias e paradigmas. Deste modo “o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro, o que redefine o papel do Estado” (PERONI, 2012, p. 21).

Diante de tal contexto, os intelectuais orgânicos do capital discutem qual é o papel do Estado para apresentar soluções econômicas e políticas que garantam a acumulação e o funcionamento do metabolismo social do capitalismo.

De acordo com os neoliberais os “gastos excessivos” com políticas sociais, provocaram a crise, tendo em vista que o Estado “gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender as demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal” (PERONI, 2010, p.03).

As políticas sociais possuem o papel de amenizar as desigualdades sociais inerentes ao capitalismo, mas para os neoliberais, as mesmas: “são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento mercado, pois os impostos oneram a produção” (Idem, Ibidem, p.03).

Sendo assim, podemos perceber similitudes e discrepâncias na análise dos neoliberais e a Terceira Via sobre o Estado. Embora essas duas correntes teóricas apontem o Estado⁵ como culpado da crise, possuem conceitos distintos quanto ao papel do ente estatal.

[...] o neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado. Já a Terceira Via se coloca entre o neoliberalismo e a antiga socialdemocracia, mas não rompe o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise (PERONI, 2012, P.21).

Deste modo, neoliberais e teóricos da Terceira Via concordam que o Estado seja culpado pela crise, contudo, possuem conceitos diferentes a respeito do Estado e da gestão pública.

[...] O neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatizando e tendo o mercado como parâmetro para a gestão pública; a Terceira Via propõe reformar o Estado,

⁵ Embora não tenhamos como objetivo aprofundarmos os estudos sobre o conceito de Estado, devemos ressaltar que o Estado é uma categoria conceitual muito importante no que tange as relações entre o público e o privado. A autora Peroni (2015,) compreende o “[...] Estado como poder público, destacando que não se restringe como governo. Entendemos que, em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um processo de coletivização das decisões, com espaços de participação que devem ser cada vez mais alargados. O “público”, em oposição ao privado, neste sentido, está sendo construído e está intimamente vinculado com o democrático(p. 22, Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação, Vera Maria Vidal Peroni(org).”

argumentando que este é ineficiente; assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública. Dessa maneira, tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via usam a gestão gerencial como parâmetro para a gestão pública (Idem, Ibidem, p. 22).

Entretanto, “ apesar do anunciado Estado mínimo pelo neoliberalismo, o Estado é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise” (PERONI, 2013, p. 236), ou seja, o Estado exerce a função de avaliador, não interferindo no funcionamento do mercado, mas quando este necessita de socorro financeiro, o Estado é chamado para salvá-lo.

Giddens (2007) defende que o “ Estado não deve dominar nem o mercado, nem a sociedade, embora precise regular e intervir em ambos (p.24)”. Além disso, o teórico acredita que a sociedade civil deve ter um papel empreendedor, ativo:

[...] o governo deve contribuir diretamente para a modernização da sociedade civil, e ao mesmo tempo manter suas fronteiras com ela. O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e energéticas para ajudar na lida com problemas. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas (p.26).

Diante disso, a Terceira Via defende que é necessário modificar o papel do Estado, diminuindo o alcance das políticas sociais e o espaço democrático.

Uma vez que a pré-condição para a superação da crise passava pela reforma no Estado, duas eram as prescrições, tendo em vista o seu redimensionamento: a racionalização de recursos, entendida como a diminuição na extensão das políticas sociais existentes e o esvaziamento do poder das instituições governamentais, já que as instituições democráticas, além de mais permeáveis às pressões e demandas da população, perdiam em eficiência se comparadas às de mercado. Em vista disso, o papel do Estado para com as políticas sociais seria completamente alterado (PERONI; ADRIÃO, 2004, p.01)”

A cidadania, conceito fundamental para as políticas sociais, também é ressignificada no contexto da terceira via. Por isso,

a cidadania não é mais definida como participação ativa na definição de um bem comum próprio de uma comunidade política, mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores. A ação pública deve visar, acima de tudo, à instauração de condições favoráveis à ação dos indivíduos, orientação que tende a dissolver o Estado no conjunto dos produtores de “ bens públicos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 239).

É importante ressaltar que não se vai à raiz dos problemas, “ não há uma discussão da crise, apenas o Estado deve se adaptar a um mundo de mudanças, como se não fossem estratégias do capital em um processo de correlação de forças(PERONI, 2013, p.238).”

Destarte, o Estado tem seu papel modificado e a “ responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo Terceiro Setor (PERONI, 2012, p. 22)”.

Portanto, a Terceira Via é uma alternativa à Socialdemocracia de Keynes e ao Neoliberalismo de Hayek, no entanto esta nova corrente manteve as principais mudanças ocorridas no governo neoliberal de Margaret Thatcher entre elas, as privatizações, a flexibilização do trabalho e a restrição da atuação dos sindicatos (PERONI et al., 2009, p. 19).

Além disso, tanto os neoliberais, quanto teóricos da Terceira Via, exaltam o sucesso pessoal e a meritocracia.

O individualismo é uma posição comum ao neoliberalismo e a Terceira Via . Para esta, cada indivíduo é responsável por abrir o seu caminho, e as transformações ocorrerão na esfera pessoal, e não societária – mesma concepção da teoria do capital humano, que reforça o individualismo e a meritocracia (Idem, Ibidem, p. 22).

Deste modo, a terceira Via não aborda as classes sociais, e atribui ao indivíduo as mudanças na sua vida, não analisando questões como desigualdade de renda, apropriação pelo capital do excedente das riquezas produzidas, dentre outras questões, as quais são fundantes no tecido social. A dama de ferro, Margaret Thatcher, “ explorou largamente o script da culpa individual, desenvolvendo a ideia de que a sociedade não deveria nunca mais ser considerada responsável pela sorte dos indivíduos(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 220)”.

Anteriormente, ao governo Thatcher, os sindicatos possuíam força e lograram a garantia de importantes direitos, bem como conseguiram assumir o poder por meio de um partido político.

Diferentemente de muitas experiências internacionais, na Inglaterra havia sido o TUC(Trades Union Congress, a Central Sindical Britânica) que dera origem ao Partido Trabalhista e que, desde então se constituía no pilar básico de sustentação do trabalhismo. Mediados pela vinculação sindical, parte significativa da classe trabalhadora inglesa garantia seus votos ao trabalhismo, conferindo base sindical à ação política do partido. E foi deste modo que o Partido Trabalhista esteve muitas vezes no comando do país, especialmente no pós- Segunda Guerra, até a ascensão de Thatcher em 1979(ANTUNES, 2005, p. 104-105).

Contudo, o thatcherismo minou o poder dos sindicatos, bem como criou criados diversos impostos que prejudicaram imensamente a classe trabalhadora.

Com a ascensão do conservadorismo de Thatcher, uma *nova agenda* transformou substancialmente o Reino Unido, destruindo a trajetória anterior. A conversão do sindicalismo em *inimigo central* do neoliberalismo trouxe consequências diretas ao relacionamento entre o Estado e a classe trabalhadora. Dirigentes sindicais foram excluídos das discussões da agenda estatal e retirados dos diversos órgãos econômicos que contavam com participação sindical. Foi com base neste projeto que o neoliberalismo britânico vigorou até a vitória eleitoral do Partido Trabalhista. O destrocamento social e sua política viram eclodir, particularmente em fins de 1980, uma onda de explosões sociais que atingiu em cheio o conservadorismo thatcherista, de que foram exemplo as greves operárias e a revolta contra o poll tax(imposto que taxava especialmente os trabalhadores e os mais pobres)(Idem, ibidem, 2005, p. 105).

Outra questão importante é o conceito de democracia para essas duas teorias, pois não é consensual: “enquanto para o neoliberalismo a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois deve atender a demanda dos eleitores para se legitimar, o que provoca o *déficit* fiscal, para a Terceira Via a democracia deve ser fortalecida” (PERONI, et al, 2009, p.763).

A Terceira Via reapareceu durante o final da guerra fria, sendo:

[...] ressuscitada por Bill Clinton e pelo Conselho de Liderança Democrática dos Estados Unidos no final da década de 80, e em seguida adotada por Tony Blair e o Novo Partido Trabalhista, ou com as estruturas socioeconômicas dos Estados Unidos ou do Reino Unido. Segundo esse ponto de vista, ela é um produto de países que se recuperam de longos períodos de governo neoliberal - o reaganismo nos EUA e o thatcherismo na Grã-Bretanha (GIDDENS,2001, p. 18)".

Nessa perspectiva, a Terceira Via surge quando: “o Novo Trabalhismo se apresenta como uma alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e à antiga socialdemocracia” (CAETANO; PERONI, 2012, p. 59).

Nesse sentido, o papel do Estado é repensado e de acordo com a Terceira Via, novos sujeitos adentram esse espaço político de oferta das políticas sociais.

Para os propositores da Terceira Via, o desejado redesenho no padrão de intervenção do Estado britânico, tendo em vista os efeitos das reformas neoliberais de Thatcher, pressupunha a consolidação de novos interlocutores, ou melhor, de novos parceiros na oferta e manutenção das políticas sociais. Tais parceiros, identificados em segmentos da sociedade civil, comporiam o que entendemos por Terceiro Setor (PERONI; ADRIÃO, p.05).

As reformas neoliberais empreendidas por Thatcher, tiveram continuidade no governo do primeiro- ministro Tony Blair, sendo que

uma das primeiras batalhas travadas por Tony Blair foi a supressão do Artigo 4 dos estatutos do Labour Party, que se atribuía como objetivo a socialização dos meios de produção. De fato, o New Labor nunca voltou atrás na grande onda de privatizações realizada por Margaret Thatcher, envolvendo mais de quarenta grandes empresas e representando quase 1 milhão de assalariados, do mesmo modo, aliás, que a “esquerda plural” na França, entre 1997 e 2002, não suspendeu o processo iniciado em meados dos anos 1980(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 238).

O Estado tinha a função e a obrigatoriedade de ofertar as políticas sociais, contudo, a terceira via compreende o papel da sociedade

Na próxima seção analisaremos como os princípios do mercado são tidos pelos neoliberais, como paradigmas de excelência para o setor público, os quais são embasados pela Nova Gestão Pública.

2.2 O quase-mercado e a gestão da educação no Brasil

Os princípios advindos da administração do setor produtivo sempre foram considerados paradigmas de boa gestão para o público. Diante disso,

Após duas décadas, constata-se ampla disseminação do sentido da chamada racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública, traduzindo-se em severa crítica burocracia estatal e ao corpo funcional (OLIVEIRA, 2015, p.631)”.

Além disso, a Nova Gestão Pública “ culminou em âmbito global com a explosão da crítica à modernidade e às suas formas de expressão e estruturas, sendo o Estado uma de suas mais importantes instituições (Idem, ibidem, p.631)”.

A LDBEN sofreu influência da Nova Gestão Pública e apresenta as contradições inerentes a esses princípios de gestão, conforme analisou OLIVEIRA (2015).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema (p.632).

A autora supracitada faz uma crítica ao fato de que a NGP continuou influenciando as políticas educacionais, mesmo em um governo progressista.

Importa compreender como certas lógicas e mecanismos utilizados pelas reformas iniciadas no período em que o país esteve conduzido por um governo de clara orientação neoliberal, permanecem em vigor apesar da mudança política no plano federal, a partir do governo do presidente Lula. Na tentativa de um exame crítico é importante observar como a NGP foi incorporada por importantes setores do Estado e, mais especificamente na educação, que mesmo em face de significativas mudanças nos enfoques políticos a partir de 2003, ainda persiste contraditoriamente nas instituições e políticas públicas estatais (OLIVEIRA, 2015, p.635).

No nível micro, a inserção de princípios empresariais no âmbito escolar público, tais como racionalidade, flexibilização, meritocracia, eficiência, eficácia, entre outros, modificam as relações pedagógicas existentes e cada vez mais o capital interfere na formação dos educandos.

A implementação dos valores empresariais no âmbito escolar público, são introduzidos pelos “reformadores empresariais” (FREITAS, 2016) e tal processo contribui para fragilizar o público em detrimento ao privado, favorecendo assim os processos de privatização.

Segundo Freitas (2016) , a privatização é:

[...] a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade (p. 141).

O discurso dos empresários evoca uma **suposta superioridade** do privado sobre o público, por isso:

Pela via da responsabilização combinada com a meritocracia, a privatização aparece como " justa medida" em defesa das "crianças que não aprendem", especialmente as "mais pobres" e que, segundo essa visão, "tem direito a educação tanto quanto as crianças mais ricas", que podem frequentar escolas privadas. Se os ricos podem frequentar as escolas privadas, por que os mais pobres têm que se contentar com a escola pública? (FREITAS, p. 141, 2016).

De acordo com o discurso dos empresários, para que todos tenham acesso **igualmente** a uma educação de **qualidade**, que a escola pública não é capaz de ofertar aos alunos, defendem que é necessário privatizar a escola pública para que todos tenham direito a "boa educação" que caracteriza o sistema privado (FREITAS, 2016, p.141).

Os reformadores empresariais não levam em conta nessa defesa do privado, fatores importantes que distinguem as escolas privadas das públicas, tais como, as gritantes desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista em que vivemos. Não se trata somente

de números, de indicadores educacionais, de ser alfabetizado em determinada faixa etária, nem de como gerir recursos financeiros em uma instituição escolar. Como igualar um aluno com uma renda *per capita* de um salário-mínimo, sem acesso a tecnologias da informação ou equipamentos digitais, nem mesmo a internet, com um aluno com uma renda *per capita* de mais de quatro salários, acesso à internet, equipamentos digitais, transporte, dentre outros aparatos que oferecem o suporte necessário? Por isso, concordamos com SILVA (2009), que a qualidade da educação vai além de números.

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas (p.223).

Desse modo, para se analisar a qualidade da educação, é necessário estabelecer parâmetros opostos aos empresariais, tais como:

- a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distânciados locais de moradia e de estudo.
- b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009, p.224).

Com o discurso de meritocracia e desvalorização do público, engendrado pelo setor privado, logra-se que:

[...] os recursos públicos, em tese destinados a melhoria da escola pública, migram, portanto, para o setor público na forma de pagamento da gestão terceirizada feito a organizações sociais ou distribuídos por *vouchers* aos pais. Com essa política, a escola pública vai recebendo cada vez menos recursos e cria-se uma espiral negativa: menos recursos, menos qualidade, mais privatização (FREITAS, 2016, p. 142).

Esse processo se torna um ciclo vicioso, no qual cada vez menos recursos são destinados às escolas que mais necessitam. Contudo, há uma cobrança cada vez maior por um ensino de qualidade, sem que sejam fornecidos os recursos financeiros fundamentais para tal.

A desconstrução do público é um projeto desenvolvido há anos pela elite e pelos grandes conglomerados financeiros e empresariais. Por isso, sempre escutamos o discurso desfavorável à coisa pública e o enaltecimento ao que é privado, “este é mais eficiente, organizado”. Tal discurso hegemônico da “ineficiência” do que é público, propicia que o privado se aproprie dos recursos públicos, preocupando-se apenas com os lucros. Por isso, vimos que

o desprezo pelos agentes de base dos serviços públicos, os baixos salários pagos a eles, mas também a falta crônica de meios e pessoal à disposição desses mesmos serviços, sem falar das campanhas midiáticas contra a gestão burocrática e o “peso dos impostos”, contribuíram muito para a desvalorização daquilo que dependia da ação pública e da solidariedade social (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273).

Além disso, essa desvalorização do público, é conveniente a esfera privada, abrindo inclusive mais espaço para a atuação do Terceiro Setor.

O paradoxo é que muito frequentemente essa difamação convinha a uma parte das elites administrativas, que descobriram nela uma maneira de reforçar seu poder no campo burocrático. Mas foi sobretudo a concepção da ação pública que mudou sob o efeito da lógica da competição mundial. Embora o Estado seja visto como o instrumento encarregado de reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas, ele mesmo deve curvar-se às regras de eficácia das empresas privadas (Idem, ibidem, p. 274).

Os funcionários públicos têm seu trabalho modificado, perdendo autonomia sobre sua atividade laboral. Diante disso,

Um novo modelo de condução dos agentes públicos tende a instaurar-se: o governo empresarial. Ele repousa sobre os princípios da “gestão do desempenho” e emprega ferramentas importadas do setor privado (indicadores de resultados e gestão de motivações mediante um sistema de incentivos que permitem um “governo a distância” dos comportamentos). Esse governo supõe um controle estrito do trabalho dos agentes públicos por meio de avaliações sistemáticas e a subordinação destes à demanda de “cidadãos- clientes” convidados a exercer sua capacidade de escolha diante de uma oferta diversificada, de acordo com o princípio do “controle pela demanda”. Essa estratégia tem uma natureza financeira e normativa. Permite fazer com que o usuário contribua diretamente com o custo do serviço, na medida em que o “responsabiliza” financeiramente – o que corresponde à busca de uma diminuição da pressão fiscal – e é uma maneira de mudar o comportamento do “consumidor” de serviços públicos, convidado a regular sua demanda (IDEM, IBIDEM, p. 305-306).

É um ataque deliberado aos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora. Tal fato ocorre para atender aos interesses do capital financeiro, dos grandes grupos empresariais. Estes cada vez mais adentram a esfera pública, pervertendo o sentido do público, visto que princípios gerenciais, de eficiência e racionalidade estão permeando a escola. Além disso, vimos que nos últimos tempos, recursos financeiros públicos estão sendo captados pela iniciativa privada, por meio de instituições do Terceiro Setor. O ataque ao que é público, não é algo recente, mas atualmente, vem adquirindo cada vez mais força e:

[...] a destruição dos espaços públicos e a apropriação da educação escolar por interesses particulares - ideológicos e econômicos - são dimensões do processo regressivo das conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas e que estamos vendo serem destruídas num abrir e fechar de olhos, produzindo nem mais nem menos que a precarização e a desagregação da sociedade brasileira (KRAWCZYK, 2018, p. 10).

O desmonte da educação pública visa abrir espaço para a atuação do capital, da inserção do privado dentro do público, para que assim tal processo seja aceito pela população e se obtenha o consenso hegemônico da sociedade. Não se leva em conta a necessidade da ampliação de recursos para que se possa ofertar uma educação pública, gratuita, de qualidade, referenciada socialmente. Pelo contrário, há um discurso que prega a diminuição de recursos financeiros, tendo em vista que estes devem ser utilizados de acordo com princípios empresariais: racionalidade, eficiência e otimização.

A inserção de paradigmas do setor privado na gestão do público tem levado a uma competição entre o público e o privado:

[...] a tônica tem sido colocada na eficiência, em mais resultados com menos recursos e com menos regras e em novos processos de regulação, induzindo uma competição público - público e não apenas entre o setor público e o setor privado, embora seja este último a fonte de inspiração doutrinária e reformadora (LIMA, 2018, p.130).

Tendo em vista que os empresários defendem números obtidos por meio dos resultados das avaliações externas, como parâmetro para se avaliar a educação e as políticas de financiamento educacional, os mesmos:

[...] exigem que haja uma formulação clara dos objetivos de aprendizagem a serem obtidos, como forma de "verificar" o atingimento desses no processo de avaliação. Caso, esses objetivos sejam formulados como uma "base nacional comum", estabelece-se um processo de padronização em escala nacional. A argumentação vem bem "embalada": trata-se de garantir os direitos de aprendizagem (FREITAS, 2016 p.142).

O foco do processo educacional deixa de ser o eixo da aprendizagem e passa a ser a avaliação, pois de acordo com essa visão gerencial,

não importa como ocorre o processo ensino- aprendizagem, desde que ocorra. O controle por meio de pesadas estruturas organizacionais, que ademais demandam corpos de funcionários especializados(os “supervisores”) torna-se desnecessário, sendo substituídos por processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, certificando sua “qualidade”(SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

A avaliação adquire novas feições,

[...] a avaliação se coloca como força motriz para a implantação da responsabilização nos serviços públicos, ressignificando conceitos democráticos, tais como descentralização(desconcentração), autonomia e participação. Em relação à descentralização, na perspectiva gerencial, dá ênfase à transferência de tarefas e atividades do poder central para as menores unidades do sistema, responsabilizando-as pela execução, porém, centralizando o poder de decisão e mantendo controle no topo da pirâmide(SOUZA, A. S; NETO, A. C, 2017, p. 627-628).

Oliveira (2015) exemplifica os diversos instrumentos de avaliação externa:

Merece destaque a ênfase adquirida pela avaliação no âmbito das políticas federais, resultando em verdadeira propulsão dos sistemas de avaliação externa e a variedade de programas e testes dos quais o Brasil participa, com especial destaque a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵, além da participação no Programme for International Student Assessment (Pisa)⁶, além do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (p.635)”.⁷

Além disso, a avaliação é um dos pilares defendidos pela NGP, para que se tenha uma educação de qualidade.

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos (OLIVEIRA, 2015, p.640).

Deste modo, a avaliação adquire uma função reguladora na NGP e compromete o direito de todos a uma educação de qualidade.

Sendo assim, a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência, no caso

da educação, tomada como sinônimo de qualidade. A discussão sobre a qualidade da educação tem posto no centro das políticas educacionais a avaliação do desempenho acadêmico como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais. Considerando a educação como um mecanismo de promoção de justiça social por meio da distribuição de bens culturais e das possibilidades dadas aos indivíduos de se mobilizarem socialmente, a procura pelo sistema escolar passou a ser uma constante na luta pela ampliação dos direitos sociais nos últimos dois séculos. ‘Contudo, ao adotarem os sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, definindo em alguns casos até mesmo a distribuição e destinação dos recursos públicos, os governos acabam por legitimar suas escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica (Idem, ibidem,p.640).

Todavia, há um aspecto que não é abordado pelos empresários, no que se refere a avaliação dos objetivos de aprendizagem:

[...] essas propostas, porém, não se manifestam sobre as condições de trabalho e aprendizagem disponíveis nas escolas (ou fora delas), partindo do pressuposto de que essas são uma questão de "gestão eficiente" e de responsabilidade da escola e do gestor. O fracasso do gestor em garantir as condições permite que, por um processo sumário que ignora ele mesmo tais condições, seja construída a justificativa para a privatização das escolas que "fracassam" em ensinar seus estudantes. A ingênua "verificação" se converte em "cobrança" no momento posterior, seguida de consequências de alto impacto para nós profissionais e nos estudantes (Idem, ibidem, p. 143).

Essa cobrança que atinge os profissionais da educação, ocorre por meio dos resultados das avaliações externas. Quando o resultado é aquém do esperado, os professores são os principais culpabilizados e frequentemente, o resultado dessas avaliações impactam nas políticas públicas educacionais. A justificativa dos empresários para essa cobrança é que: [...] a avaliação (e a responsabilização que se segue, baseada no mérito da nota obtida nas provas) vai produzir uma melhoria, consideram que a escola falhou em dar atendimento adequado aos estudantes e, portanto, não está havendo “qualidade de ensino” (FREITAS, 2016, p. 143).

Mais uma vez podemos perceber o discurso de que o público é **ineficiente** e deve seguir os padrões de **eficiência** do privado. Deste modo, ao invés de realizar melhorias nas escolas públicas, tais como: investir mais recursos financeiros, reformar e ampliar a estrutura física das unidade escolares, melhorar os salários dos trabalhadores da educação, dentre outros.

Além disso, os bons ou maus resultados alcançados pelos alunos **dependem** do esforço de cada um, não se considerando as condições materiais imprescindíveis para ter uma boa formação. Por isso,

[...] a meritocracia [...] perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Diversos fatores estão imbricados nessa complexa relação entre público e privado e na ação dos empresários para disseminar os valores do mercado, do privado, na educação pública. Por isso, é importante ressaltar que “responsabilização e meritocracia são duas categorias, [...] intimamente relacionadas”. A terceira categoria é a da privatização.

A concepção de educação “eficaz” para os empresários é aquela com cunho quantitativo, cuja aprendizagem possa ser “medida” em testes e avaliações, por isso, segundo os mesmos, “a formação humana está limitada a ideia de desenvolvimento cognitivo, sem levar em conta as demais dimensões do crescimento da criança [...]” (FREITAS, 2016, p. 145).

A formação defendida pelos empresários é uma formação que transmita o básico, por meio do ensino de disciplinas, tais como português, matemática e ciências, que possuem certa neutralidade e são desprovidas de formação crítica próprias de disciplinas como a: filosofia, sociologia, e outras que permitem o desenvolvimento de consciências politizadas.

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação (SILVA, 2009, p. 220).

Essa formação positivista é necessária para formar o trabalhador **adequado** ao sistema capitalista. E o oposto dessa formação pragmática, é a formação politécnica de Marx.

” Para o enfrentamento das mudanças na organização do mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, tem-se tornado consenso que o trabalho diante dos processos reestruturados requer um nível de conhecimentos mais complexos que nos padrões anteriores, partindo daí a necessidade de se investir na base da qualificação do trabalhador tanto no interior dos sistemas produtivos, quanto no interior do sistema escolar. Este último chama maior atenção dos diferentes setores, pois parte-se da premissa que diante das complexidades presentes provocadas pelo avanço da reestruturação, o conteúdo da qualificação requer uma formação a longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas como

capacidades de abstração, raciocínio lógico, etc, além de variadas habilidades comportamentais, como autocontrole, autonomia, criatividade, espírito de grupo, etc. Acredita-se assim que tais habilidades ou quesitos só se formam a longo prazo perante um amplo processo de formação e que apreendem sobretudo via instituição escolar (Silva, M. V., p. 1, S/D) A PARTICIPAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA ESCOLA PÚBLICA, ANPED)”.

Ao invés de fornecer uma formação global, politécnica⁶ para a classe trabalhadora, os empresários defendem:

[...] a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguiu o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 389).

A escola tem um papel importante na oferta dessa educação emancipatória, pois

[...] partindo-se do pressuposto de que a escola, inserida no campo contraditório de uma sociedade de classes, configura-se como instrumento dos interesses do capital, podendo se configurar também como um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção e instrumento para a construção de condições de superação das relações sociais de classe, se articulada com interesses antagônicos aos do capital(SILVA, HELYENE, 2012, p. 71-72).

O ambiente escolar e o empresarial são realidades completamente distintas, por isso, deve-se ressaltar que “o mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores” (FREITAS, 2016, p. 146). O objetivo precípua da educação, deve ser a formação emancipadora, para que os educandos possam ter as ferramentas teóricas para entender a estrutura de funcionamento do capitalismo, e possam agir para transformar a sociedade. Deste modo, os princípios e valores

⁶ Embora Marx e Engels não tenham se detido sobre a questão da Educação de modo sistemático, podemos ver algumas considerações dos mesmos sobre o assunto ao longo de suas obras, as quais são bastante interessantes. Lombardi realizou estudos e análises sobre esse tema e de acordo com o autor, “o entendimento da educação como um aspecto ou dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, leva a também colocá-la nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (2010, p. 21). A **educação politécnica** pode ser conceituada como “[...] a combinação da educação intelectual com a produção manual, ou usando a formulação de Marx, combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo. O objetivo de tal medida era a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção[...]; a educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a auto-realização e a autocriação[...] (LOMBARDI, 2010, p. 37).

empresariais, não são compatíveis com os da escola pública e contribuem para a destruição do público e da possibilidade de uma educação crítica e verdadeiramente emancipadora.

Na seção seguinte, analisaremos o conceito de terceiro setor, suas origens e as divergências teóricas, no contexto da Reforma do Estado.

2.3 Terceiro Setor no contexto da Reforma do Estado

A denominação “Terceiro Setor”, surgiu segundo Montaño (2003), como uma alternativa para identificar uma lacuna existente na sociedade. Segundo o autor, existe o Estado (Primeiro Setor) e privado (Segundo Setor), ambos setores não estariam conseguindo responder às demandas sociais, o primeiro, em virtude da ineficiência e o segundo porque sua natureza é gerar lucros. Surge assim o Terceiro Setor, constituído por entidades sem fins lucrativos da sociedade civil, por Institutos e fundações (braços sociais de empresas), entre outros. Esse recorte da sociedade expresso em três esferas: o Estado como “primeiro setor”, o mercado como “segundo setor” e a sociedade civil como “terceiro setor” corresponde a uma divisão neopositivista, estruturalista e liberal, isolando os setores, separando o “político”, do “econômico”, do “social” (MONTAÑO, 2003).

Na perspectiva de Peroni et. al (2009), o conceito desse novo setor foi construído pelos chamados “intelectuais orgânicos”, do sistema do capital, expressa, portanto, o interesse da alta burguesia. A dicotomia que caracteriza o conceito do Terceiro Setor, tornou-se viável para “justificar” a ineficiência do Estado e do mercado, no trato da questão social. E deu origem a uma nova esfera o “público não estatal”, caracterizado pela oferta de serviços sociais públicos oferecidos pelo setor privado (MONTAÑO, 2003).

Diante dessa setorização da sociedade e da ineficiência do Estado e do setor privado, emerge a Terceira Via como alternativa. “[...] uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a socialdemocracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo” (GIDDENS, 2001, p. 36).

A aliança entre setores conservadores e os liberais, propiciou que se acentuassem as disputas na luta entre as classes na busca pela hegemonia no *locus* da sociedade civil e no âmbito estatal.

Hoje, mais do que nunca, é forte e clara a hegemonia burguesa no âmbito estatal, no mercado e no espaço da produção. Neste sentido, particularmente no Brasil, durante e após o contexto ditatorial, a sociedade civil põe-se como locus privilegiado das lutas sociais e de classes pela hegemonia. A articulação das lutas num projeto de classe

tende a dificultar a busca da hegemonia burguesa na sociedade civil. Por outro lado, o isolamento (mediante a “setorialização” de esferas da sociedade) e a mistificação de uma sociedade civil (definida como “terceiro setor”), “popular”, homogênea e sem contradições de classe (que em conjunto buscaria o “bem - comum”) e em oposição ao Estado (tido como “primeiro setor”, supostamente burocrático, ineficiente) e ao mercado (“segundo setor”, orientado pela procura do lucro), contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade [...] (MONTAÑO, 2010, p. 15-16).

Partindo da lógica da pretensa **ineficiência** do Estado em gerir os serviços e a estrutura pública, os defensores de uma Nova Gestão Pública (NGP), afirmam que o Terceiro Setor e a sociedade civil podem contribuir para tornar mais eficiente e com qualidade maior, a oferta dos serviços públicos. Entretanto, esse enfraquecimento do Estado pode contribuir para a desobrigatoriedade do ente estatal em ofertar serviços essenciais e garantir a implementação de políticas sociais imprescindíveis para a população.

[...] a “esperança” (e o otimismo) no suposto poder democratizador do “terceiro setor” pelos seus teóricos é irmã da “desesperança” (e do pessimismo) que estes têm em relação ao Estado democrático de direito. Eles anulam, assim, uma fonte importante de proteção do trabalhador e do cidadão e de relativa regulação da contradição capital/trabalho nos marcos de uma “lógica democrática” de legitimação social, desconsiderando, portanto, o Estado como espaço significativo de lutas de classes e sociais, e como *locus* da manutenção da ordem e ampliação da acumulação capitalista, porém também como garantidor de certo nível de “conquistas” sociais ali desenvolvidas (MONTAÑO, 2010, p. 18).

As políticas sociais antes de responsabilidade estatal, sendo o sujeito atendido pelas mesmas denominado cidadão, passa para a esfera da sociedade civil e do mercado, e o cidadão passa a ser denominado de cliente, modificando-se tanto a esfera social quanto o financiamento dos direitos sociais.

[...] a função social da resposta às refrações da “questão social” deixa de ser, no projeto neoliberal, responsabilidade privilegiada do Estado, e por meio deste do conjunto da sociedade, e passa a ser agora de auto-responsabilidade dos próprios sujeitos portadores de necessidades, e da ação filantrópica, “solidária- voluntária”, de organizações e indivíduos. A respostas às necessidades sociais *deixa de ser uma responsabilidade de todos* (na contribuição compulsória do financiamento estatal, instrumento de tal resposta) e *um direito do cidadão*, e passa agora, sob a égide neoliberal, a ser uma *opção do voluntário* que ajuda o próximo, e um *não-direito* do portador de necessidades, o “cidadão pobre” (MONTANO, 2010, p. 22).

Para que se obtenha o consenso da população, é utilizado um **discurso** que tem como objetivo desconstruir o público, destacando as suas **falhas, corrupção, a burocracia, ineficiência, morosidade** na prestação de serviços e até mesmo afirmando que os servidores público são **cheios de privilégios, contribuindo** para sobrecarregar as finanças estatais. O

privado, de acordo com os neoliberais e defensores da privatização, é um **modelo de eficiência, excelência, agilidade** e oferece bons serviços. Deste modo, analisa duas esferas distintas: mercado e escola utilizando os mesmos paradigmas gestoriais, provocando um reducionismo de algo tão complexo.

[...] Escamotear a veracidade deste processo exige um duplo caminho: por um lado, o da indução a uma imagem mistificada de construção e ampliação da cidadania e democracia, porém retirando as reais condições para sua efetiva concretização; por outro, o da indução a uma imagem ideológica de transferência de atividades, de uma esfera estatal satanizada (considerada naturalmente como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta) para um santificado “setor” supostamente mais ágil, eficiente, democrático e popular (o de uma “sociedade civil” transmutada em “terceiro setor”). Assim, a desresponsabilização estatal das respostas às sequelas da “ questão social” seria (supostamente) compensada pela ampliação de sistemas privados: mercantis (empresariais, lucrativos) e filantrópicos-voluntários (do chamado “ terceiro setor”). A partir do tripé constitucional da seguridade social - previdência, saúde e assistência, de forma muito clara, porém não casual-, o “setor” empresarial se volta para atender demandas nas áreas da previdência social e da saúde , enquanto o “terceiro setor” dirige-se fundamentalmente à assistência social, notadamente nos setores carentes (MONTANO, 2010, p. 22-23).

Categorizar a sociedade em três esferas expressa uma análise reducionista de uma realidade social complexa. Nesse sentido é necessário analisar o Terceiro Setor dentro do contexto social e não o fenômeno isolado em si mesmo, descontextualizado, como alguns teóricos costumam fazer.

A perspectiva hegemônica, em clara inspiração pluralista, estruturalista ou neopositivista, isola os supostos “setores” um dos outros e concentra-se em estudar (de forma desarticulada da totalidade social) o que entende que constitui o chamado “terceiro setor”: estudam-se as ONGs, as fundações, as associações comunitárias, os movimentos sociais etc., porém desconsideram-se processos tais como a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, enfim, descartam-se as transformações do capital promovidas segundo os postulados neoliberais (MONTAÑO, 2010, p. 51).

Compreender as relações que ocorrem na sociedade de forma contextualizada, considerando a conjuntura política, econômica e social constitui-se como uma forma de romper com a lógica hegemônica neopositivista que desarticula a totalidade social. “ [...] o conteúdo efetivo do que a retórica dominante chama de “terceiro setor”, tomado por ela fenômenicamente, tem *existência real*, e precisa ser desvendado por meio de análise crítica e ontológica, e não a partir de “construções ideais” (MONTAÑO, 2010, p. 52).

Lima(2018) faz uma crítica a divisão social em três setores e afirma que “ tal leitura se torna um elemento de combate à crítica da estrutura capitalista, propugnando ser possível uma

esfera autônoma de solidariedade sem a intervenção na estrutura do sistema, atuando-se apenas no campo ético(2018, p. 71)”.

Além disso, o autor supracitado afirma que

O “terceiro setor” é assim apresentado como solução para a separação entre o público e o privado. Através dessa esfera, o público(Estado) e o privado(mercado) se articulariam, materializando-se no “ público porém privado”, realizando-se atividades públicas por meio da iniciativa privada. Estando o Estado em “crise” e prevalecendo o interesse do mercado pelo lucro, o espaço natural para a prática social seria o “terceiro setor”(LIMA, 2018, p. 71).

No que se refere a terminologia terceiro setor, Lima faz uma análise elucidativa, desvelando o significado de cada termo que está associado ao terceiro setor.

O dissenso em torno do “ terceiro setor” é a expressão de um conceito ideológico que não se respalda na realidade concreta. Tendo como ponto de partida os elementos formais que se mantêm no nível fenomênico, tal dissenso produz uma diversidade de conceitos. Seu caráter “ não- governamental”, “ autogovernado” e “ não- lucrativo” também não se sustenta, já que por meio das “parcerias” e dos contratos realizados pelo Estado, seja no âmbito federal, estadual, ou municipal, por meio das terceirizações, o caráter “ não- governamental e a possibilidade de “autogoverno” tornam-se irrealizáveis(2018, p. 73)

De acordo com Bresser Pereira (1998), o Brasil enfrentou uma grave crise nos anos de 1979 a 1994, caracterizada por estagnação da renda *per capita* e alta inflação. As causas segundo o ex-ministro dessa crise fiscal foi o modo de intervenção do Estado e a forma burocrática pela qual o Estado era administrado, além de uma crise política. A crise financeira ou fiscal foi caracterizada pela perda de crédito público e pela poupança pública negativa. A crise do modo de intervenção, foi marcada pelo esgotamento do modelo de protecionista de substituição de importações. Já a crise política foi caracterizada por três momentos: primeiro, crise do governo militar; segundo, tentativa populista de voltar aos anos 1950 e terceiro, a crise que levou ao *impeachment* de Fernando Collor de Mello (crise moral). E por fim, a crise relacionada ao modelo burocrático de administração do Estado que adquiriu força em fins da década de 1980, com o “retrocesso burocrático” representado pela Constituição de 1988. E é exatamente esse último elemento que fornecerá, segundo Bresser Pereira, o motivo para a contra – reforma do Estado (MONTAÑO, 2003).

Para solucionar essa pretensa “crise do Estado” Bresser Pereira apresenta como saída a reforma do Estado brasileiro, com a implantação da chamada “administração pública gerencial”, atualmente também conhecida como Nova Gestão Pública (NGP). O argumento

dado oficialmente para a redução do controle do Estado nas esferas estratégicas (produção/comercialização) transferindo para o mercado (produção da energia elétrica, telecomunicação, exploração das riquezas minerais, entre outros) e a “desresponsabilização” do Estado para minorar os fundos públicos destinados a atender políticas e serviços sociais e assistenciais privatizando-os, não consistiu na articulação de um novo projeto desenvolvimento exigido pelo grande capital (MONTAÑO, 2003). O argumento utilizado foi diferente:

O argumento (ideológico) foi o contrário: não se mostrou o novo projeto (econômico-político) como causa da contra reforma do Estado; aprontou-se a ineficiência e corrupção do Estado como as supostas causas para a reforma. Assim, se o “culpado” é o Estado burocrático, a sua reforma seria aceita e proclamada! (Idem, ibidem, 2003, p. 41)

A reforma do Estado foi idealizada e empreendida pelo ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser - Pereira, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta reforma tinha como intuito “adequar” o Brasil às configurações do capital internacional e global, seguindo os princípios neoliberais.

Bresser Pereira propunha reformas a médio e a longo prazo para *restabelecer* o equilíbrio fiscal e proporcionar crescimento econômico.

[...] as reformas no curto prazo deveriam combater o populismo econômico e lograr o equilíbrio fiscal e a estabilização. A médio prazo ou estruturalmente a receita é adotar uma estratégia de crescimento *market oriented* ou seja, uma estratégia baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações (Bresser- Pereira, 1990, p. 6).

O panorama social, político e econômico do Brasil nos anos 1990, sofreu profundas modificações em virtude do ajuste estrutural, efetivado por meio da reforma do Estado brasileiro, consoante as políticas neoliberais que encontraram solo fértil em nosso país, nesse período. De acordo com Oliveira (1996), o paradigma que norteou esse processo foi caracterizado pela adoção de critérios da economia privada na gestão das instituições públicas.

De acordo com Montañó (2003), a reforma do Estado Brasileiro que seguiu o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no ano de 1995, promovida pelo ex-ministro Bresser Pereira não estava orientada para o desenvolvimento da democracia e cidadania e para o melhor atendimento à população, conforme anunciou Bresser: “[...] na verdade, surge do ‘dever de casa’ que foi determinado no encontro que derivou no chamado Consenso de Washington e nas subsequentes, ‘missões do FMI’” (p.42).

No ano de 1995 ocorreu de fato a implementação de políticas neoliberais no Brasil. Nesse período, o presidente do nosso país era Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que governou durante o período de 1995 - 2002. Surgiu nesse governo o ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que criou “O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado”, o qual afirmava que:

[...] a Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p.12).

No Plano Diretor, o presidente FHC explicita as justificativas para a construção desse plano, o qual delinea a reforma do Estado a ser implementada, delegando a estruturação desse plano ao seu ministro Bresser Pereira.

Este “Plano Diretor procura criar condições para a reconstrução da administração pública formal, baseada em princípios racional - burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica. A situação agravou-se a partir do início desta década, como resultado de reformas administrativas apressadas, as quais desorganizaram centros decisórios importantes, afetaram a “memória administrativa”, a par de desmantelarem sistemas de produção de informações vitais para o processo decisório governamental (BRASIL, 1995,p. 6).

O Plano Diretor “ [...] converge com as diretrizes apontadas por órgãos internacionais, como CEPAL e Banco Mundial, dirigidas aos países da América Latina no intuito de alcançarem o desenvolvimento econômico(SANTOS, JOÃO BATISTA, 2016, p. 45, dissertação PROFESSORES TEMPORÁRIOS DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DA POLÍTICA DE PESSOAL DA PERSPECTIVA ORÇAMENTÁRIA)”.

O presidente faz crítica a um modelo burocrático de administração e defende a implementação de uma administração gerencial como sendo algo **inovador** e **necessário** para que ocorra a melhoria da economia.

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

O ministro Bresser Pereira corrobora a explicação do presidente, sobre a **necessidade** da reforma, bem como sobre os princípios e referências utilizados para construir o Plano Diretor da reforma.

A Reforma Gerencial de 1995 está substituindo a atual administração pública burocrática, misturada a práticas clientelistas ou patrimonialistas, por uma administração pública gerencial, que adota os princípios da nova gestão pública (*new public management*).[...]A reforma gerencial, que flexibiliza os processos e os regulamentos burocráticos, conferindo um grau mais elevado de autonomia e de *accountability* às agências governamentais e aos seus gerentes,[...] é um novo fenômeno histórico, que ganhou força nas últimas décadas, quando as pessoas começaram a perceber que uma das razões da atual crise fiscal do Estado era a ineficiência estrutural da administração pública burocrática (1999, p.06).

Os pressupostos político-econômicos dessa reforma eram consonantes aos princípios da competitividade internacional:

[...] a Reforma Gerencial do Estado de 1995 ficará como um marco do esforço de reconstrução do Estado brasileiro, como uma mudança decisiva para viabilizá-lo como um Estado social voltado para a garantia dos direitos sociais dos cidadãos, e para habilitá-lo a competir em um mundo global em que os estados nacionais se tornaram mais estratégicos do que antes, embora tenham se tornado também mais interdependentes (BRESSER- PEREIRA, 2011, p. 2).

Neste Plano defende-se ainda que: “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”:

[...] descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de publicização (BRASIL, MARE, p. 12 - 13).

O público não-estatal é algo complexo e ambíguo, pois “ a natureza da propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a se constituir como uma instituição privada de direito público(ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 109)”.

O Estado continua a fornecer os recursos financeiros, mas o controle e gestão dos serviços públicos fica a cargo das organizações não – estatais. Deste modo é configurada uma Nova Gestão Pública, caracterizada como: “gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, MARE , p. 13)”. Sendo assim,

[...] o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são mais permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não - estatal (sem fins lucrativos) (PERONI 2006, p.14 apud Peroni).

Defendia-se na reforma de Estado que as atividades que pudessem gerar lucro para o mercado deveriam privatizadas e as que não tivessem tal objetivo, deveriam ser geridas pelas organizações não-estatais.

Além disso, a América Latina vivia uma grave crise econômica e segundo Bresser-Pereira, “[...] uma crise marcada por estagnação econômica e por altas taxas de inflação (1990, p. 04)”. Por isso, o ministro concordava com as premissas do *Consenso de Washington*⁷ de que o culpado pela crise vivida era do Estado.

De acordo com a abordagem de *Washington* as causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o *déficit* público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público (BRESSER- PEREIRA, 1990, p 06).

A reforma do Estado de 1995 compreende três dimensões: institucional legal, cultural e dimensão-gestão. Destacaremos a terceira, que visava colocar em prática as ideias gerenciais priorizando a oferta de serviços públicos de melhor qualidade e menor custo.

Ora, os serviços sociais e assistenciais têm uma clara função social, não mensurável financeiramente; portanto, não podem ser avaliados seguindo critérios gerenciais (regidos pela relação custo/benefício) nem empresariais (orientados pelo lucro). É por isso que ele prefere o “cidadão-cliente” ao cidadão-usuário (MONTAÑO, 2003, p. 42).

⁷ O Consenso de Washinton é “ um conjunto de recomendações formuladas por economistas de instituições financeiras, que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional(FMI), a partir de 1990. Basicamente, foi uma imposição de centros hegemônicos para os países periféricos de uma regulamentação para o campo social de acordo com uma nova ordem econômica para que as reformas neoliberais fossem implantadas(MOURA, CAROLINA, 2013, p. 26)”. Além disso, o cumprimento desses preceitos era imposto para que fossem concedidos “ [...] créditos aos países que desejassem empréstimos(OLIVEIRA, HELEN, 2015, p.54)”.

Essa modificação de **cidadão** para **cliente** contribui também para uma ressignificação do espaço público, pois os cidadãos são entendidos como

[...] compradores de serviços que devem “receber pelo que pagam”. Essa prioridade que se dá à dimensão da eficiência e ao retorno financeiro elimina do espaço público qualquer concepção de justiça que não seja a de equivalência entre o que foi pago individualmente pelo contribuinte e o que foi recebido individualmente por ele (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 319).

O Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995, elaborado por Bresser - Pereira “influenciou decisivamente não só o novo rumo das políticas públicas educacionais, como intensificou a privatização e implementou a propalada publicização (p.23)”. Deste modo, podemos perceber as raízes, o momento em que foram engendrados e implementados legalmente conceitos importantes como as terceirizações, categoria chave de nossas análises.

O diagnóstico de que a crise é do Estado e um dos principais problemas é, de acordo com Bresser Pereira, a falta de “governança”⁸, ligada a crise fiscal e a pretensa inoperância do Estado em decorrência a burocratização causada pela Constituição de 1988, a solução seria a “*publicização*”. Estratégia que prevê a transferência de serviços não-exclusivos do Estado (destacamos os serviços da esfera social) para a sociedade civil e o Terceiro Setor.

Este caminho segue-se mediante a substituição da lógica presente na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que responde à vontade do constituinte de 88, pela lógica do Programa Comunidade Solidária, dirigido pela primeira-dama, acompanhado pela privatização de áreas de ação social, a partir da transferência de sua responsabilidade do Estado para o mercado ou o chamado “Terceiro Setor”. Este último é o que Bresser Pereira chama, engenhosa e enganosamente, de “*publicização*” (MONTAÑO, 2003, p. 44)

A *publicização* se constituiria assim, uma espécie de formalização ideológica da transferência de serviços, até então, de competência do Estado para as organizações que constituem o Terceiro Setor e o repasse de recursos financeiros públicos para o setor privado. Para tornar realidade essa *publicização*, Montañó (2003) destaca três conceitos importantes: descentralização, organização social e parceria.

⁸ [...] a ampliação da esfera pública pelos setores organizados da sociedade civil em luta pela construção de suas identidades e os efeitos das reformas que configuraram novo papel para o Estado na sua relação com a sociedade criaram os elementos para a constituição de um novo conceito na ciência política: governança. Ele será a matriz, o conceito -"mãe", de outros que lhe seguiram, tais como, governança política, governança global, regional e governança local, esse último com algumas diferenciações, como veremos adiante (GOHN, 2020, p. 15)

A descentralização diz respeito à transferência de decisões para as unidades subnacionais, ou seja, a responsabilidade por determinados assuntos são delegados a administradores de níveis hierárquicos mais baixos. De acordo com CURY (2002):

A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológicas, pouco naturais aos fins da educação (p. 196).

CURY(2002) chama atenção para esse “risco” de deslocamento do público para o privado, prenúncio do que está ocorrendo atualmente. A terceirização que ocorreu nas duas escolas, objeto deste estudo, torna concreto o indício por ele anunciado. Em outras palavras, as escolas estavam sob responsabilidade do poder público municipal, que se declarou impossibilitado de atender. A prefeitura argumentou que estava enfrentando dificuldades financeiras e a solução encontrada foi exatamente, delegar essa oferta para organizações do Terceiro Setor, com o repasse de verbas públicas. O que nos leva ao segundo conceito, as organizações sociais.

Atualmente são mais conhecidas como OCS (Organizações da Sociedade Civil). De acordo com Montañó (2003) essas organizações desempenham as atividades sociais e científicas e são definidas como “entidades públicas não-estatais”. Na perspectiva de Peroni e Pires (2013): “As OS e as OSCIPs são pessoas jurídicas de direito privado, submetidas espontaneamente às normas de direito público, que desenvolvem atividades de interesse social (não-exclusivas do Estado), com o apoio da administração” (p. 8).

Para Gohn (2008), as Organizações da Sociedade Civil (OSC) integram um novo modelo de gestão pública, fruto da reforma do Estado brasileiro e ao longo do tempo, toda a área social poderá aderir a essa nova lógica da administração pública.

As OSs, por exemplo, inserem-se no marco legal das associações sem fins lucrativos, cuja lei foi regulamentada e promulgada em 1999. Elas são pessoas jurídicas de direito privado, estando, portanto, fora do âmbito dos órgãos públicos. Seus funcionários poderão vir de estatais, mas nas OS eles não estarão mais sujeitos ao Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos, portanto, não serão mais funcionários públicos no sentido lato do termo. [...] registre-se, ainda, que as OS ou Oscips têm de se qualificar para se constituírem como operantes das novas orientações políticas. Na prática, são ONGs e organizações do terceiro setor que estão se qualificando (GOHN, 2008, p. 99).

Com a reforma do Estado e o aumento dessas organizações que integram o Terceiro Setor, foi criado o marco legal que regulamenta essas instituições. Destacamos a Lei nº 9.790 que dispõe sobre o acesso a recursos públicos para realização de projetos, por meio dos “Termos de Parceria”. O que nos leva ao terceiro aspecto destacado por Montaño (2003): as parcerias.

As parcerias representam a desresponsabilização do Estado no trato da questão social e sua progressiva transferência para o setor privado (privatização), seja para fins privados (lucro), seja para fins públicos (público não estatal). Para GOHN (2002) as parcerias surgem como alternativa para resolver grandes e graves problemas decorrentes da inexistência de recursos públicos, todavia, correspondem a “soluções tampões” e apresenta muitos riscos, pois ocorrem:

[...] no vácuo da inação estatal, não são políticas, negam a polis e a universalização, dirigem-se a grupos especiais, privatizam o público e "buscam substituir-se às políticas universais da cidadania, dever estatal, sob a alegação da proclamada incapacidade, ineficácia e corrupção que lavram no aparelho de Estado (GOHN, 2002, p. 20).

Deste modo, a resposta proposta para a suposta “crise do Estado”, se mostra desprovida de caráter universal, se constitui na realidade, em serviços focalizados, dirigidos aos grupos que não tem condições de pagar pelos serviços privados.

Para Montaño (2003) a real motivação para a reforma do Estado e a adoção de políticas como as parcerias corresponde:

[...] a diminuição dos custos desta atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão - , desonerando o capital [...] (p. 47).

Existe outra dimensão caracterizada pela retirada de atividades que compõe o âmbito democrático-estatal da regência consoante ao direito público, transferindo para o âmbito e direitos privados (independente de terem fins privados ou públicos). O controle de setores sociais passaria então, a seguir os critérios gerenciais das empresas e não a lógica de prestação de serviços e assistência conforme um nível de solidariedade e responsabilidades sociais (MONTAÑO, 2003).

O intuito de retirar o papel do Estado de provedor das políticas sociais e transferir para as entidades do terceiro setor, tem uma finalidade maior, por isso

Orquestra-se toda uma trama, cujo objetivo é ofuscar o antagonismo de classes, através de “pactos” para a resolução dos problemas sociais, desresponsabilizando-se o Estado da garantia de direitos universais. Essa transferência de responsabilidades

é muito bem aproveitada pelo setor empresarial, que transforma as políticas sociais em mais um espaço de expansão para o capital(LIMA, 2018, p. 75).

Esse processo em que o Estado deixa de ser executor das políticas sociais e transfere a gestão das mesmas para a iniciativa privada, a saber, o terceiro setor, ocorre

[...] através da alteração do *status* jurídico de uma instituição estatal logo pública, que passa a ser de direito privado(como exemplos, citamos os casos das organizações sociais, fundações, conselhos escolares que se transformam em Unidades Executoras etc.); b) ou por meio da instituição de parcerias entre o Estado e instituições privadas sem fins lucrativos, genericamente identificadas como integrantes do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais(ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 109-110).

No que refere-se à educação, a justificativa para essa transferência da responsabilidade estatal para as organizações do Terceiro Setor, é que diferentes atores atuam na implementação das políticas educacionais.

“ os idealizadores da reforma encontraram um meio de justificar a necessidade de envolver as instituições não estatais na condução das políticas educacionais, ou seja, a educação não é apenas estatal, tanto quanto não se apresenta apenas privada(a não ser quando oferecida pelo setor privado). A explicação encontrada avança na direção de delegar para o Terceiro Setor a educação pública, num modelo descentralizado, tanto do ponto de vista da municipalização, que se consolida ao final dos anos de 1990, quanto da participação da sociedade(Liane Vizzotto, Berenice Corcetti e Sandra Pierozan, p. 548, 2017, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 543-556, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>”.

A Reforma do Estado propiciou a formação de um arcabouço legal para organizar e imprimir legalidade ao terceiro setor.

[...] o conjunto de leis que se solidificaram a partir da reforma no final dos anos de 1990, articulou instrumentos legais que hoje oferecem legalidade aos procedimentos adotados nas parcerias entre a administração pública e o setor privado, ou seja, é por meio deles que as parcerias se efetivam. Legitimam, portanto, um conjunto de normas que levam a terceirização da educação(VIZZOTTO, L; CORCETTI, B; PIEROZAN, p. 553-554).

Cabe ressaltar que “ [...] ainda hoje vemos que as parcerias entre o setor público e o privado crescem em nome da boa governança e da democratização dos serviços sociais, especialmente da educação(IDEM, IBIDEM,p. 548)”. Tal discurso reveste-se de um verniz

aparentemente democrático, contudo, percebe-se que busca apenas a conformação social e a aceitação de processos privatistas pela sociedade.

Conforme já mencionado anteriormente, para respaldar as ações das entidades que constituem o Terceiro Setor e que está em franca expansão, foram criadas várias leis. Esse será o tema da próxima seção.

2.3.1 Terceiro Setor nas prerrogativas legais

Com a Reforma do Estado brasileiro, o Terceiro Setor é estimulado a participar amplamente na oferta de serviços sociais. “[...] no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995) encontram-se os elementos centrais do chamamento e do desafio apresentados pelo governo para que este setor assuma a execução de políticas sociais e, assim, atue como espaço de transferência de responsabilidades estatais” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 769).

Na década de 1990, surgiram várias leis para respaldar às ações desenvolvidas pelo Terceiro Setor: “Lei das Organizações Sociais (OS), Lei n. 9.637, de 1998 (Brasil, 1998), do mesmo modo que a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei n. 9.790 de 1999 (Brasil, 1999) (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 769).

Além da legislação supracitada temos também mais duas leis, sendo que

[...] a Lei Complementar nº 101, de maio de 2000 regulamentou a EC nº 19, estabelecendo normas para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Posteriormente, a Lei nº 11.079, de 30 de novembro de 2004, instituiu normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (CARVALHO, ELMA JÚLIA GONÇALVES DE, 2017, P. 533, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>).

Cabe ressaltar que temos, pois, o “desenvolvimento de toda uma legislação que (des)regulamenta os serviços públicos em sua parceria com o “terceiro setor”, contribuindo para que a articulação entre o mercado e o Estado torne-se cada vez mais explícita (Lima, 2018, p. 73)”.

O terceiro setor é entendido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), como

[...] um espaço isento de interesses mercadológicos, em que se realiza uma ação coletiva para a garantia de direitos que são retirados dos excluídos e das funções do

Estado. Este último, por sua vez, tem que “pedir socorro” para a concretização de suas intenções universais de garantia de direitos (Idem, ibidem, p. 120).

PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES (2009, p. 768), chamam atenção para a Lei n. 9.790/1999 as quais qualificam entidades como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, “[...] as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos (art. 1º), que, por seu turno, têm acesso a recursos públicos para a realização de projetos, por meio da celebração de “termo de parceria” (Brasil, 1999)”. Segundo as autoras, essa Lei criou o instrumento contratual denominado “termo de parceria”, responsável por legalizar o vínculo de cooperação entre o Poder Público e as entidades qualificadas como OSCIP.

No que concerne à legislação mais recente destacamos a Lei nº. 13.019 de 2014, de âmbito federal, regula as organizações não-estatais, sendo posteriormente convertida na Lei nº. 13.204 de 2015, e no artigo 1º deste dispositivo legal, está descrito que:

[...] Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (BRASIL, 2014).

No texto legal, temos também no artigo 2º, no inciso I, alíneas a, b e c, a definição do que é uma organização da sociedade civil:

I - organização da sociedade civil: (“Caput” do inciso com redação dada pela Lei nº 13.204, de 14/12/2015) a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva; (Alínea acrescida pela Lei nº 13.204, de 14/12/2015) b) as sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social. (Alínea acrescida pela Lei nº 13.204, de 14/12/2015) c) as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos; (Alínea acrescida pela Lei nº 13.204, de 14/12/2015) II - administração pública: União, Estados, Distrito Federal, Municípios e respectivas (BRASIL, 2014).

No que refere-se ao pagamento de impostos, temos a lei nº 9. 732, de 11 de dezembro de 1998, a qual em seu artigo 4º, trata da isenção de alguns impostos por parte das organizações sociais:

Art. 4º. As entidades sem fins lucrativos educacionais e as que atendam ao Sistema Único de Saúde, mas não pratiquem de forma exclusiva e gratuita atendimento a pessoas carentes, gozarão da isenção das contribuições de que tratam os art. 22 e 23 da lei nº 8. 212, de 1991, na proporção do valor das vagas cedidas, integral e gratuitamente, a carentes e do valor do atendimento à saúde de caráter assistencial, desde que satisfaçam os requisitos referidos nos incisos I, II, IV e V do art. 55 da citada Lei, na forma do regulamento(BRASIL, 1998).

Além das leis supracitadas temos mais alguns dispositivos legais que regulamentam as parcerias público - privadas, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 2: Marco legal que regulamenta as PPPs na Educação

MARCO LEGAL QUE REGULAMENTA AS PARCERIAS PÚBLICO – PRIVADAS NA EDUCAÇÃO	
Constituição Federal/ 1988	<p>Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições</p> <p>I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional;</p> <p>II - Autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.</p> <p>Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:</p> <p>I - Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;</p> <p>II - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.</p> <p>§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o Ensino Fundamental e Médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.</p> <p>§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.</p>

<p>LDB/EN (9394/96)</p>	<p>Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. III - comunitárias, na forma da lei. <u>(Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)</u> § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. <u>(Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)</u> § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. <u>(Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)</u></p> <p>Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:</p> <p>I - Comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - Apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - Prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.</p>
<p>Emenda nº 53/ 2006(FUNDEB)</p>	<p>Art. 13. A <u>Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007</u>, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art 8º <u>§ 1º</u> Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas: I - Na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos; <u>§ 3º</u> Será admitido, até 31 de dezembro de 2016, o cômputo das matrículas das pré-escolas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º , efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado até a data de publicação desta Lei. ” (NR) “Art. 13. <u>VI</u>- fixar percentual mínimo de recursos a ser repassado às instituições de que tratam os incisos I e II do § 1º e os §§ 3º e 4º do art. 8º , de acordo com o número de matrículas efetivadas.” (NR)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O que fica evidente em todas as leis presentes no quadro é a permissão legal para o repasse de recursos financeiros públicos, para que entidades do Terceiro Setor, ofereçam serviços educacionais subsidiados com dinheiro público. Ou seja, o poder público concedeu e ainda respaldou por meio de várias leis, o direito de acesso ao dinheiro público pelas entidades que fazem parte do Terceiro Setor. E essa legalidade concedida pelo Estado para que se estabeleçam as parcerias público-privadas têm consequências graves.

A expansão do campo de atuação do Terceiro Setor em parceria com órgãos públicos possibilitou a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas criadas sob princípios neoliberais. Um olhar atento voltado para as ações, proposições e para os sentidos menos objetivistas presentes nas relações complementares entre o Terceiro Setor e as entidades públicas, nos possibilita afirmar que as proposições emanadas por essa relação contribuem para o acirramento das novas configurações do Estado no capitalismo contemporâneo (SILVA, 2004, p.02-03).

Deste modo, para compreendermos o arcabouço legal que dá embasamento jurídico ao Terceiro Setor, temos que analisar o papel do Estado nesse processo, posto que a organização do Terceiro Setor está ligada a Reforma do Estado,

[...] mediante conteúdos e direcionamentos que destacam, dentre outras questões, o papel das organizações civis de interesse público sem fins lucrativos. Denominadas pelo PR como organizações sociais (OS), essas entidades tiveram suas funções normatizadas e entraram a serviço do Estado em pretenciosa substituição a órgãos estatais, seguindo a intencionalidade de reconfiguração do Estado na intensificação das parcerias com o setor privado (SILVA, 2011, p. 16).

As parcerias entre a esfera pública e a privada se estruturam de diferentes modos:

[...] financiamento público estatal para ONGs (Organizações não - governamentais) realizarem projetos sociais da esfera privada e da via pública via fundações e ou repasse direto às instituições filantrópicas, dentre outros mecanismos. Todas essas medidas são consoantes aos incentivos e emulações legais pós 1995 (idem, ibidem, p. 16- 17).

Com o crescimento das Organizações Sociais, conforme explicitado por SILVA (2011), as mesmas adquirem novos contornos e funções sociais, “ revigora-se velhos atores sociais, antes denominados como simples associações e fundações, mas agora qualificados, ora de Organizações Sociais (OS), ora de Organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP's) (p.17).”

As palavras carregam múltiplos significados e relações de poder, pois, pode significar algo para uma determinada classe, mas para outra é completamente o oposto, assim devemos nos atentar para a ideologia que cada conceito traz consigo. Sendo assim,

As organizações da sociedade civil mencionadas, nada mais são do que um qualificativo atribuído por lei a determinadas fundações ou associações tidas como sem fins lucrativos – mesmo que instituídas por grupos econômicos privados – que desempenhem funções sociais consideradas de interesse público (Idem, ibidem, p.18).

Os dispositivos legais referente ao terceiro setor tem sido objeto de atenção dos legisladores

[...] a legislação relativa às organizações da sociedade civil tem recebido atenção especial por parte dos legisladores no País. Foram leis criadas logo após a reforma do Estado; outras foram aprovadas nos anos de 2014 e 2015. Se houve necessidade de criação de novas regras, é porque existe demanda de regulação, evidenciando o crescimento desse tipo de relação entre o Estado e o público não estatal, inclusive em municípios. Portanto, há uma base legal concisa em torno dessas parcerias, legitimando a interlocução do Poder Público com grupos do Terceiro Setor (VIZZOTTO, L; CORCETTI, B; PIEROZAN, S, p. 554)”.

Um fator que contribui para o fortalecimento do Terceiro Setor é a atuação dos organismos multilaterais, os quais com sua influência econômica, política e ideológica exercem grande influência nas políticas sociais. Esses organismos:

[...] apontam as Ongs como importantes instrumentos de operacionalização das políticas sociais, contribuindo para a expansão e fortalecimento do ideologizado “terceiro setor”. Desse modo, essas organizações ocupam posição de interface com outros setores: o Estado e o mercado (SILVA, 2011, p.18).

Desse modo, as ações do Terceiro Setor são apoiadas e respaldadas pelos Organismos Multilaterais, e se tornam cada vez mais presentes na sociedade. Nas palavras de Rosemberg (2002), seguindo as diretrizes da UNICEF e da UNESCO, é necessário reduzir investimentos públicos, de modo que os programas sociais busquem apoio (espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos) na comunidade. Consolida-se assim, o projeto de reconfiguração do Estado e da oferta de serviços sociais historicamente de sua obrigatoriedade, tornando as relações entre o público e o privado mais imbricadas e complexas.

Na próxima seção, iremos refletir sobre as diferentes maneiras de materialização da privatização na educação.

2.3.2 Processos de privatização da escola pública

Analisar a relação do público e privado, no atual tecido social, apresenta-se como algo complexo, demandando a utilização de “aportes que auxiliem a compreensão da ampla gama de regimes de regulação que redesenham os padrões de administração pública, acolhendo a convivência de iniciativas localizadas dentro e fora do aparelho formal do Estado(TRIPODI; SOUSA, 2018, p. 230).”

As complexas relações entre o público e privado materializam-se nas prerrogativas legais, acentuando a fragilidade das fronteiras “ entre o público e privado, que ocorrem tanto na execução e financiamento de políticas sociais, quanto no seu conteúdo, já que cada vez mais o privado estabelece seus parâmetros nas políticas públicas(PERONI, 2013, p. 235).

Pinto(2016) analisando a CF, demonstra os avanços referentes à destinação de recursos públicos para a escola pública, mas enfatiza também as brechas legais na Carta Magna, para que esses recursos também sejam destinados ao ensino privado.

Aprovada em um contexto de luta pela redemocratização do país, a Constituição Federal(CF) de 1988 representou um avanço em relação às formulações legais anteriores, ao estabelecer como norma a destinação de recursos públicos para as escolas públicas, abrindo, porém, a possibilidade que eles sejam destinados a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos(art. 213). Com relação às bolsas de estudo, elas serão admitidas somente nos ensino fundamental e médio e apenas em caso de falta de vagas na rede pública, devendo o poder público investir prioritariamente na expansão de sua rede própria(art. 213, §1º) e conforme regulamentação em lei. Em tese, caberia à Lei nº 9.394/ 96(LDB em vigor) regulamentar esse parágrafo, o que não foi feito.O art.77, que trata da matéria, na verdade reproduz, em seu §1º, a redação do § 1º do art. 213 da CF, ampliando, contudo, a abrangência das bolsas para toda a educação básica, em desrespeito , portanto, à Lei Maior, que abre possibilidade de bolsa apenas para os ensinos fundamental e médio[...] (PINTO, J. M, P. 135, 2016).

Além disso, os novos paradigmas da administração pública têm sido objeto de atenção em nível internacional e está presente em diferentes tipos de governo, não sendo marca exclusiva de governos neoliberais.

Esses padrões de administração pública têm ocupado posição central na agenda global, pautando a condução de políticas educacionais em diferentes países e conduzidas por governos de diferentes países e conduzidas por governos de diferentes espectros políticos-ideológicos. As razões que os têm motivado a se inserir nesse movimento e os caminhos por eles trilhados são formulados de modo diverso; no entanto, nos últimos 30 anos, assiste-se, de maneira crescente, a medidas privatizantes, sobretudo aquelas relativas à expansão de iniciativas de publicização dos serviços públicos, implantadas tanto por governos considerados conservadores quanto aqueles de orientação mais progressista. A título de ilustrar essa afirmação, tem-se, no Reino Unido, a eleição de Tony Blair, em 1997, pelo Partido Trabalhista, que não representou ruptura com os princípios liberais, do ponto de vista econômico, que orientaram os governos precedentes, do Partido Conservador, de Margaret Thatcher(1979- 1990) e John Major(1990-1997).A história recente norte-americana

também pode ser lida na mesma perspectiva, haja vista que a eleição do democrata Bill Clinton para a Casa Branca não significou um recuo no padrão de gestão pública americana, sobretudo na educação, se comparado aos governos republicanos que o antecederam. A gestão de Barack Obama, nos seus dois mandatos, que compreende o período de 2009 a 2017, também não representou, no campo educacional, ruptura com lógicas anteriores de gestão, especialmente, no que tange à privatização. (idem, ibidem, p. 230).

Analisando o contexto nacional, podemos constatar que esse processo ocorreu também em um governo progressista, pois

No Brasil, a eleição de Lula, pelo Partido dos Trabalhadores, em 2002, e a sua reeleição em 2006, bem como a de Dilma Rousseff, do mesmo partido, em 2010 e 2014, também não se traduziram em iniciativas governamentais que descontinuassem orientações que vinham pautando a gestão pública desde o início dos anos 1990, no que tange tanto às lógicas de regulação mobilizadas quanto à interação entre Estado e atores não estatais, tanto na formulação quanto na implementação de políticas públicas de corte social(TRIPODI; SOUSA, 2018, p. 231).

No que concerne às relações entre o público e privado, Adrião(2018) realizou um levantamento bibliográfico em plataformas nacionais e internacionais de divulgação do conhecimento científico e analisou a privatização no âmbito da educação, a partir de três elementos: “gestão da educação”, “oferta educacional” e “currículo” e identificou a utilização de recursos financeiros públicos na iniciativa privada através de

introdução de sistemas de bolsas de estudo; implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia fiscal. Em relação aos mecanismos de incentivo à escolha parental, o inventário das produções permitiu identificar três principais formas: a introdução de charter schools; a adoção de cheque-educação ou voucher e a educação domiciliar ou homeschooling. Já como formas para estimular a oferta privada de vagas, encontram-se o estímulo ao atendimento escolar por escolas comerciais de baixo custo; a diminuição da oferta de vagas públicas e as diversas sistemáticas de aulas particulares/ tutorias(p. 11).

No que se refere à “Privatização da *gestão da educação*”, a mesma

pode ser captada em dois âmbitos: *privatização da gestão educacional*, quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas e *privatização da gestão escolar* relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores(Adrião, 2018, p. 12, grifos da autora).

Há também outra forma de privatização, a qual concerne a “ privatização do currículo”:

Trata-se de processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino(SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento(Adrião, 2018, p. 12).

Deste modo, ocorre a confecção e venda de materiais didáticos e formação continuada para docentes por empresas da educação.

Nas organizações e fundações empresariais, assim como nas empresas de educação, centro de pesquisas foram criados para disseminar “ práticas educativas inovadoras” e desenvolver “ soluções educacionais” para a nossa educação pública. Materiais didáticos, programas para a área de gestão educacionais, programas de formação de gestores e professores, instrumentos de avaliação são alguns dos produtos desenvolvidos por essas entidades(BELTRÃO, J. A; TAFARELL. C, p. 591-592, 2017).

Adrião et al(2009) ressalta que a compra de materiais didáticos de empresas privadas,

[...] representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada(p.801).

A relação entre as esferas do público e privado se concretiza-se de diversas formas no âmbito escolar, sendo que “ uma primeira forma pela qual se materializa a privatização da oferta educacional relaciona-se à vigência de mecanismos de subsídio público a organizações privadas por meio de contratos, convênios, termos de parceria e de cooperação(Adrião, 2018, p. 13)”.

Na perspectiva de Oliveira (2015), podemos identificar três grandes tendências de privatização relacionados à escola pública: a escola em casa (*home schooling*); os cheques-estudos (*educational vouchers*) e as escolas charter (*charter schools*). Tendências não muito explícitas nas políticas educacionais adotadas no Brasil. No entanto, a autora destaca que a partir da década de 1990, a inserção do empresariado nacional brasileiro nos debates educacionais (com destaque para o apelo comunitário), cresceu muito. A interação do empresariado com os setores sociais, ocorreu sobretudo, por meio dos Institutos e Fundações das empresas, também reconhecidos como braços sociais empresariais.

Entretanto, há diferenças entre as esferas em que estão situadas as charter schools e os ditos vouchers, os quais são de acordo com Souza e Oliveira(2003), “ típicos da esfera do mercado” e as chamadas “Charter schools”,que segundo os autores

seriam organizações destinadas a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatiza-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação de seu perfil, pois a ameaça da “saída” dos alunos funcionaria como importante indutor de aperfeiçoamento(p. 876-877).

CURY(2006) realizou análises sobre o homeschooling no Brasil e verificou que há um crescimento dessa modalidade de ensino, sendo que “constata-se a existência de movimentos em prol da legalização dessa forma escolar, sobretudo onde não haja um reconhecimento legal dessa proposta e em defesa de uma legitimidade onde essa legalização já existe(p. 668)”.

O autor ressalta a importância do papel da família no processo educativo dos alunos, destacando que é necessário “reconhecer o papel original da família na aquisição de padrões comuns e de um quadro social de referências relativo a um sistema social(Idem, ibidem, p.670)”. Depreende-se que a família transmite um arcabouço de valores morais e uma herança cultural passada de geração para geração, mas somente a transmissão desses saberes e valores, não é o bastante para se educar uma criança, pois

[...] a família não dá conta das inúmeras formas de vivência de que todo o cidadão participa e há de participar para além dessa primeira socialização. Na consolidação de formas coletivas de convivência democrática a educação escolar dada em instituições próprias de ensino torna-se uma importante agência de socialização secundária para a vida social e formação da personalidade(CURY, 2006, p. 670).

O espaço escolar é um ambiente plural, constituído de relações entre diferentes sujeitos, com capital cultural distintos, ocorrendo pois a troca de saberes, bem como possibilitando que seja ensinado a conhecer e respeitar essa diversidade. È no ambiente escolar que o aluno aprende a respeitar as diferenças de opiniões e a argumentar de forma consciente e fundamentada, sem preconceitos ou desvalorização do saber do outro. Por isso, compreende-se que

A instituição escolar, enquanto um lugar específico de transmissão de conhecimentos e de valores, desempenha funções significativas para a vida social. Ela faz parte da denominada socialização secundária como uma esfera pela qual, junto com outras, a pessoa vai sendo influenciada(e influenciando) por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades de caráter sociopolítico- cultural(CURY, 2006, p. 670-671).

OLIVEIRA; BARBOSA(2017) teceram análises sobre o homeschooling e segundo estes autores, a justificativa para esse tipo de ensino, “é originária de uma vasta gama de posições antiestatistas, que passam por anarquistas, liberais individualistas e posições religiosas fundamentalistas, entre outras. Uma das correntes que também dá suporte a essa visão de educação é o neoliberalismo(p. 194)”.

Os defensores do homeschooling embasando-se nos princípios liberais, de liberdade individual e da crítica ao Estado por sua **interferência excessiva**, posicionam-se “ contra o Estado, que monopoliza a direção da educação escolar, obrigando os cidadãos a segui-la [...], suscitando questões teóricas sobre o ensino livre, muito semelhantes às formuladas pelos liberais(idem, ibidem, 2017).

ADRIÃO; GARCIA(2017) também refletiram sobre a educação domiciliar ou homeschooling:

(...) entende-se por educação a domicílio a substituição total da frequência à escola pela educação doméstica ou a complementação das atividades escolares por aulas particulares. Em ambos os casos assume-se como relevante o segmento de mercado criado quer pela comercialização de material didático dirigido às famílias que optam pela educação doméstica, quer pela criação de empresas para o atendimento educacional a domicílio que, neste caso, ofertam aulas particulares de disciplinas escolares específicas, serviços de acompanhamento de estudos ou ainda substituindo as próprias famílias na educação domiciliar(p. 436 , 2017).

Outro aspecto da materialização da privatização, são os *vouchers*, um auxílio financeiro oferecido em alguns países, para que os pais “escolham” as escolas que são consideradas “melhores”, estabelecendo-se assim um *ranking* entre as instituições escolares. Sejam públicas x privadas ou públicas x públicas, contribuindo para a precarização do trabalho docente, e para o desvio do objetivo precípua da educação de emancipação do educando, pois a mesma, é:

[...] uma dimensão da vida dos homens que, tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social .Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classes (LOMBARDI, 2012, p.08).

Os *vouchers* se apresentam como uma pretensa “forma democrática”, uma “liberdade” de escolha, para que os pais decidam onde melhor lhes convém matricular seus filhos (na “melhor escola”), que possui as melhores notas em avaliações externas. Os tais *vouchers*,

contribuem para um desmonte e desqualificação da escola pública e colaboram para que o Estado se afaste mais ainda da sua obrigatoriedade constitucional de fornecer o ensino público e a educação seja privatizada.

[...] segundo a “nova gestão pública” e outras normativas de gestão, que alguns apelidaram já de revolução, garantindo que a ação pública, mesmo quando não pode ser conduzida de forma pura como um negócio ou como uma ação privada, será, contudo orientada segundo princípios competitivos e modelos de organização e gestão típicos da empresa capitalista privada (LIMA, 1996, p.130).

Destarte, tenham aumentado a quantidade de creches públicas, percebe-se também que concomitante a esse processo, houve a expansão das creches de redes conveniadas,

A partir de 2007, as redes municipais e privadas de ensino aumentaram a velocidade de expansão de suas creches devido aos estímulos dados pelo FUNDEB. O fundo incluiu as matrículas em creches no cálculo dos recursos que deveriam ser repassados aos governos subnacionais, de modo que os governos passaram a receber mais recursos de acordo com o número de matrículas em creches registradas em suas redes de ensino no ano anterior. O FUNDEB também permitiu que os governos municipais recebessem repasses por matrículas realizadas em creches de redes conveniadas, de maneira que também favoreceu o crescimento das redes privadas de creches(LOYOLA, 2017 , p. 776).

A possibilidade dos municípios estabelecerem convênios com o terceiro setor, possibilitou o aumento de vagas, cumprindo a lei e deste modo, a rede municipal deixou de construir novas escolas, melhorar a infra-estrutura das escolas, ou seja, não há novos investimentos na rede própria.

(...) A possibilidade de municípios receberem repasses do FUNDEB , referentes a matrículas realizadas em redes com as quais mantêm convênios, serviu de estímulo para o aumento nesses tipos de parcerias ao mesmo tempo em que diminuiu os incentivos para que os municípios ampliassem suas próprias redes(...)(IDEM, IBIDEM,p. 783).

Na seção seguinte, iremos discutir a relação entre o ensino fundamental e a atuação de organizações do terceiro setor: como esse processo ocorre, os sujeitos envolvidos, etc.

2.3.3 O Ensino Fundamental e o Terceiro Setor

A ascensão de grupos liberais e conservadores ao poder, após a reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, trouxeram consequências nefastas e grandes retrocessos para as políticas sociais, especialmente na área educacional: aceleração de processos de privatização, desregulamentação de direitos trabalhistas, ataques à democracia e direitos sociais, dentre outros.

Historicamente no Brasil, a oferta de educação a crianças das classes desfavorecidas, especialmente na faixa etária de zero a seis anos, foi marcado pela ideia de “assistência”, “cuidado”, “amparo”. Esta configuração da Educação Infantil, sobretudo, no período que compreende zero três anos (creches), contribuiu para que esse nível da educação ficasse vinculado às associações filantrópicas. Essas instituições muitas vezes são subvencionadas pelo poder público e integram o Terceiro Setor (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010).

A expansão do número de entidades que compõem o Terceiro Setor floresceu bastante, após a criação de leis que regulamentam o repasse de recursos públicos para essas entidades, as quais aproveitaram as brechas legais para influenciar as políticas educacionais, bem como pressionar a criação do arcabouço legal que respalda a atuação das organizações sociais.

A oferta da Educação Infantil pelas fundações e instituições filantrópicas eram mais comuns, todavia, com a possibilidade de subvenção e parcerias, o setor público não estatal expandiu sua área de atuação e começou a oferecer para o Ensino Fundamental também. Esse é o caso analisado por essa pesquisa, “o repasse da gestão de duas escolas municipais de Ensino Fundamental para a Fundação Filadélfia”.

A Reforma do Estado de 1995 e a Nova Gestão Pública tornaram realidade a tendência de privatização da educação pública brasileira. De acordo com ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, (2010):

Do ponto de vista empírico, pudemos confirmar esta tendência em pesquisa, junto aos 645 municípios paulistas, recentemente concluída (ADRIÃO, 2009), pela qual identificamos a presença do setor privado como protagonista na elaboração e na definição das políticas educacionais dos governos subnacionais. Trata-se da transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal (ADRIÃO et al., 2009) (p.290).

As autoras destacam dois exemplos de como a presença do setor privado tem se materializado na educação pública: “pela aquisição dos chamados ‘sistemas apostilados de ensino’ e pela adoção de ‘tecnologias’ ou assessorias privadas para reorientação da gestão educativa” (p 291).

Na pesquisa realizada pelas autoras (ADRIÃO; BORGHI; DOMICIANO, 2010, p. 288), foi constatado que a adoção dos sistemas de ensino privados não é restrito ao Ensino Fundamental público.

A educação infantil tem se tornado um espaço lucrativo para as empresas. Nas cidades em que os contratos se limitavam à aquisição de material apostilado ao Ensino Fundamental, uma das estratégias adotada pelas empresas foi “oferecer” gratuitamente por um ano *os kits* para a educação infantil, de maneira a induzir os governos locais a adotá-los também para esta etapa de escolaridade (ADRIÃO, 2009) (p. 292).

No plano legal, também existem ações e proposições para o Ensino Fundamental, tanto no que se refere a expansão da oferta do ensino, quanto às estratégias necessárias para que os alunos concluam essa etapa escolar na faixa etária correta e com os conhecimentos pertinentes, conforme demonstrado no quadro abaixo. Além disso, buscamos analisar a presença das relações entre o público e o privado no tocante ao ensino fundamental.

Quadro 3: Regulamentação da Oferta de Educação no Público e no Privado

	Oferta do Ensino Fundamental	Relações entre o público e o privado
Plano Nacional de Educação	Meta nº 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
Plano estadual de Educação	Meta 2 – Universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze anos, com a garantia de que, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa da educação na idade recomendada até o final do último ano de vigência deste PEE. 2.1 – Implantar, conforme pactuado no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º da Lei Federal nº 13.005, de 2014, os direitos e objetivos de	1.7- Apoiar os municípios, para que articulem a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação, com a expansão da oferta de matrículas na rede escolar pública; 4.17 – Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público, visando a aprimorar o atendimento

	<p>aprendizagem e desenvolvimento relativos à base nacional comum curricular do ensino fundamental.</p>	<p>escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na rede pública de ensino, observado o disposto na Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014.</p> <p>6.6 – Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar dos estudantes matriculados nas escolas da rede estadual de educação básica, em parceria com instituições públicas de ensino e entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e articulada ao ensino regular.</p>
<p>Plano Municipal de Educação(2015-2025)</p>	<p>Diretriz II : Fomento , Expansão e Promoção da Qualidade do Ensino Fundamental</p> <p>Estratégia 1- Promover e universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos de idade e garantir que os alunos concluam com habilidades e competências básicas de acordo com a etapa concluída.</p> <p>Estratégia 5- Assegurar que os alunos concluam o Ensino Fundamental com conhecimento significativo, atendendo aos padrões básicos de qualidade de aprendizagem.</p>	<p>5- Exigir que, no Plano de Trabalho das unidades conveniadas⁹ com a Secretaria Municipal de Educação, conste o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado- AEE.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.¹⁰

O quadro acima demonstra as metas para oferta de educação no Ensino Fundamental em planos que compreende três esferas: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação. O que fica evidente é a tentativa de universalizar

⁹ O termo Unidades conveniadas refere-se às organizações sociais que mantêm parceria com o município.

¹⁰ Nos planos de educação, nos níveis federal, estadual e municipal, não conseguimos encontrar artigos que tratem do estabelecimento de parcerias público-privadas para a oferta do Ensino Fundamental. Contudo, percebemos essa relação em outras etapas/ modalidades educacionais: educação especial e ensino infantil.

esse nível de ensino nos três planos. Embora não tendo detectado informações a respeito do estabelecimento de parcerias público- privadas para o ensino fundamental, percebemos a presença do setor privado em outros níveis e modalidades de ensino.

No que tange ao Plano Nacional de Educação, é possível perceber a concomitância de entidades das organizações da sociedade civil com a expansão da rede pública de ensino, para oferta de matrículas na educação infantil.

Analisando o Plano Estadual de Educação, pudemos perceber o estabelecimento de parcerias público- privadas referentes a educação infantil, educação especial e na oferta da ampliação da jornada escolar dos estudantes.

Referente ao município de Uberlândia, o Plano Municipal de Educação foi elaborado tendo como premissa a ampla participação de pessoas.

A elaboração do PME se iniciou com a formação de uma comissão, no interior do Conselho Municipal de Educação, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação. Essa comissão foi composta por membros do Conselho Municipal de Educação- CME- e da Secretaria Municipal de Educação- SME. A comissão iniciou o trabalho em outubro de 2013. Desde o início, a proposição foi a de realizar um trabalho que pudesse envolver o maior número possível de pessoas para a elaboração e consecução do PME, defendendo o princípio da participação democrática(PME, 2015).

Na etapa posterior da construção do documento, percebemos a participação de entidades da organização social(OSCs).

Após a elaboração do Documento de Referência, a comissão de elaboração realizou reuniões com a Secretaria Municipal de Educação- SME, a Superintendência Regional de Ensino- SRE, Organizações Não Governamentais- ONGs- e a Universidade Federal de Uberlândia- UFU, para apresentar o documento e realizar a fase consultiva à comunidade. Foi elaborado um Guia para orientar o estudo, a discussão e as proposições relativas ao Documento. O Documento de Referência foi enviado para todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e destinado dia escolar para discussão e proposição de emendas. O referido documento também foi enviado para instituições de ensino superior, ONGs conveniadas com a SME e Conselhos de entidade relacionados com a educação, com a finalidade de coletar emendas para compor o documento e subsidiar as discussões no Congresso Municipal de Educação. Essas emendas poderiam ser: aditivas, supressivas(total ou parcial), substitutivas ou mesmo novas emendas àquelas já apresentadas. O documento estudado e modificado pelas instituições foi enviado para a Comissão e incorporado ao documento referência, em trabalho conjunto entre o CME e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz- CEMEPE, que fizeram o trabalho de compilação dos textos(PME, 2015).

No artigo 208 de nossa Lei Magna, a Constituição Federal de 1988, está escrito que é dever do Estado ofertar e garantir o acesso à Educação Básica.

I-educação básica **obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete)** anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é **direito público subjetivo**.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, **importa responsabilidade** da autoridade competente (Grifos nossos).

A prerrogativa legal acima explicita a prioridade do Estado em destinar recursos às escolas públicas e a investir na expansão da rede, ou seja, o público é o destino, porém a Constituição possibilita que recursos públicos sejam investidos em escolas privadas.

Deste modo, fica claro na Constituição Federal a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso dos educandos a essa etapa da Educação Básica. Configurando o que é denominado como “direito público subjetivo”, ou seja, o aluno tem direito inalienável à Educação Básica, cabendo ao Estado suprir todas as necessidades subjacentes ao cumprimento do seu dever, tais como o fornecimento de transporte, alimentação, livro didático, e até mesmo, em situações que não é possível ofertar a vaga para o aluno em uma instituição pública, oferecer na rede privada, para que o direito à educação seja salvaguardado e cumprido. Entretanto, PINTO(2016), faz um alerta a respeito da concessão de bolsas para suprir a demanda de vagas no ensino público:

Aprovada em um contexto de luta pela redemocratização do país, a Constituição Federal(CF) de 1988 representou um avanço em relação às formulações legais anteriores, ao estabelecer como norma a destinação de recursos públicos para as escolas públicas, abrindo, porém, a possibilidade que eles sejam destinados a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos(art. 213). Com relação às bolsas de estudo, elas serão admitidas somente nos ensinos fundamental e médio e apenas em caso de falta de vagas na rede pública, devendo o poder público investir prioritariamente na expansão de sua rede própria(art. 213, § 1º) e conforme regulamentação em lei. Em tese, caberia à Lei nº 9.394/ 96(LDB em vigor) regulamentar esse parágrafo, o que não foi feito . O art. 77, que trata da matéria, na verdade reproduz, em seu § 1º, a redação do art. 213 da CF, ampliando , contudo, a abrangência das bolsas para toda a educação básica, em desrespeito, portanto, à Lei Maior, que abre possibilidade de bolsas apenas para os ensinos fundamental e médio. Além disso, a LDB mantém a expressão “ na forma da lei”, indicando que as bolsas de estudo ainda de regulamentação específica em lei. Portanto, a atual redação da CF não admite a transferência de recursos para instituições privadas de ensino de caráter lucrativo e, no caso das bolsas de estudo, haveria necessidade de regulamentação.(PINTO, 2016, p. 136)”.

Outro dispositivo legal que visa garantir o direito à educação, é o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA. No artigo 53, inciso I, é garantido à criança e ao adolescente, à educação, devendo ser fornecido aos mesmos “ igualdade de condições para acesso e permanência na

escola, [...] V- acesso à escola pública e gratuita , próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da EDUCAÇÃO BÁSICA (ECA, 1990)”.

De acordo com a LDB/EN (9394/96), Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I, Art. 23, a educação escolar é constituída pela: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e pela Educação Superior (graduação e pós-graduação).

A lei orgânica supracitada que rege e organiza as diferentes etapas e modalidades de ensino, define no seu artigo 24, inciso I, que: “ a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996)”. E no que se tange ao currículo, a lei define no artigo 26 que: “ os currículos têm uma base comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”

A LDBEN define no artigo 32, as características e objetivos do Ensino Fundamental.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, tem as seguintes diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

No que se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as orientações para o Ensino Fundamental, anos iniciais, apontam a necessidade de articulação dessa etapa com o Ensino Infantil, bem como a articulação das experiências e conhecimentos a serem desenvolvidos com o mundo.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (BNCC, 2018, p.58).

A avaliação conforme dito anteriormente é um dos pilares da Nova Gestão Pública e no ensino fundamental, também se materializou por meio de novos paradigmas avaliativos.

nos anos finais da década de 1980 registra-se a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional. Esta sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 880-881).

O formato do SAEB está em consonância com o objetivo das políticas sociais no contexto da NGP, de medir, quantificar os saberes dos alunos, bem como da função do Estado como ente avaliador.

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do sistema escolar (Idem, ibidem, p. 881).

O verdadeiro papel da avaliação deve ser de diagnosticar e melhorar o processo ensino-aprendizagem e não estimular a competição entre as escolas, por isso,

[...] potencializar a dimensão educativa/ formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação(SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883).

Analisando os dados da Educação Básica no geral, abarcando todos os níveis e modalidades de ensino no ano de 2018, temos os dados do gráfico abaixo, o qual foi retirado dos dados disponibilizados no Censo Escolar.

Com relação a Educação Básica no ano de 2018, “[...] foram registradas 48.5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação brasileiras, 1.3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2.6% no total de matrículas (Censo escolar, 2019, p.02).

Referente ao Ensino Fundamental, percebe-se modificações nos números de matrículas, pois: “[...] em 2018 foram registradas 27, 2 milhões de matrículas no Ensino Fundamental. Esse valor é 4.9% menor do que o número de matrículas **registrado** para ano de 2014. A queda foi mais intensa no número de matrículas dos anos finais do que nos anos iniciais” (CENSO ESCOLAR, 2019, p. 03).

O gráfico abaixo demonstra o total de matrículas realizadas na Educação Básica brasileira no período de 2014 a 2018.

Gráfico 1: Matrículas na Educação Básica - 2014 / 2018

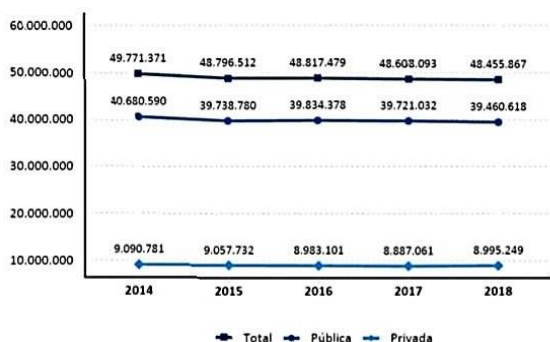


Gráfico 1 Total de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino - Brasil - 2014 a 2018

Fonte: Censo Escolar

É possível observar que o nível de abstinência e /ou desistência é maior nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, uma porcentagem de alunos inicia esse nível de ensino, mas

não conclui. ROCHA (s/d) reflete sobre essa não conclusão do ensino fundamental por parte dos estudantes.

[...] no Brasil, a busca pela universalização do ensino obrigatório tem fomentado, nas últimas décadas, algumas políticas educacionais no sentido de garantir a democratização e o direito à “ educação pública e com qualidade para todos “. Quanto à universalização, os resultados têm apontado uma taxa de atendimento escolar que chega , segundo o Censo Demográfico de 2010, a 96, 9% do total de crianças de 7 a 14 anos, o que significa quase a totalidade do atendimento . Os índices referentes à qualidade do ensino, no entanto, destoam dos da universalização , sejam nos resultados dos sistemas avaliativos nacionais, sejam dos internacionais. A Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD), em 2009, apontou que apenas 63,4 dos jovens concluem o ensino fundamental, o que significa que a dita universalização tem se revelado apenas no acesso e não na permanência nem num aprendizado de qualidade (O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – UMA ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA).

O ente federativo responsável pela oferta desse nível de ensino, de acordo com LDB/EN (9394/96), é: “ a rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental (67,8% das matrículas) e nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (42, 8%) e estaduais (41,9%), a variação entre os estados é enorme (Gráfico 2)”.

No Gráfico 2 é possível verificar a distribuição de matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental (redes estadual e municipal) nos estados brasileiros, no período de 2014-2018.

Gráfico 2: Distribuição da Matrícula nos Anos Finais do Ensino Fundamental

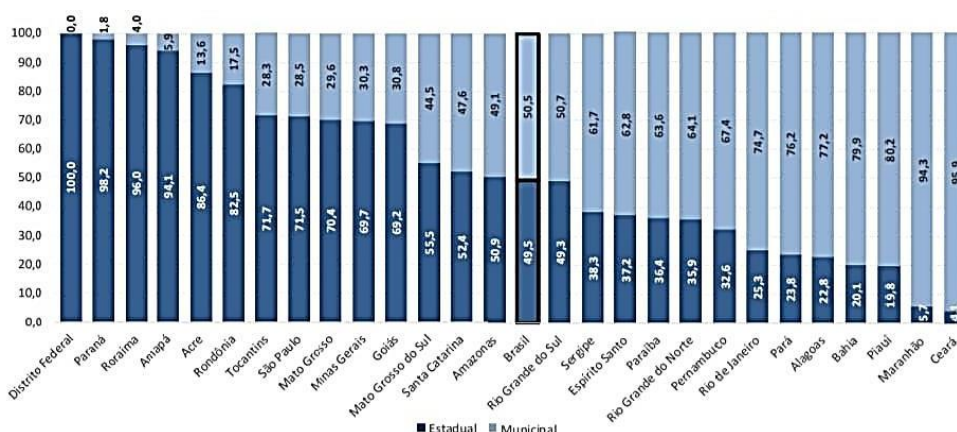


Gráfico 2 Distribuição da matrícula nos anos finais do ensino fundamental considerando apenas as redes estadual e municipal - Brasil – 2018

Fonte: Censo Escolar

O Ensino Fundamental é uma das etapas da Educação Básica com duração de nove anos e de acordo com dados do INEP, no ano de 2018, “ 70, 6% das escolas de Educação Básica oferecem alguma etapa do Ensino Fundamental, o que corresponde a 128, 4 mil

estabelecimentos de ensino”. No que tange ao quantitativo de alunos, “ foram registradas 27, 2 milhões de matrículas no ensino fundamental” (INEP, 2018).

A LDBEN/ 9394, no seu artigo 32, define essa etapa de ensino, seus objetivos de formação, assim como o período.

Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9(nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6(seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.[...](BRASIL, 1996).

Anteriormente, o Ensino Fundamental era constituído por oito anos.Com a Lei nº 11. 274, de 06 de Fevereiro de 2006, passou a ter nove anos. Não se trata apenas do acréscimo de mais um ano, assim é importante analisar as justificativas para essa ampliação do tempo que compreende o Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental tinha uma função distinta da que está delineada em leis, tais como LDB, CF, dentre outras leis que regulamentam a educação e "desde os anos 1970 do século passado, fundamentada nas teorias "compensatórias". Programas foram organizados no sentido de possibilitar que as crianças - em especial as oriundas de setores socioeconomicamente carentes - frequentassem um ano de pré-escola para irem se "ambientando " com as exigências que lhes seriam feitas na série inicial do Ensino Fundamental quando o processo de alfabetização formal e sistemático se inicia (ARELARO et al, 2011, p.38).

A Educação, conforme já mencionado acima, é um “direito público subjetivo” do cidadão expresso no artigo 206, da Constituição Federal, nossa Carta Magna. É dever, pois, do Estado oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade universal, ou seja, a todos que dela necessitarem. Diante disso, a lei prevê uma contrapartida, impondo a obrigatoriedade da matrícula por partes dos pais ou responsáveis e também a responsabilização dos entes por eventuais ofertas irregulares.

[...] a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, em contrapartida, para além de impor que os pais ou responsáveis - pobres, na totalidade das vezes - matriculem seus filhos nas escolas, exige que o Poder Público pela 1 vez, na história republicana!-, ao garantir o direito de todos a escola, seja responsabilizado inclusive por sua oferta irregular, imputando-se a responsabilidade à autoridade competente, seja do âmbito estadual ou municipal (ARELARO, 2005, p. 1041).

A obrigatoriedade da oferta do Ensino Fundamental, não deve ser pensada apenas em termos quantitativos e legais, para atender a legislação, é preciso pensar na qualidade da educação ofertada ao alunado: uma educação aligeirada, de baixa qualidade, tendo em vista a preocupação em economizar gastos, ou uma educação de qualidade, sendo necessário o aumento de recursos financeiros. É imprescindível que se pense em que tipo de aluno se quer formar; qual a visão de mundo, filosófica e pedagógica da equipe gestora da escola; quais os valores e princípios relacionados à cidadania e a política se almeja desenvolver na formação dos educandos.

Outro fator preocupante apontado por Arelaro, refere-se ao fato de que houve um intenso processo de municipalização do Ensino Fundamental, e as disparidades econômicas entre os municípios são preocupantes.

Além disso, se os municípios tivessem um mesmo padrão de arrecadação de recursos, de tal maneira que se pudesse constatar alguma “homogeneidade” distributiva, seria fácil discutir e entender o processo radical de “descentralização” das políticas sociais, porém o quadro brasileiro está longe dessa situação de equilíbrio financeiro entre as esferas públicas, e entre cada uma delas. Assim, do ponto de vista de arrecadação de tributos, cerca de 70% dos municípios dependem, exclusivamente, do Fundo de Participação dos Municípios - O FPM- para as suas despesas regulares, ou seja, para sua “sobrevivência”, e isso traduz que a maioria dos municípios brasileiros não tem autonomia financeira, nem condições de adquiri-la, a menos que adotemos uma reforma tributária radical (2005, p.1044).

Com a municipalização de algumas etapas de ensino, modificou-se a estrutura política e financeira, tanto na responsabilização da oferta quanto no financiamento, sendo que

A Emenda Constitucional nº 14 de 1996 alterou a Constituição brasileira no que concerne à obrigação dos estados e municípios para com a educação, passando o Ensino Fundamental e a Educação Infantil a ser prioridade dos municípios e o Ensino Médio ficando a cargo dos estados. A descentralização da educação que passa a ocorrer a partir daí, como um dos grandes eixos da reforma que se implantou na educação brasileira, foi definida em três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. A transferência da responsabilidade sobre a maior parte da oferta educativa (educação infantil e ensino fundamental) para os municípios(processo esse chamado de municipalização)- foi aprofundada e generalizada pelo sistema de financiamento implantado no país, com a Lei 9.424 de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério(Fundef), que vigorou por 10 anos, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério(Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, regulamentada pela Lei nº 11. 494, de 20 de junho de 2007. Esses fundos configuram um importante meio de descentralização da educação no Brasil, pois, por meio de redistribuição de competências e orçamentos aos estados e municípios, a União passa a ter uma ação supletiva para com a educação básica (OLIVEIRA, J,

et al, p. 173, 2018 Educação pública e privada no Brasil e na Argentina: um olhar sobre a legislação).

A oferta de vagas do Ensino Fundamental pelo Terceiro Setor, no caso em estudo, por uma Fundação filantrópica (sem fins lucrativos), leva-nos a refletir quais as diferenças presentes na educação ofertada por essa instituição e as outras escolas geridas pelo município, tendo em vista que a educação de qualidade exige um conjunto de elementos para se concretizar: gestão democrática, infra-estrutura física, materiais pedagógicos, formação continuada e valorização docente; quais as implicações sociais e políticas do uso de recursos financeiros e estrutura física públicos pelas OS (Organizações Sociais).

Além disso, a utilização de dinheiro proveniente de um fundo contábil público, a saber, o FUNDEB, por uma fundação filantrópica, com o objetivo de gerir escolas públicas, traz a tona questionamentos preocupantes, tendo em vista que, configura-se como um modo de privatização de recursos públicos, pois o privado se apropria de recursos públicos para atender a interesses mercadológicos.

A respeito do quantitativo financeiro do Fundeb investido no aluno do Ensino Fundamental, podemos ver no artigo 4º, parágrafo 1º da referida lei que: “o valor mínimo por aluno definido nacionalmente constitui-se em valor de referência relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano e será determinado contabilmente em função da complementação da União.

2.3.3 Políticas de valorização docente e o Terceiro Setor

Conforme dito anteriormente, as mutações no sistema produtivo atingem todo o tecido social, com consequências nefastas para o mundo do trabalho e a classe trabalhadora:

[...] a crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, tem acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 2009, p. 17).

A terceirização tanto no que concerne às relações produtivas, quanto às que ocorrem em âmbito escolar, é um exemplo tácito da precarização do trabalho. Normalmente as más

condições relacionadas ao trabalho docente, decorre da terceirização de serviços educacionais por meio da contratação de docentes via CLT. Esse regime não assegura aos profissionais da educação direitos de um servidor estatutário, conquistados por meio de lutas. Foi exatamente o que ocorreu nas duas escolas de Ensino Fundamental, objeto de análise dessa pesquisa.

O processo de terceirização foi ampliado significativamente nos últimos anos, sendo que a

Lei 13.429/ 2017, originária do ainda mais antigo PL 4. 302/ 1998, de forma mais nociva do que propunha o PL 4.330, escancarou a terceirização em todas as atividades econômicas, substituiu o contrato de trabalho por prazo indeterminado pelo temporário com duração de até nove meses a cada ano- o que implica o fim do aviso prévio, da multa do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço(FGTS) e das férias- e reduziu os demais direitos a patamares do início do século XX. A lei também põe fim às categorias profissionais, substituindo-as por **terceirizados** sem representação sindical específica(SILVEIRA, J, 2018, grifos do autor, Carta Capital, <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/terceirizacao-na-educacao-e-os-prejuizos-para-o-ensino/>).

No âmbito escolar, além das perdas salariais, prejuízos para a qualidade da educação, dentre outros malefícios, a

terceirização significa a exclusão da possibilidade de integração entre trabalhadores e estudantes. A questão é que não foi só a terceirização que foi liberada de maneira irrestrita, inclusive para as atividades- fim das empresas. As novas modalidades de contratação, como o contrato temporário e o intermitente precarizam ainda mais as relações e as condições de trabalho de uma categoria que, seja nas escolas de educação básica, seja nas instituições de ensino superior, sempre teve que lutar, inclusive, para ser reconhecida enquanto **educadora**. Um retrocesso para os direitos trabalhistas e para o próprio direito à educação(idem, ibidem, grifo do autor).

A valorização docente configura-se para além de garantias legais como o Piso Salarial, visto que para que os docentes exerçam seu trabalho de modo qualitativo e satisfatório, deve-se observar quais as condições concretas, os materiais pedagógicos necessários para a concretização da sua *práxis*, bem como as instalações físicas da escola. Contudo, é necessário compreendermos que as políticas de valorização docente são marcadas por “avanços e recuos, potencialidades e limitações, efetivações e intermitências (SILVA, 2018)”. Posto isso, temos que analisar como a valorização docente está configurada nas prerrogativas legais, lembrando sempre quais os interesses e os sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao longo dos anos, por meio de muitas lutas e resistência dos trabalhadores da educação, foram conquistados direitos (e não privilégios como os neoliberais insistem em nominar)¹¹. Por isso, analisando e contrapondo esse tipo de contratação por processo seletivo e o processo do concurso, no qual está vigente um estatuto, o qual salvaguarda os direitos legais dos trabalhadores da educação, percebemos que há grandes perdas. Os efetivos que atuam nas escolas públicas municipais têm seus direitos garantidos por lei, já o docente que trabalha em uma escola construída e mantida com recursos públicos, mas gerida por uma Organização da Sociedade Civil (OSC) tem condições de trabalho muito precárias, sem todos os direitos assegurados legalmente aos trabalhadores da educação, com cargo efetivo.

Há diversos dispositivos legais que tratam da questão da valorização dos trabalhadores da educação. A Constituição Federal de 1988, a LDB/EN (9.394/ 96), Lei do Piso Salarial 11.738/ 2008), Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF (9. 424/ 1996), Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB (nº. 11.494), Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009¹², PNE (Plano Nacional de Educação), Planos de Cargos e Carreiras.

Na Constituição Federal promulgada em 1988, a questão da valorização docente está inserida no artigo 206, inciso V “ valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (CF, 1988).”

No texto da LDB/EN 9394/96, o maior e mais importante dispositivo legal do campo educacional responsável por organizar a Educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, também preconiza aspectos concernentes à valorização docente.

A referida legislação foi criada para substituir a “ antiga Lei Federal nº 4024/61 que, mesmo reformada algumas vezes, orientou a organização escolar brasileira por 35 anos (SILVA, 1998, p. 23). E assim como todo documento legal, envolve diferentes atores e

¹¹ O capitalismo visa “ [...] garantir sua própria existência como sistema econômico, social e político, e seus avanços são no sentido de maximizar os lucros em detrimento das pessoas. Ao menor sinal de crise, os cortes são feitos nas conquistas da classe trabalhadora, a qual tem sua organização do trabalho modificada a fim de garantir as alviantes taxas de lucros e garantir a perpetuação do capital(SILVA, RONIEL, 2015)”.

¹² Além dessa prerrogativa legal, temos também a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010(portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf), a qual “ define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”. Nessa resolução também podemos perceber artigos que tratam da valorização docente: art. 4º, no inciso II, III e VII: “ liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização do profissional da educação escolar”.

interesses em disputa, prevalecendo os relativos aos sujeitos, grupos da classe dominante, mas gerando uma luta para que os interesses da classe dominada fossem garantidos e está inserido em um contexto macro.

A LDBN 9394/96, assevera que a valorização dos profissionais da educação, deve ocorrer por meio de garantias como: concursos públicos, rendimentos condignos, sendo necessário para isso, respeito e cumprimento do Piso Salarial; progressão continuada, a qual na medida em que o professor participa de cursos de pós-graduação, seus rendimentos aumentem; recebimento de anuênios, dentre outros. Além disso, o professor deve ter boas condições de trabalho, para que ele seja valorizado e o trabalho pedagógico seja desenvolvido com qualidade.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Como pode ser evidenciado, a LDB/EN (9394/96), assegura aos profissionais da educação, a estabilidade propiciada pelos concursos públicos, piso salarial, plano de carreira, entre outros direitos que não são garantidos aos trabalhadores terceirizados. A garantia do ingresso de professores na rede pública por meio de concurso público também está prevista na Constituição Art. 206¹³:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

¹³ O ingresso de docentes por meio de concurso público também está presente no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal: “[...] II- A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração(BRASIL, 1988)”.

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Contudo, embora esteja descrito nos artigos 37 e 206 da Constituição Federal(1988), que o ingresso dos docentes seja exclusivamente por meio de concurso público, o artigo IX, contrapõe-se a essa forma de ingresso, pois no texto legal, afirma-se que “ a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”. A Emenda Constitucional 19/ 1998, também trata desse tema, modificando a redação anterior da Constituição Federal/ 1988:

art. 23. O inciso V do art. 206 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

.....”(BRASIL

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm).

Além disso, “ a contratação de pessoal temporário a que faz alusão o art 37, inciso IV da Constituição Federal, foi regulamentada pela Lei nº 8.745 de 09 de dezembro de 1993(FERREIRA, 2013 , p. 45)”.

No artigo 2º da lei supracitada, podemos observar as situações que ocasionam a utilização desse tipo de contratação:

O ingresso dos docentes por intermédio de um contrato e não por concurso, conforme determina a lei, é um dos aspectos concernentes à precarização do trabalho docente. Diante disso, o professor contratado sofre inúmeros percalços em sua vida profissional:

[..] compõem sua tragédia o pequeno ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos[..](SEKI, ALLAN; ET AL, p. 4, Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira, Práxis Educativa, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>).

Deste modo, “ os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais(Idem, ibidem, p. 10).”

Essa forma precária de trabalho docente afeta também a representatividade sindical, pois

A vida em sobressaltos do professor temporário repercute também em sua atuação sindical em razão do fato de que se obstaculiza a construção de laços de solidariedade política em uma conjuntura de desemprego estrutural e de fortes ajustes da educação brasileira às necessidades do regime de acumulação[...]Contudo, essa dinâmica oscilatória- na qual os professores não sabem se trabalharão, em qual rede trabalharão no próximo período ou, ainda, se serão obrigados a combinar seu trabalho nas escolas públicas com outros- gera maior instabilidade na categoria, tornando-se terreno fecundo para o avanço de sua despolitização(SEKI, ALLAN; ET AL, p. 4, 2017).

Ao analisarmos o edital de contratação de professores para o Ensino Fundamental proposto pela fundação que assumiu a terceirização das escolas municipais na cidade de Uberlândia (Fundação Filadélfia) constatamos que o vínculo empregatício dos docentes ocorre via CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Tal aspecto é emblemático do quanto as relações entre as esferas pública e privada ensejam relações trabalhistas diferenciadas entre os profissionais da educação que atuam no âmbito de um mesmo ente federado. Tal diferenciação contribui para potencializar a fragmentação da categoria profissional docente além de agudizar mutações nas conquistas constitucionais que determinam as contratações para atuar no setor público, por meio de concurso público.

Abaixo temos o fragmento do edital de contratação de professores da Fundação Filadélfia,

Abertura de Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professor Ensino Fundamental, em regime de contrato por tempo indeterminado com período de experiência, de acordo com a Consolidação das Leis Trabalhistas e as alterações trazidas pela Lei 13. 467/ 2017 (FILADÉLFIA, 2019, p. 01).

O trecho do edital acima, demonstra como as fundações normalmente realizam a composição de seus quadros de funcionários. São realizados “processos seletivos simplificados” e não concursos públicos; o regime de trabalho é constituído por um contrato por tempo indeterminado, mas desprovido de estabilidade e configura-se como um processo que não impede o favorecimento de determinados indivíduos.

Esses docentes estão submetidos aos ditames e ordens da direção, tendo em vista que os mesmos possuem um vínculo frágil, o qual pode ser rompido a qualquer momento.

No que se refere ao professor de instituições de ensino privadas, enquanto profissional que proporciona aprendizagem e exerce seu papel como um mediador no processo ensino-aprendizagem, torna-se um funcionário nessa instituição de ensino. E como tal, vai sendo submetido às normas e condições de trabalho impostas pela empresa

(instituição de ensino na qual está inserido), e assim, suas características são definidas novamente (PEDROSO, 2017 , p.28).

Além disso, o docente deve seguir todos os regulamentos da instituição privada, tendo suas ações controladas pela escola, cerceando-se assim sua autonomia. Tal postura se deve a necessidade de conseguir os recursos necessários à subsistência desse trabalhador.

O docente de uma Instituição de Ensino Privada acaba se tornando alienado ao processo organizacional da instituição, pois, vive sob mecanismos de controle. E a cada ano a situação piora, pois, o profissional acaba aceitando as condições de trabalho impostas pela organização por causa da necessidade do trabalho para a sua sobrevivência (Idem, ibidem, p.29)”.
.”

Diante disso, cabe ressaltar que os docentes que trabalham nas escolas geridas pela Fundação Filaldéfia, estão vinculados a instituição por meio de contrato via CLT, ou seja, por diretrizes do privado, possuindo um cargo, sem estabilidade nem possibilidade de efetuar qualquer questionamento que vá ao contrário das orientações da Fundação. Desse modo, precariza-se o trabalho docente, prejudicando a qualidade do trabalho pedagógico, bem como dificultando-se a implementação de uma gestão democrática de fato.

As dificuldades vivenciadas por esse profissional em seu cotidiano escolar afetam todo o processo de educação, causando graves consequências na relação entre o docente e a instituição. Esses impactos estão relacionados à situação em que o docente se submete às mais variadas condições de seu trabalho para a manutenção do mesmo. Dessa maneira, o professor acaba vivenciando situações de insatisfação em seu cotidiano escolar (PEDROSO, 2017 , p.29).

A forma de ingresso por meio apenas de concursos, muitas vezes não é respeitada, tendo em vista a profusão de contratos e dobras¹⁴. Qual a razão de tal fato? Podemos analisar a questão, a partir de dois pontos: o econômico e o ideológico. No que se refere ao primeiro, economiza-se mais com um professor contratado e, ou dobra, do que um efetivo. E do ponto de vista ideológico, porque as relações frágeis do contrato e das dobras levam o professor contratado a um estado de insegurança, sem saber o que será de sua vida no fim do ano, findado o contrato, ou do rompimento da dobra. Possuem menos benefícios, bem como não propicia o estabelecimento de laços, de pertencimento, com nenhuma escola. Essa situação precariza ainda mais o -trabalho docente, pois o docente precisa se submeter às normas do contrato, ou das

¹⁴ Dobra é uma estratégia utilizada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia para suprir a necessidade de professores sem a necessidade de realizar processos seletivos e ou concursos públicos. Consiste em conceder um cargo para um professor efetivo, em um turno diferente do que ele trabalha. A dobra não possui tempo determinado e nem conta para efeitos legais e pode ser interrompida a qualquer momento.

dobras¹⁵ que não dispõem dos mesmos direitos dos efetivos. No município de Uberlândia, o último concurso foi realizado no ano de 2019, e o anterior ocorreu no ano de 2011, portanto teve um intervalo de oito anos entre os dois últimos concursos.

No que se refere a importante Lei do Piso Salarial, bandeira de luta dos trabalhadores da educação, podemos analisar que propiciou avanços, mas ainda há muito que se melhorar, conquistar e manter o que já foi conquistados pelos docentes.

A lei do Piso Salarial/ 11.738/ 08, importante conquista dos docentes foi aprovada no de 2008, mas de modo bastante tenso:

O papel desempenhado pelo movimento sindical em articulação com a CNTE foi decisivo para que a lei fosse votada no Congresso Nacional, mesmo que posteriormente tenha ficado parado por dois anos no STF devido à Ação Direta de Inconstitucionalidade(ADI) nº 4. 167, questionando a validade da lei aprovada no Congresso. Esta ação foi colocada pelos governadores de Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul(FERNANDES, MARINALVA, 2011, p. 68).”

O processo de discussão do Piso Salarial provocou o embate entre diferentes classes sociais

Nas discussões historicamente realizadas em torno de um piso salarial nacional o financiamento e a descentralização da educação ocuparam espaços privilegiados nos debates entre os políticos, o governo e o sindicato, impedindo o avanço e a materialização da proposta. As manifestações das contradições entre capital, trabalho e educação nas esferas administrativas, o embate de ideias e de disputas entre os poderes executivo e judiciário retardaram a implantação da Lei do Piso, que, sendo aprovada e sancionada em 2008, só entrou em vigor em 2011, no ano seguinte à decisão do STF(FERNANDES, MARINALVA, 2015, p. 68-69).

Entretanto, mesmo com todo o esforço empreendido por diversos sujeitos, à luta pela implementação do Piso Salarial deve continuar, pois “como todo o esforço empreendido pelos docentes, pelos dirigentes sindicais, pelas instituições acadêmicas, pelos membros da sociedade política, dentre outros, ainda encontramos estados e municípios que não cumprem a Lei do PSPN(FERNANDES, MARINALVA, 2015, p. 81).”

No quadro abaixo elaborado pela CNTE, temos os estados federativos que cumprem ou não, a Lei do Piso Salarial.

¹⁵ O profissional que faz dobra, por exemplo, não pode pegar atestado médico, se pegar, perde a dobra.

CUMPRIMENTO DA LEI DO PISO NAS REDES ESTADUAIS
REFERÊNCIA: ABRIL/2019

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 cumpriram	4 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	20 cumpriram	7 não cumpriram

Fonte: Sindicatos filiados à CNTE

Conforme podemos perceber na tabela acima, no que concerne ao valor do início de carreira, 15 estados cumpriram integralmente, 04 pagaram proporcionalmente e 08 estados não cumpriram. E no que tange a jornada extraclasse (período destinado à correção de provas, reuniões, formação continuada), 20 estados cumpriram e 07 não.

Outra importante lei referente à valorização docente é o Fundef/ 9.494, implementada durante o governo FHC. Contudo, embora essa lei tenha sido uma importante conquista, a mesma apresentou lacunas e restrições, tendo em vista que

Predominantemente caracterizado como um fundo equalizador de recursos financeiros no âmbito de cada Estado e tendo como foco exclusivo o atendimento ao ensino fundamental, o Fundef estabeleceu o mínimo de 60% para ser aplicado na remuneração dos professores desse nível de ensino, assim como o prazo para a implantação dos planos de carreira. Mas deixou de apresentar especificidades sobre como deveria ser pautada a carreira de magistério, e também não absorveu a ideia de Piso Salarial Profissional Nacional, remetendo ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de normatizar os pressupostos dessa questão (XAVIER, RAIMUNDO RAINERO, 2015, p. 42).

Contudo, “ com o fim da vigência da Lei nº 9.424, é instituída a Lei nº 1194/ 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB[...] (WONSIK, ESTER CRISTIANE, 2013 , p. 61, A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DE 1990)”.

O Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um fundo de recursos financeiros essencial para a valorização do trabalhador docente. Tendo em vista que o mesmo é parte fundamental para a consecução de políticas educacionais, bem como para a composição salarial dos docentes. A Lei nº. 11. 494, de 20 de junho de 2007, institui a criação do fundo contábil, FUNDEB¹⁶.

Art. 1º: É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil, nos termos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT (Brasil, 2007).

Os recursos financeiros do FUNDEB devem ser complementados pelos estados e municípios:

Parágrafo único. A instituição dos Fundos previstos no caput deste artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do caput e parágrafo único do art. 10 , no inciso I do caput do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,de:

I -pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do FUNDEB, a que se referem os incisos I a IX do caput e o § 1º do art. 3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e desenvolvimento do ensino;

II -pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências(Brasil, 2007).

O artigo 2º da lei é um ponto extremamente importante, visto que ele define que o FUNDEB destina-se: “a manutenção e ao desenvolvimento da educação pública e a

¹⁶ Uma importante modificação do FUNDEB com relação ao fundo antecessor(FUNDEF), é referente a sua abrangência, pois “ [...]este Fundo passa a ser destinado à Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Observa-se, na lei sancionada, que os Fundos passam a destinar-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica, não mais apenas da educação fundamental , como previa a lei anterior(WONSIK, ESTER, 2013, p. 63).”

valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei (BRASIL, 2007)”.

O comprometimento do FUNDEB afeta seriamente o pagamento dos salários dos docentes e o atendimento de suas necessidades. De acordo com o art. 22 da Lei nº. 11.494, de 20 de Junho de 2007: “Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública”. O termo, “pelo menos”, que está na lei significa que o mínimo é 60%, nada impede, desse modo, que essa porcentagem seja ampliada.

No que se refere ao Plano de Carreira e remuneração dos trabalhadores da educação, a lei do FUNDEB, afirma que

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar que:

- I- a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II- integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III- a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino(BRASIL, 2007).

Outro ponto importante do FUNDEB, referente a remuneração , é que “ o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica(BRASIL, 2007)”.

Analisando a resolução nº 2, de 28 de maio de 2009¹⁷, percebemos também que são tratados aspectos concernentes à valorização docente:

Art.3º Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11. 738/ 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/ 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério(FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério , bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação.

¹⁷ A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, “ fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11. 738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007(BRASIL, 2009)”.

No artigo 4º da lei supracitada, afirma-se que “as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério, e , eventualmente, aos profissionais da educação[...]”(BRASIL, 2009).”

Nos incisos do artigo 4º estão assinalados os princípios basilares da configuração dos planos de carreira dos profissionais do magistérios, dentre os quais destacamos alguns:

- II- acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- III- remuneração condigna para todos e, caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/ 2008;
- IV- reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
- V- progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- VII- jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40(quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político- pedagógicos;
- VIII- incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar(BRASIL, 2009).

A questão da valorização docente também está presente no Plano Nacional de Educação, nas seguintes metas:

- Meta 17- Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
- Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2(dois anos), a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (PNE, 2014).

A questão relativa à remuneração docente é muito complexa, a afirmação exposta na Meta 17 é bastante otimista, todavia, esse objetivo não será fácil de ser alcançado. Equiparar o rendimento médio do professor da rede pública da Educação Básica, ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente demandará muita luta por parte dos docentes e sindicatos da categoria. Um exemplo disso, refere-se a triste realidade dos docentes do

município de Uberlândia, os quais não têm aumento real e nem mesmo recomposição salarial a muito tempo.

Os baixos salários pagos aos docentes tem diversos malefícios:

Dentre as implicações dos baixos salários para a profissão docente, destaca-se a baixa atratividade e o intenso processo de perda de prestígio e *status* social que o magistério continua enfrentando nas últimas décadas. Tais implicações afetam tanto a profissão docente quanto o professor como sujeito e podem ser explicadas pela intensa jornada de trabalho. Existe uma variedade nas horas trabalhadas pelos professores de acordo com o nível de ensino e com a região geográfica em que atua; todavia, as pesquisas apontam que muitas horas trabalhadas fora da escola não são remuneradas(FERNANDES, MARINALVA , p. 64, 2015).

Além disso, é importante que o docente tenha acesso a formação continuada e a fruição de lazer, porém

os baixos salários não permitem que os professores se apropriem de novos conhecimentos e novas tecnologias para sua qualificação intelectual. O acesso ao livro, ao teatro, ao cinema, a uma boa música, ao computador e a internet e o cuidar de si e de sua família ficam limitados, quando não impossibilitados(FERNANDES, MARINALVA , p. 64, 2015).

A Meta 18 já é mais próxima da realidade do professor da rede pública de Uberlândia, já que recentemente foi implementado um novo Plano de Cargos e Carreira para os profissionais da educação, o desafio é propor salários alinhados com o piso salarial nacional dos professores.

Podemos perceber que existem dispositivos legais que sinalizam a necessidade de valorizar o profissional da educação, colocar em prática esses projetos é essencial para que o profissional da educação tenha condições dignas de vida, acesso a formação continuada e condições adequadas para o trabalho.

No próximo capítulo, abordaremos as bases teóricas clássicas da organização do modo de produção capitalista e a emergência dos novos paradigmas gestoriais, para responder às crises vivenciadas pelo capitalismo. Esses referenciais teóricos dão sustentação para nossas análises sobre a precariedade das relações trabalhistas e a terceirização das escolas públicas.

3 Capítulo II: A complexa relação entre trabalho e as políticas neoliberais

A compreensão de determinado objeto, de acordo com os princípios marxianos, deve ser realizada inserindo-o em um contexto mais amplo, relacionando as partes contraditórias que compõem a totalidade, possibilitando a compreensão da realidade além da aparência. Sendo

assim, para compreendermos o nosso objeto de estudo, “a gestão de escolas de Ensino Fundamental por Organizações Sociais”, ou seja, a gestão de escolas do Ensino Fundamental por organizações que compõem o terceiro setor, devemos pensar as relações do público-privado no contexto das classes sociais, na perspectiva do embate entre capital e trabalho.

O mundo do trabalho sofre constantes mutações em consonância com a globalização e o neoliberalismo, tais como a transnacionalização do capital financeiro, privatizações de empresas estatais, perda de direitos sociais, transferência de postos de produção para países com mão-de-obra mais barata, a influência dos grandes conglomerados financeiros e organismos internacionais na educação: Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, etc. Sendo assim, tudo se transforma em mercadoria e, portanto, produtor de lucro, mais-valia e a educação tornou-se mais uma fonte extremamente rentável.

O trabalho é categoria fundamental para Marx, pois:

[...] trabalho é um processo entre homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

A ação humana é algo planejado, consciente e “no fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto, idealmente” (Idem, ibidem, p. 298), ou seja, o homem pensa em algum objeto de que necessita, planeja em sua cabeça, busca na natureza o material necessário e confecciona tal objeto.

Para Marx, o que compõe o processo de trabalho é “a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (1996, p.298). Entretanto, há uma diferenciação entre objetos de trabalho e matéria- prima, sendo assim,

[...] todas as coisas que o trabalho só desprende de sua conexão direta com o conjunto da terra, são objetos de trabalho preexistentes por natureza.(...) Se, ao contrário, o próprio objeto de trabalho já é, por assim dizer, filtrado por meio de trabalho anterior, denominamo-lo matéria prima (1996, p.298).

Destarte, para modificar a natureza é necessário utilizar o meio de trabalho, sendo que:

[...] o objeto do qual o trabalhador se apodera diretamente [...] não é objeto de trabalho, mas o meio de trabalho[...]. Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue às épocas econômicas. Os meios de trabalho não só medidores

do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha (MARX, 1996, p. 299).

Entretanto, com a ascensão da burguesia, a qual se apropriou dos meios de produção, houve uma modificação na organização social do trabalho. Anteriormente, os trabalhadores utilizavam os recursos da natureza para satisfazer suas necessidades materiais e espirituais, controlavam todo o processo de produção das mercadorias e o sobressalente da produção servia como valor de troca por outros itens necessários.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante a transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado[...] (MARX, 1996, p.300).

Com a expropriação dos meios de produção, o trabalhador teve que se sujeitar a vender sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário, o qual garantiria as condições mínimas de sobrevivência e de reprodução da força de trabalho. A respeito do salário, Marx afirmou que: “ a taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga” (2004, p.24).

Além disso, o trabalhador não tem “apenas de lutar pelos meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade (MARX, 2004, p. 25)”.

Há uma modificação no papel do trabalho, pois: “[...] em lugar de se realizar no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões” (KONDER, 2008, p. 30).

O trabalho possuía um caráter formativo, no qual o ser humano modificava uma matéria-prima retirada da natureza produzindo algo para suprir determinada necessidade, ou seja, tal produto tinha um valor de uso. Entretanto, com a apropriação dos meios de produção e o controle de todo o processo de produção da mercadoria, pela burguesia, há uma nova divisão social do trabalho. O proletário apenas executa e conhece parte do processo de produção.

Engels realizou um importante estudo sobre a classe trabalhadora na Inglaterra, berço da Revolução industrial. Este período foi profícuo para o surgimento de diversas invenções, as

quais “desencadearam uma revolução industrial que, simultaneamente, transformou a sociedade burguesa em seu conjunto(...)” (ENGELS, 2008, p.45).

Deste modo, o sistema capitalista “encontrou em meados do século XVIII plenas condições para a sua expansão. O intenso desenvolvimento das máquinas, substituindo a produção artesanal e manufatureira, consolidou o capitalismo, que agora ingressava na fase industrial(ANTUNES, 1979, p. 10).”

No período anterior à revolução industrial, as classes sociais e o modo de produção estavam configurados de modo distinto. A subsistência das pessoas era realizada por meio do seu trabalho, com um tempo e ritmo próprios, seja no campo ou nas corporações de Ofício. Os produtos materiais desse esforço eram suficientes para garantir a satisfação das necessidades orgânicas, biológicas e espirituais. E os produtos sobressalentes eram trocados por outros, tendo, portanto, um valor de uso. E os valores de uso são “ de modo imediato, meios de existência. Inversamente, esses meios de existência são produtos da vida social, resultado da força vital gasta pelo homem, de trabalho objetivado” (MARX, 2008, p.53).

Antes da “introdução da maquinaria, a fiação e a tecelagem das matérias-primas efetuavam-se na própria casa do trabalhador (ENGELS, 2008, p. 46)”, o trabalhador era proprietário dos meios de produção e realizava seu trabalho em um ritmo próprio, era dono do seu tempo. Por isso, os:

[...] trabalhadores viviam uma existência em geral suportável e levavam uma vida honesta e tranquila, em tudo piedosa e honrada; a sua situação material era bem melhor que a de seus sucessores; não tinham necessidade de se matarem a trabalhar, não faziam mais do que lhes apetecia e, no entanto, ganhavam para as suas existências e tinham tempos livres para um trabalho são no jardim ou no campo, trabalho que era para eles uma forma de descanso, e podiam, por outro lado, participar das distrações e jogos do seus vizinhos(...) (Idem, idem, p.32-33).

A partir desse momento, com a revolução industrial , ocorreram modificações profundas no tecido social, com uma nova divisão social, pois

[...] constituíram-se as duas classes fundamentais e antagônicas que compõem a sociedade capitalista. De um lado os capitalistas, que são proprietários dos meios de produção, como as máquinas, matérias- primas e que vivem da exploração da grande massa da população, e, de outro, os proletários que se encontram privados de toda a propriedade dos meios de produção e que só dispõem de sua força de trabalho, isto é, da sua capacidade de produzir(ANTUNES, 1979, p. 11).

Nas fábricas, as jornadas de trabalho eram extenuantes e configuravam-se como um tempo além do necessário para o capitalista conseguir mais valia. Por isso, “ para o capitalista

é interessante que se estenda o tempo de trabalho até o limite último da exploração da força de trabalho(SOUSA, ADRIANA , 2008, p. 63, DISSERTAÇÃO: O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO)”.

Além disso, o trabalho das mulheres e crianças era utilizado, pois era uma mão-de-obra barata e facilmente substituível, tendo em vista que

[...] com o emprego das máquinas no processo produtivo, torna-se desnecessária a força muscular para a realização do trabalho na fábrica. Tal fato desemboca na possibilidade do capitalista utilizar a força de trabalho das mulheres e das crianças. Dessa forma, o número de assalariados aumenta, pois o capitalista consegue colocar todos os membros da família sob seu domínio direto na produção de capital[...] São mulheres e crianças que trabalham no lugar dos homens e pagos a preço mais baixos, aumentando o lucro do capitalista (SOUSA, Adriana , p. 71)

O capitalista adquire as máquinas para aumentar seus lucros, pois “[...] igual a qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela [maquinaria] se destina a baratear mercadorias e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra da sua jornada” (MARX, 1996).

Entretanto, as máquinas adquiridas pelos capitalistas ao mesmo tempo em que propiciaram o aumento da produção da mercadoria, também levaram a um desemprego e rebaixamento dos salários da classe operária.

o maquinismo desenvolveu-se prodigiosamente, tornando-se mesmo uma lei imperativa para os fabricantes capitalistas na concorrência que faziam entre si, em busca de maiores lucros. Porém, o emprego da força mecânica e das máquinas nos novos ramos industriais, assim, como a utilização de máquinas mais avançadas em ramos já mecanizados, deixaram sem trabalho um grande número de operários. Esse excedente de mão-de-obra substituído pela máquina fortaleceu ainda mais o capitalista que, a partir de então, passou a pagar um salário ainda mais humilhante para os operários(ANTUNES, 1979, p. 10-11).

O trabalho fabril é totalmente distinto daquele desenvolvido nas Corporações de Ofícios, pois

em oposição ao elevado desenvolvimento do capital, a divisão do trabalho na fábrica resulta para o trabalhador em embrutecimento e limitação de suas capacidades que são consequências da realização de única função do processo produtivo. O homem terá aqui sua totalidade suprimida, pois as operações vão sendo cada vez mais subdivididas e isoladas. Será agora um trabalhador parcial, mutilado, a serviço de maior eficiência do processo produtivo[...].(SOUSA, ADRIANA, 2008, p. 68).

Com a cisão entre concepção e execução, materialização de um produto, o proletário executa e conhece uma etapa do processo produtivo, provocando uma alienação e o estranhamento do trabalhador perante o produto de seu trabalho. Este pertence ao capitalista, dono dos meios de produção e da matéria-prima utilizada.

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas(*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens(*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, isto é na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral .

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto(*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa(*sachlich*), é a *objetivação*(*Vergegenstandlichung*) do trabalho. A efetivação(*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional- econômico como *desefetivação*(*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento*(*Entfremdung*), como *alienação*(*Entausserung*)(Marx, 2004, p. 80, Manuscritos).

Deste modo,

A efetivação do trabalho tanto aparece como desejetivação que o trabalhador é desejetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento(*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital(Marx, 2004, p. 80-81).”

Destarte, constata-se que

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando(*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio[...] A exteriorização(*Entausserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*(*aussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele*(*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência(*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha(Marx, 2004, p. 81).

Além disso, Marx afirma que esse estranhamento não se refere apenas “ *a sua relação com os produtos do seu trabalho*”, mas “ também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*(2004, p.82)”.

A exteriorização durante o processo de trabalho, ocorre do seguinte modo:

“ Primeiro, que o trabalho é *externo(ausserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si[quando] fora do trabalho e fora de si[quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência , mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza(*Fremdheit*) evidencia-se aqui[de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto- sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade(*Ausserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se[o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro(MARX, 2004, p. 83).

Um exemplo de alienação do trabalhador perante o processo de produção de uma mercadoria, pode ser visto no filme tempos modernos, no qual, Carlitos aparece em uma linha de montagem apertando parafusos e após, o término do período de trabalho, o (qual é marcado pelo som de uma sirene) mesmo sai da fábrica e continua num movimento mecânico de apertar parafusos.

Ao longo dos anos, o trabalho passou por muitas mutações e embora não tenha a configuração dos tempos de Marx, continua tendo como estrutura fundante a luta de classes e a exploração da classe trabalhadora pelos capitalistas. Deste modo, “[...] se a classe trabalhadora não é idêntica àquela existente em meados do século passado, tampouco está em vias de desaparecimento e nem ontologicamente perdeu seu sentido estruturante[...]”(ANTUNES, 2003, p. 230).”

Sendo assim, houve modificações tanto no processo produtivo quanto na gestão: “[...] na fase de expansão do capitalismo industrial, no século XX, as contribuições e técnicas desenvolvidas a partir da ciência potencializaram o modo de produção tanto em relação às máquinas como em relação à organização do trabalho(SILVA, RONIEL, 2015).”

A respeito das novas configurações, o trabalho apresenta-se com uma dualidade: ao mesmo tempo que humaniza o ser humano, pode contribuir para degradá-lo, aliená-lo, por isso é necessário, “ recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social” (ANTUNES, 2005, p.14).

Para os sujeitos que afirmam o fim do trabalho, este e a luta de classes deixaram de ser os eixos condutores do metabolismo social, utilizando-se o termo “emprego” ao invés de “trabalho”, sendo que,

[...] muitas são as formas de fetichização: desde o culto da “sociedade democrática”, que teria finalmente realizado a utopia do preenchimento, até a crença na desmercantilização da vida societal, no fim das ideologias, no advento de uma sociedade comunicacional capaz de possibilitar uma interação subjetiva, por meio de novas formas de intersubjetividade. Ou ainda aquelas que visualizam o *fim do trabalho* e a realização do concreto do *reino do tempo livre*, dentro da estrutura global de reprodução societária vigente (ANTUNES, 1999, p.15-16).

O capitalismo sofreu mutações tanto no setor produtivo quanto na formação da classe trabalhadora. A produção está cada vez mais automatizada e tem sido deslocada para países periféricos com o intuito de economizar custos. Diante disso,

a sociedade contemporânea presencia um duplo e complexo movimento, que de algum modo lhe dá dinâmica e “sentido”: por um lado, temos o predomínio da *financeirização* da economia, desmonta núcleos produtivos, convertendo-se na forma “mais alienada, mais fetichizada da relação capitalista”, na felicíssima caracterização de Marx. E dinheiro reproduz-se sem passar(necessariamente) pela mediação produtiva. Converte-se, portanto, numa verdadeira *fonte misteriosa* onde dinheiro gera mais dinheiro¹⁸(ANTUNES, 2005, p. 77).

Anteriormente, a mercadoria era produzida na fábrica, em um local fixo, utilizando determinada quantidade de operários. Nos dias atuais, um celular, por exemplo, tem suas peças produzidas em locais distintos, utilizando mão-de-obra barata e super explorada, o que garante ao capitalismo produzir com um custo mais baixo e ganhar mais lucro. Por isso,

a “desregulamentação” e a “flexibilização” que o capital vem implementado hipertrofiaram as atividades de natureza financeira(resultado seja da superacumulação, seja da especulação desenfreada), cada vez mais autonomizadas de controles estatais- nacionais e dotadas, graças às tecnologias da comunicação, de extraordinária mobilidade espaço- temporal. Simultaneamente, a produção segmentada, horizontalizada e descentralizada- a “fábrica difusa”-, que é fomentada em vários ramos, propicia uma “mobilidade”(ou “desterritorialização” dos polos produtivos, encadeados agora em labéis redes supranacionais, passíveis de rápida reconversão[...](NETO, 2013).

O capitalismo estimula um consumo desenfreado para que assim, o mesmo possa extrair mais-valia. Deste modo,

¹⁸ Esse é o capital financeiro, o qual configura-se como uma “atividade econômica antissocial, que não cria nem bens nem empregos(SADER, EMIR, , p. 141,

a produção, por sua vez, na lógica da mercadorização do mundo, não faz outra coisa senão estampar a enorme destrutividade que caracteriza o capitalismo em nossos dias, com seu caráter involucral, marcado pelo desperdício e pela superfluidade em que, quanto mais mercadorias são inventadas e esparramadas pelo mercado mundial (esse frankenstein sem alma), menor é o tempo de vida útil dos produtos (ANTUNES, 2005, p. 77-78).

Contudo, a intensa produção de mercadorias não implica necessariamente no aumento de trabalhadores ou na melhoria das condições de trabalho dos trabalhadores.

[...] as empresas capitalistas modernas, desde sua unidade mais microcômica até as mais potentes transnacionais, objetivam produzir *sempre mais, com menos trabalhadores*. E estes devem subordinar-se a uma destruição sem precedentes, no que tange às condições e aos direitos do trabalho. Quando este mecanismo é posto em funcionamento- e o capital funciona também diuturnamente- o desemprego e a precarização do trabalho se intensificam. Não há nenhuma empresa capitalista, das grandes às menores, que não se pautem por essa lógica (Idem, ibidem, p. 100).

O trabalho tornou-se mais complexo e heterogêneo ao longo do tempo, enfraquecendo os laços de solidariedade e de classe entre os trabalhadores.

muitas foram as transformações ocorridas no interior dos países capitalistas avançados, com fortes repercussões nos países do Terceiro Mundo industrializados e intermediários, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros. Podemos sinteticamente destacar a diminuição do operariado manual, fabril, típico do fordismo; a expansão das inúmeras formas de subproletarização do trabalho, decorrentes da expansão do trabalho precário, parcial, temporário, “terceirizado” etc. Houve também um aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora; deu-se uma enorme expansão dos assalariados médios, especialmente no setor de serviços, e presencia-se a exclusão dos jovens recém-formados nos países capitalistas centrais e a sua inclusão precoce no mercado de trabalho nos países subordinados. A classe trabalhadora *fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais* (ANTUNES, 2005, p. 72).

Cabe ressaltar que embora o capital

[...] se o trabalho ainda é central para a criação de valor, o capital por sua parte, o faz oscilar, ora reiterando seu sentido de perenidade, ora estampando a sua enorme superfluidade, da qual são exemplos os precarizados, flexibilizados, temporários, além do enorme exército de desempregados e desempregadas que se esparramam pelo mundo.

Em seu traço perene, pode-se ver que cada vez menos homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, quase similarmente à época da Revolução Industrial. E na marca da superfluidade, cada vez mais homens e mulheres encontram menos trabalho, espalhando-se à cata de trabalhos parciais, temporários, sem direitos, “flexíveis”, quando não vivenciando o flagelo dos desempregados. Em pleno mito neoliberal do individualismo exarcebado, tal como a ideologia do “empreendedorismo”,

presenciamos de fato um *individualismo possessivo* cada vez amplas parcelas de trabalhadores e trabalhadoras perdem até mesmo a possibilidade de viver da venda de sua única propriedade, a sua força de trabalho(IDEM, IBIDEM, p. 17).

Deste modo, o cenário atual do mundo do trabalho é constituído por,

“ [...] novos setores como o de serviços terceirizados, dos contratos temporários e do trabalho informal, são impulsionados, subordinando o trabalhador às novas condições laborais, enquanto que o emprego estável e a preservação dos direitos trabalhistas tornam-se progressivamente escassos. Essa disposição pôs, de um lado, os trabalhadores, os quais passam a conviver com condições mais precarizantes de emprego, de outro, o fortalecimento dos interesses capitalistas por meio da intensificação das formas de exploração do trabalho(WONSIK, ESTER, 20, p. 135)”.

Nossa breve análise sobre as transformações no sistema capitalista e a exploração da classe trabalhadora, tem como intuito, colocar em tela, como a categoria trabalho sofreu ressignificações ao longo da história, as modificações do sistema produtivo e seus desdobramentos no tecido social e no metabolismo de funcionamento do capitalismo.

Na próxima seção, analisaremos a gênese do neoliberalismo enquanto um modelo orgânico de organização, que surgiu como resposta a mais uma das crises vivenciadas pelo sistema capitalista e para atender as modificações na estrutura produtiva. Tendo em vista os embates sociais entre os interesses antagônicos do capital e os dos trabalhadores, bem como a relação entre o macro e o micro contexto, entende-se que as modificações nas políticas sociais e educacionais vivenciadas após o início da implementação das políticas neoliberais no Brasil até o atual contexto, materializam-se no chão da escola. Por isso, focamos nosso olhar na implementação do neoliberalismo na realidade brasileira para entendermos esse processo, os embates entre as classes sociais envolvidas e os desdobramentos nas políticas sociais.

3.1 O Neoliberalismo enquanto constructo político- econômico- social e cultural

O neoliberalismo é uma categoria complexa e que envolve outras categorias correlatas, demandando-se assim a realização de análises aprofundadas para compreender esse constructo capitalista. Diante disso,

explicar o êxito do neoliberalismo(é também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de

estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante(GENTILI, 2006, p. 01).

Além disso, “[...] o neoliberalismo não é, de maneira nenhuma, a crença na racionalidade do mercado e o enxugamento do Estado, e sim a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos(isto é, dos direitos sociais) e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital(CHAUI, M, 2013)”.

A consecução do neoliberalismo como hegemonia foi possível, porque o mesmo conseguiu

[...] impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais(num sentido gramsciano, por seus *intelectuais orgânicos*[...] (GENTILI, 2006, p. 01-02).

O neoliberalismo forneceu as ferramentas necessárias para o capital em um contexto de novo movimento sócio-metabólico.

A propagação do ideário neoliberal, por diferentes meios, permitiu a sua legitimação nas relações sociais. Com isso, o neoliberalismo representou o respaldo ideológico necessário para a recomposição do capitalismo em novas bases, ou seja, deu suporte a um momento no qual emergem novos setores de produção, novos mercados, altas taxas de inovação tecnológica, domínio do capital financeiro e de novas formas de exploração da força de trabalho(WONSIK, ESTER, 2013, P.127-128).

Depreende-se então, que para consolidar o neoliberalismo de modo hegemônico no tecido social e ideológico, foram empreendidas duas vias: no plano material, por meio de modificações materiais e ideológica, com a construção de um discurso bem elaborado.

O neoliberalismo longe de estar vivendo um arrefecimento, está muito ativo, sendo que

[...] o grande erro cometido por aqueles que anunciam a “ morte do liberalismo” é confundir a representação ideológica que acompanha a implantação das políticas neoliberais com a normatividade prática que caracteriza propriamente o

neoliberalismo. Por isso, o relativo descrédito que atinge hoje a ideologia do *laissez-faire* não impede de forma alguma que o neoliberalismo predomine mais do que nunca enquanto sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15).

Deste modo, analisar o neoliberalismo requer ampliar o olhar sobre esse constructo teórico, analisando-o em seus diferentes aspectos, pois

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, esse norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. As circunstâncias desse sucesso normativo foram descritas inúmeras vezes. Ora sob seu aspecto político (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob seu aspecto econômico (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu aspecto social (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres), ora sob seu aspecto subjetivo (o surgimento de um novo sujeito, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas). (Idem, ibidem, p. 16).

Além disso, DARDOT; LAVAL afirmam que as

[...] as políticas neoliberais não foram implantadas em nome da “religião do mercado”, mas em nome de imperativos técnicos de gestão, em nome da eficácia, ou até mesmo da “democratização” dos sistemas de ação pública. As elites convertidas à *racionalização* das políticas públicas desempenharam o papel principal, com a ajuda, evidentemente, do conjunto dos aparelhos de fabricação do consentimento que retransmitiram seus argumentos a favor da “modernidade” (2016, p. 231-232).

Os intelectuais orgânicos do capital fabricam um consenso de que políticas sociais geridas pelo parâmetro da eficiência moderniza a coisa pública e diminui a burocracia, atendendo melhor a população. Diante disso,

a teoria neoliberal pressupõe a consolidação de um Estado Mínimo- investimento mínimo em políticas universais, transformando-as em políticas focalizadas- um exemplo: combate à fome; o livre mercado; privatização de empresas estatais; grandes taxas de desemprego- desemprego estrutural; desmonte do sindicalismo;

achatamento de salários; legislação trabalhista flexível (DISSERTAÇÃO OLIVEIRA. HELEN, 2015, p. 39-40).

O neoliberalismo não é uma política de governo, ou produto de um determinado partido político, mas sim algo mais complexo.

o mais importante não é tanto o triunfo da vulgata neoliberal, mas a maneira como o neoliberalismo é traduzido em políticas concretas, às quais afinal é submetida uma parte da população assalariada, e esta às vezes até as aceita, mesmo quando essas políticas visam explicitamente ao retrocesso de direitos adquiridos, de solidariedade entre grupos e entre gerações, e levam grande parte dos sujeitos sociais a dificuldades e ameaças crescentes, inserindo-os sistemática e explicitamente numa lógica de “riscos”. O neoliberalismo é muito mais do que uma ideologia partidária. Aliás, em geral as autoridades políticas que adotam as práticas neoliberais recusam-se a admitir qualquer ideologia. O neoliberalismo, quando inspira políticas concretas, nega-se como ideologia, porque ele é a própria razão(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 242).

Deste modo, podemos entender que o neoliberalismo está direcionando as relações sociais e produtivas, não se tratando, portanto, de apenas um modelo econômico. Depreende-se que o neoliberalismo “[...] implica nas novas formas de produção/ reprodução do capital, organização do Estado e uma nova concepção de indivíduo extremamente egoísta/ competitivo|(OLIVEIRA, HELEN, 2015, p. 40).

No que tange ao aspecto político, “ a estratégia neoliberal consistiu e ainda consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda a parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado(Idem, ibidem, 2016, p. 243).

Nossa breve análise do constructo neoliberal, deve-se ao fato de que o neoliberalismo e a terceira via defendem modificações no papel do Estado e da participação da sociedade civil no que tange a obrigatoriedade da oferta das políticas sociais, sendo que as alternativas para a execução destes serviços sociais seria transferir a responsabilidade para a iniciativa privada(neoliberalismo) e organizações do terceiro setor(Terceira Via), por meio de privatizações e terceirização.

Na próxima seção, faremos análises sobre a origem, as raízes do neoliberalismo e a influência do mesmo nas políticas sociais e na subjetividade das pessoas.

3.2 Gênese do Neoliberalismo e sua relação com os modelos produtivos

Para compreender as raízes do neoliberalismo é preciso destacar alguns fatos históricos em todo mundo. Direcionamos nosso olhar para o ano de 1978, Ásia – extremo oriente, quando *Deng Xiaoping* decidiu transformar a China, de um país fechado, em um centro aberto de dinamismo capitalista com taxas de crescimento constantes, sem paralelo na história humana (HARVEY, 2008).

Em 1978, *Deng Xiaoping* deu os primeiros passos fundamentais para a liberalização de uma economia gerida por um governo comunista em um país que abrigava 20% da população mundial. O trajeto que Deng definiu iria transformar a China, em duas décadas (HARVEY, 2008, p.1).

Na América do Norte destacamos os Estados Unidos, com Paul Volcker assumindo o comando do “Banco Central dos Estados Unidos” (FED) em julho de 1979, que no decorrer de poucos meses modificou dramaticamente a política monetária. “O FED a partir de então assumiu a liderança na luta contra a inflação, independentemente das consequências (em particular no que se refere ao desemprego)” (HARVEY, 2008, p.1).

Na Grã-Bretanha, em 1979, Margaret Thatcher assume o poder como primeira-ministra, com a tarefa de minorar o poder dos sindicatos e interromper uma estagnação inflacionária que atingiu o país na década anterior (Idem, ibidem, 2008). Sendo assim,

[...] a legislação social mudou de forma muito mais favorável aos empregadores: revisão dos salários para baixo, supressão da indexação da remuneração pelo custo de vida, maior precarização dos empregos. A orientação geral dessas políticas reside no desmatelamento dos sistemas que protegem os assalariados contra as variações cíclicas da atividade econômica e sua substituição por novas normas de flexibilidade, o que permite que os empregadores ajustem de forma ótima suas necessidades de mão de obra ao nível de atividade, ao mesmo tempo que reduz ao máximo o custo da força de trabalho (DARDOT; LAVAL, 2016, p.222)”.

Em 1982, Ronald Reagan se elege presidente dos Estados Unidos e impulsiona seu país a revitalizar a economia, apoiando decisões de Volcker no FED e “[...] instituindo políticas destinadas a restringir o poder do trabalho, desregular a indústria, a agricultura e os setores extrativistas, assim como liberar os poderes das finanças tanto internamente como no cenário mundial” (HARVEY, 2008, p.1).

Na perspectiva de Harvey (2008), esses fatos históricos elencados correspondem a epicentros nos quais impulsos revolucionários aparentemente se disseminaram e reverberaram impondo ao mundo uma imagem totalmente diferente.

Harvey (2008) afirma que essas drásticas mudanças não ocorrem sem uma motivação. “Assim, é pertinente perguntar por que meios e percursos a nova configuração econômica -

frequentemente designada pelo termo globalization - foi arrancada das entranhas da antiga” (p.1). Para o autor:

Tanto Volcker e Reagan como Thatcher e Deng Xiaoping usaram argumentos secundários que havia muito estavam em circulação e os transformaram em argumentos fundamentais (embora em nenhum caso sem enfrentar uma longa batalha). Reagan retomou a tradição minoritária que remontava, no âmbito do Partido Republicano, a Barry Goldwater, no início dos anos 1960. Deng viu a riqueza e a influência do Japão, de Taiwan, de Hong Kong, de Cingapura e da Coréia do Sul em ascensão e procurou mobilizar o socialismo de mercado em vez do planejamento central para proteger e promover os interesses do Estado chinês. Volcker e Thatcher arrancaram das sombras de uma **relativa obscuridade uma doutrina particular que respondia pelo nome de "neoliberalismo" e a transformaram na diretriz central do pensamento, e da administração econômicos** (p. 1 – Grifos nossos).

O neoliberalismo é uma doutrina política e econômica que surgiu a partir da década de 1970, após a crise do Estado de bem-estar social, paradigma idealizado pelo economista britânico *John Maynard Keynes*. O Pós 2ª Guerra Mundial foi o cenário em que o capitalismo vivenciou mais uma de suas crises, gerando a necessidade de mudança no sistema produtivo, no processo de acumulação do capital, bem como no papel do Estado.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p.1).

Os organismos internacionais foram cruciais para a imposição do neoliberalismo

as grandes instituições internacionais criadas após a Segunda Guerra Mundial(FMI, Banco Mundial, Gatt) constituíram os principais vetores de imposição da nova ordem neoliberal. Elas substituíram os Estados Unidos a Grã- Bretanha sem grandes resistências. Para isso, as instituições de Bretton Woods tiveram de redefinir seu papel e, ao mesmo tempo, abrir espaço para novas instituições e agências governamentais.(Dardot e Laval, p. 283).

A crise vivenciada pelo capitalismo ocorreu “após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase *keynesiana*, o capitalismo, a partir do início dos anos 70, começou a dar sinais de um quadro crítico[...]” (ANTUNES, 1999 , p.29). Contudo, essa crise não foi algo pontual e superficial no capitalismo, sendo, pois, um fenômeno mais complexo.

De fato, a denominada crise do fordismo e do *keynesianismo* era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. 'Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital. onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro[...]. Era também a manifestação,[...] tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontornabilidade do sistema de metabolismo social do capital com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de "regulação" que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa (Idem, ibidem, p. 31).

Assim, entrou em cena o neoliberalismo (após a década de 1970) cujo princípio básico é o desenvolvimento da economia sem a interferência do Estado, ou seja, a economia deveria ser regulada pelas forças do mercado. Essa doutrina teve base teórica em propostas formuladas pelos economistas: *Ludwig von Mises* (ucraniano) e *Friedrich Hayek* (austríaco).

A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70, quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha (ANDERSON, 1995, p.3).

Do ponto de vista conceitual, Harvey (2008) designa o neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas que pressupõe:

[...] o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por **sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio**. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas (p. 2).

Nessa perspectiva, o neoliberalismo defende a propriedade privada e livre mercado. Propõe como papel do Estado, criar estratégias institucionais para garantir essas práticas. Por outro lado, reduz consideravelmente a intervenção do Estado no que diz respeito a oferta de serviços sociais.

A interferência do Estado no mercado deve ser mínima, pois ele não possui: “informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício” (HARVEY, 2008, p.2).

Para Harvey (2008), em várias partes do mundo, houve uma acolhida empática do neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômicos desde os anos 1970.

A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimo comuns. Quase todos os Estados, dos recém-criados após o colapso da União Soviética às socialdemocracias e Estados do bem-estar social ao velho estilo, como a Nova Zelândia e a Suécia, adotaram, às vezes voluntariamente e em outros casos em resposta a pressões coercivas, alguma versão da teoria neoliberal e ajustaram ao menos algumas políticas e práticas aos seus termos (p.2).

A adoção dos princípios neoliberais se deu devido ao contexto de crise na década de 70, pois

com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, no ano de 1973, período em que o mundo capitalista avançado entrou em recessão, instaurou-se um novo cenário. As ideias neoliberais ganharam terreno, avançando Hayek e seus companheiros contra o “poder excessivo” dos sindicatos e do movimento operário, que com suas pressões por salários levava o Estado a gastos sociais cada vez maiores, corroendo as bases da acumulação capitalista(LIMA, 2018, p. 90).

Essa crise do capital ocorreu devido a uma saturação do modelo fordista, bem como a alta inflação nesse período. Por isso,

[...] no fim dos anos 1960, o modelo “virtuoso” do crescimento fordista depara com limites endógenos. As empresas sofreram uma baixa sensível em suas taxas de lucro. Essa queda da “lucratividade” explica-se pela desaceleração dos ganhos de produtividade, pela relação das forças sociais e da combatividade dos assalariados(o que deu aos “anos 1968” sua característica histórica), pela inflação amplificada pelas duas crises do petróleo, em 1973 e 1979. A estagflação parece assinar o atestado de óbito da arte keynesiana de “pilotar a conjuntura”, que pressupunha a arbitragem entre inflação e recessão. A coexistência desses dois fenômenos – alta taxa de inflação e taxa elevada de desemprego- parecia desabonar as ferramentas da política econômica, em particular a ação benéfica do gasto público sobre o nível da demanda e o nível da atividade, logo, sobre o nível de emprego(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 196).

Além da questão do modelo de produção e da alta inflação, os autores também apresentam outro fator para a crise da década de 1970,

A desregulamentação do sistema internacional instaurada após a Segunda Guerra Mundial constituirá um fator suplementar de crise. A flutuação geral das moedas a

partir de 1973 abre caminho para uma maior influência dos mercados sobre as políticas econômicas e, num contexto novo, a abertura crescente das economias mina as bases do circuito autocentrado de “ produção- renda- demanda”(Idem, ibidem, p. 196).

O projeto neoliberal foi adotado em maior ou menor grau em diferentes contextos e o que chama bastante atenção é o fato de muitos defensores dessa proposta ocuparem cargos estratégicos e influentes na educação como:

[...] (nas universidades e em muitos "bancos de ideias"), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo (p. 3).

O que pode ser evidenciado é que a teoria neoliberal foi adentrando todo território mundial de tal modo, que seus princípios (Estado mínimo, não intervenção no mercado, propriedade privada) foram sendo incorporados pela sociedade. Para que isso ocorresse, o neoliberalismo contou com os chamados “intelectuais orgânicos”¹⁹ do capital responsáveis por difundir ideologias relacionadas a hegemonia neoliberal. Deste modo, mesmo a grande parcela da população que sofre as consequências dessa minimização do Estado e exacerbação do mercado, muitas vezes, saem em defesa dessas políticas.

Na perspectiva do neoliberalismo, o bem social é maximizado quando ocorre: “o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado” (HARVEY, 2008, p. 4). Para o autor, um elemento fundamental do pensamento neoliberal está relacionado ao pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio.

Analisando o contexto histórico - social mundial e a configuração do setor produtivo e da cadeia sócio-metabólica do capital, evidencia -se que cada país vivenciou o neoliberalismo de maneira específica. A Europa passou por uma grande crise nos últimos anos, acarretando graves modificações no tecido social, pois foram implementadas políticas de austeridade. E o:

¹⁹ Intelectuais Orgânicos é um termo cunhado por Gramsci e está relacionado aos grupos responsáveis pela reprodução ou subversão da hegemonia da classe dominante, por meio da ocupação de cargos em instituições estratégicas como (Jornais, Universidades, Organismos Multilaterais, entre outros).

[...] principal efeito e objetivo central destas políticas de austeridade tem sido o de dismantelar as garantias estatais e coletivas do direito do trabalho e reconfigurar em parâmetros meramente assistencialista as estruturas da Seguridade Social, impedir os investimentos e o gasto social dos serviços públicos de ensino e saúde pública, entorpecer a atuação do Estado mediante a redução dos efetivos dos empregados públicos e de seus salários. A governança econômica se caracteriza, além disso, por um anti - sindicalismo próprio da ideologia neoliberal que o alimenta, degrada as garantias do trabalho como forma de dissolver e a presença sindical, rompe a capacidade geral de representação do sindicato ao tentar entorpecer o direito de negociação coletiva e reduzir a taxa de cobertura da mesma, impede a capacidade de interlocução com o poder público e sepulta o diálogo social, além de reprimir a capacidade geral de pressão e de intimidação que o sindicalismo possui através principalmente da greve e do direito de manifestação pública (BAYLOS, 2016, p. 44).

A solução encontrada para superação da crise europeia consiste na adoção de políticas austeras que impactaram diretamente na oferta de serviços públicos à população, entorpecendo a ação do Estado, em outras palavras, políticas alinhadas ao ideário neoliberal.

Mediante um discurso de “urgência” e excepcionalidade ocorre em solo europeu um ataque aos direitos democráticos:

[...] tem-se conseguido impor uma situação de exceção que justifica a emanação de normas de urgência sobre a base da excepcionalidade a qual derroga elementos essenciais dos direitos democráticos reconhecidos com de caráter fundamental nas respectivas constituições nacionais bem como em Tratados internacionais sobre direitos humanos que vinculam os Estados-membros e tornam ineficaz a Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia (BAYLOS , 2016, p. 45).

Contudo, esse processo no qual a os direitos fundamentais sociais sofrem perdas não ocorre de modo claro e formal, mas sim:

[...] de maneira informal, pela via de fato, através da utilização dos canais institucionais ordinários - o uso exorbitante da legislação de urgência nas mãos do governo, a suspensão permanente dos mecanismos de participação democrática e do diálogo social com os sindicatos etc. e se reforça midiaticamente o domínio tendencialmente completo da informação que conforma a opinião pública (BAYLOS, 2016, p. 45).

É muito comum iniciar um processo midiático com informações equivocadas, com um processo de minoração de recursos, de substituição de lideranças que vão corroendo as instituições por dentro, até atingir uma fase em que realmente, a situação é crítica²⁰. Este cenário pode se agravar dado que:

²⁰ Podemos fazer uma analogia com o governo de Bolsonaro, embora sejam contextos diferentes (Brasil/Europa) e não faça parte do recorte temporal delineado para essa pesquisa, utilizaremos o exemplo de ações que vem ocorrendo neste governo, pois ilustra exatamente a situação descrita acima. Veja o caso do IPHAN, redução de verbas para cultura, troca da direção de uma pessoa com formação técnica na área por um “amigo” do presidente.

[...] a situação de exceção impede que funcionem os mecanismos garantidores da democracia e por consequência, força uma transição a um modelo neoautoritário de relações trabalhistas que se quer afiançar de forma permanente, comprometendo neste novo horizonte de sentido às grandes forças políticas europeias, de centro direita e centro esquerda, que impulsionam e asseguram o chamado governo econômico europeu (BAYLOS, 2016, p.45).

A respeito da obtenção do consenso da classe dominada, valendo-se de paradigmas neoliberais e ideologias conservadoras, Santomé afirma que:

Devemos ser conscientes de que os modelos neoliberais, junto com as ideologias conservadoras, estão condicionando os modos de pensar, formando pessoas com um sentido comum que legitima e naturaliza estruturas materiais e maquinarias de poder que têm uma gênese histórica e, portanto, podem ser transformadas e substituídas, se não satisfizerem ideais de equidade, de democracia e de justiça (SANTOMÉ, 2003, p. 10).

A ascensão de grupos liberais e conservadores trouxeram consequências nefastas e grandes retrocessos para as políticas sociais: aceleração de processos de privatização, desregulamentação de direitos trabalhistas, aumento da influência do capital estrangeiro na economia brasileira, dentre outros.

A classe dominante estabelece padrões próprios de racionalidade, de discurso, de organização social, do que é “correto”, “aceitável” socialmente, por isso, “[...] o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de maneira a apresentar suas próprias regras de seletividade, tendenciosidade, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”(Idem, idem, p. 13).”

Em outras palavras, faz uso de um “discurso politicamente correto” para os subordinados, mas quando precisam tomar decisões relacionadas aos seus interesses, o parâmetro é outro bem diferente.

[...] necessita aplicar para si mesma critérios radicalmente diferentes dos aplicados aqueles que devem ser mantidos em posição de subordinação. Assim, os defensores intelectuais do *status quo* e guardiães “neutros” de sua ortodoxia ideológica podem apresentar suas confiantes declarações de fé em suas próprias ideias, ao lado de ataques violentos a seus adversários, como um “conhecimento científico” indiscutível, sem se darem ao trabalho de apresentar, em favor de suas declarações, a menor comprovação extraída das teorias rejeitadas (MESZAROS, 1996, p. 16)].

A Floresta Amazônica, total descaso com políticas de preservação, focos de incêndios descontrolados. E por fim, o caso recente do corte de verbas para as universidades públicas, que se demonstrou catastrófico, a Pandemia do Coronavírus mostrou a necessidade e força da ciência. Em síntese são ações que vão corroendo as instituições por dentro, fragilizando-as, até o momento em que agonizando poderão sofrer o golpe final sem muita resistência da sociedade.

No final do século XIX, foi criado o taylorismo, um dos modelos de gestão utilizado para gerenciar de modo mais eficiente a produção nas fábricas. Este paradigma gestorial defendia uma gestão eficiente e racional dos meios de produção, bem como dos operários, para se conseguir o máximo de lucro possível.

[...] partindo do princípio de que os operários são indolentes, gostam de “fazer cera” e não sabem usar seus gestos de forma econômica, Taylor estabelece um “controle científico”, por meio de medição por cronômetros, a fim de tornar o processo de produção fabril cada vez mais simples e rápido. Com a criação do setor de planejamento responsável pelo “saber como produzir”, fica muito mais nítida a separação entre a concepção e a execução do trabalho (...) (ARANHA, 1998, p.32).

Adentrando o século XX, temos acontecimentos que provocam mais crises no capitalismo, tais como a quebra da bolsa de valores em 1929 e a Primeira (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Diante disso, o consumo diminui e conseqüentemente a produção de mais-valia e o lucro, por isso, o economista Keynes propõe o Estado de Bem-Estar Social para estimular a economia e o consumo, garantindo por um certo período, uma *estabilidade* pós-caos. Deste modo, o “*keynesianismo* propôs políticas estatais de geração de emprego e taxas contínuas de crescimento, desempenhando um importante papel de contenção do colapso para o qual caminhava o sistema(LIMA, 2018, p. 81).”

O Estado de bem-estar social (*Welfare State*) emerge após a segunda guerra mundial, na qual os países europeus apresentam uma severa crise econômica e o Estado injeta capital por meio das políticas sociais redistributivas, para que o processo de acumulação e reprodução do capital continue acontecendo, não configurando-se como uma benesse aos trabalhadores.

Atrelado ao Estado de bem-estar social surge o fordismo, sistema de produção em larga escala, linha de montagem, produtos padronizados e no qual, os operários efetuam movimentos repetitivos e ritmados, perdendo o controle sobre o processo de produção, ocasionando a cisão entre o pensar e o fazer. Ford idealizou um modelo gerencial que “ao completar o taylorismo[...], com inovações e incrementações tecnológicas – como a esteira rolante – acelera-se ainda mais a produção, intensificando e desqualificando o trabalho operário (MENDONÇA, 2014, p.25)”.Tal processo configura-se em alienação do trabalhador, pois este produz a mercadoria, riquezas para o capitalista, em troca de um salário e assim:

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbetet), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio (MARX, 2004, p. 81).

A divisão social do trabalho, a estrutura produtiva e a gestão da produção passaram por grandes mutações, em consonância com as modificações tecnológicas e dos meios de comunicação. O avanço tecnológico dos últimos anos, a saber, nas áreas da microeletrônica, da robótica e das telecomunicações, propiciou não somente um intercâmbio de informações de modo instantâneo, com uma velocidade maior na transmissão de dados, mas também ocasionou transformações significativas no que se refere ao mundo do trabalho, implicando em uma complexificação das relações sociais e na desregulamentação do trabalho.

No capitalismo contemporâneo, observa-se no mundo do trabalho uma múltipla processualidade, mudança complexa como a : desproletarização do trabalho industrial e fabril entendida através da diminuição do número de profissionais nesses setores e a substituição desses trabalhadores pela tecnologia ou a subcontratação mediante a terceirização. Paralelamente, verifica-se a expansão do número dos trabalhadores assalariados, a partir da ampliação do assalariamento no setor de serviços, constatando-se uma heterogeneização do trabalho vista através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; também constata-se a subproletarização, isto é, o aumento da expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirização” (SOUSA, 2017, p.14”).

Ao longo da história, o capitalismo passou por crises cíclicas, tanto em nível conjuntural, quanto estrutural e à medida que as mesmas ocorriam, o capital se reformulou(a) e apresentou(a) as soluções, evidenciando-se assim a historicidade dos acontecimentos e não o naturalismo das relações de exploração da força de trabalho. Diante disso,

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 1999, p.15).

Entretanto, ocorre à crise dos modelos administrativos e de organização da produção praticados por Taylor e Henry Ford em suas fábricas, bem como mais uma crise do sistema capitalista. Diante disso,

como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a

desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 1999, p. 31).

Após o fim do estado de bem-estar social, em que se investiu em uma produção e consumo de larga escala, “ presenciou-se, então, a completa desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, além da forte expansão e liberalização dos capitais financeiros(IDEM, IBIDEM, p. 32)”.

Em consonância com o neoliberalismo, outro modelo produtivo se difunde mundialmente: o toyotismo. Este apresenta novas características no sistema produtivo, tais como: “[...] o *cronômetro* e a *produção em série e de massa* são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado [...] (ANTUNES, 2006, p. 24).

Analisando esses dois modelos gestoriais, podemos distinguir que há uma

[...] Diferença fundamental entre a forma de produção fordista- taylorista e a pós-fordista: na primeira, a força-trabalho tem que ser especializada, alinhada a uma forma de trabalho sempre igual, ao passo que na segunda há a necessidade de que o trabalhador especializado alcance alto grau de adaptabilidade às variações de ritmo, função e de papel[...] (VASAPOLLO, LUCIANO , p. 374, 2005).

Antes de tecermos mais considerações sobre o Toyotismo, é necessário ressaltar que os modelos organizacionais da estrutura produtiva, bem como da sua gestão, ultrapassam o local ou país de origem. Por isso, temos que analisar esse modelo gestorial, como uma “ideologia orgânica” (ALVES, 2000).

Ao dizermos “ ideologia orgânica” procuramos salientar a amplitude de valores e regras de organização da produção que sustentam uma série de protocolos organizacionais . Tais protocolos organizacionais dos mais diversos tipos, que atingem os empreendimentos capitalistas, seja na área da indústria, seja na área de serviços(inclusive na administração pública), tentam articular, no plano da subjetividade da produção capitalista, um novo regime de acumulação centrado no princípio da flexibilidade(a categoria central da acumulação capitalista num cenário de crise estrutural(Idem, ibidem , p.03).

O Toyotismo começou a ser utilizado na organização da produção brasileira na década de 1990,

[...] no bojo do complexo de reestruturação capitalista e do ajuste neoliberal propiciado pelos governos Collor e Cardoso. A abertura da economia, o acirramento da concorrência e a proliferação dos valores de mercado contribuíram sobremaneira para a adoção da nova forma de exploração da força de trabalho (ALVES, 2000 , p. 03).

O objetivo precípua do toyotismo é estimular a **participação** do trabalhador:

O cerne do toyotismo é a busca do *engajamento estimulado* do trabalho, principalmente o assalariado *estável*, para que ele possa operar uma série de dispositivos organizacionais que sustentam a *produção fluida e difusa*. Como exemplo do toyotismo, percebemos os mais diversos tipos de Programas de Gerenciamento pela Qualidade Total, pela busca da produção *just-in-time* e pela utilização do *Kanban*, pelas novas formas de pagamento e de remuneração flexíveis e, principalmente, pela difusão da terceirização. Tais dispositivos organizacionais são múltiplos e diversos.[...] Mas o que cabe resgatar são seus princípios intrínsecos de busca do *envolvimento subjetivo do trabalho* e de busca recorrente de uma *produção difusa*(através da terceirização) e de uma *produção fluida* (recorrendo nesse caso, em última instância, à utilização de novas tecnologias microeletrônicas) Alves, 2000, p.04).

Destarte, são instituídos os “Círculos de Controle de Qualidade, a “gestão participativa, a busca da “qualidade total” (Idem, idem, p. 24)”. Esse controle da qualidade e eficiência na produção realizado nos CCQs, ocorre por meio de seus pares²¹, tendo em vista que “ [...] no toyotismo, a equipe ou time também se tornou supervisora(acentuando o controle) de seus membros, ou seja, um membro supervisiona o outro, uma vez que, se a produção não atingir o esperado(o objetivo), todos perdem o aumento no salário(OLIVEIRA, HELEN, 2015 , p. 23).”

Os Círculos de Controle de Qualidade podem ser definidos como sendo” [...] reuniões entre os componentes do time/ célula com o intuito de estabelecer objetivos ou metas de produção, visando maior competitividade e maior produtividade(OLIVEIRA, HELEN, 2015, p. 78).”

Deste modo, o capital estimula a criatividade do trabalhador e se apropria do trabalho intelectual do mesmo para gerar mais-valia. As empresas estimulam a participação, o empenho do trabalhador com a falsa ideia de que o mesmo é um colaborador, corresponsável pelo sucesso empresarial, sendo, pois, necessário” vestir a camisa”, dar o seu melhor. Para isso,

²¹ Refletindo sobre esses grupos de produção, OLIVEIRA(2015) afirma que “[...] a produção *Just in time* , ou produção a partir da demanda, conta com o kaban na regulação da necessidade exata de produção e busca por meio de sistema team-work- times de trabalho, desenvolver o espírito de equipe em seus quadros operários, onde todos são responsáveis pela produção com eficiência e eficácia, isto é, qualidade, pressupondo integração ou engajamento da equipe ou time no processo de produção. O *Just in time* também conta kaizen: atividade que emula os operários(que são tidos como colaboradores) a darem boas sugestões para melhorar a produção, numa espécie de trabalho pró-ativo, assim, a empresa conta com a intervenção intelectual do operário a fim de detectar problemas que podem prejudicar a produção antes mesmo que eles ocorram(p. 78)”.

[...] diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2006, p. 24).

Desse modo, o trabalhador sofre um tipo de controle implícito, sendo que a gestão da produção **requer** fazer com que

[...] o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

“[...] no toyotismo há um envolvimento psicológico do sujeito com o seu trabalho e a dedicação física passa a ser apenas mais um elemento. Esse envolvimento naturaliza e prestigia a extensão do exercício do trabalho para fora do escritório, indicando a intensidade do comprometimento exigido pelo empregador do empregado, ademais, o *workaholic* é mostrado como modelo de sucesso e conquistas financeiras.” dissertação Ester...p. 122

A qualidade total é uma **exigência** do capital para que o trabalhador se qualifique, atenda ao que o mercado necessita. Por isso,

[...] o conteúdo da qualificação requer uma formação a longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas como capacidades de abstração, raciocínio lógico, etc, além de variadas habilidades comportamentais, como autocontrole, autonomia, criatividade, espírito de grupo (SILVA, 2004, p.01).

Deste modo, o capital se apropria dos conhecimentos do trabalhador e utiliza-os para captar a subjetividade do mesmo, exercendo um controle diferente daquele do taylorismo e do fordismo. Já não são necessários sirenes, nem ameaças, para garantir o controle, bastando oferecer recompensas para quando os trabalhadores batam as metas, bem como incutir nos mesmos que “são parte da empresa”, “vestir a camisa”. DARDOT; LAVAL(2016) afirmam que

Esse autogoverno não é obtido espontaneamente por simples efeito de um discurso sedutor de gestão que manipula a aspiração de cada indivíduo à autonomia. Esse controle da subjetividade somente é operado de maneira eficaz dentro de um contexto de mercado de trabalho flexível, em que a ameaça de desemprego está no horizonte de todo assalariado. Ele também é resultado de técnicas de gestão que tentaram objetivar as exigências de mercado e de rentabilidade financeira na forma de indicadores numéricos de metas e resultados e, mediante a individualização dos desempenhos medidos e discutidos em entrevistas pessoais, fazer com que os assalariados interiorizem a necessidade vital para eles de melhorar continuamente sua “ empregabilidade”. O cúmulo do autocontrole, que também mostra o mecanismo perverso que transforma cada um em “ instrumento de si mesmo”, ocorre quando o assalariado é convidado a definir não somente as metas que ele deve atingir, mas também os critérios pelos quais ele quer ser julgado(p. 228).

Entretanto, uma condição foi fundamental para a configuração do toyotismo: o surgimento do sindicato da empresa.

[...] a instauração do sindicalismo *por empresa*, surgido nos anos 50 no Japão, tornou-se uma das condições do próprio desenvolvimento do toyotismo. Na verdade, é possível considerar, como uma das condições institucionais do comprometimento operário, a instauração de um sindicalismo de envolvimento, pró-ativo, que procure colaborar com o capital na busca de soluções para os problemas da produção de mercadorias (ALVES, 2000, p. 06).

O sindicato tem função primordial para defesa dos interesses da classe trabalhadora, por isso, a transformação do sindicato operário em sindicato da empresa, enfraquece o coletivo. Sendo assim,

O sucesso do sistema Toyota vincula-se, numa perspectiva histórica, às grandes derrotas da classe operária, à própria decapitação -e- neutralização- do seu “ intelectual orgânico” no plano produtivo: o sindicato industrial, de classe, transformado num sindicato de empresa, corporativo e interlocutor exclusivo do capital. Este processo de neutralização político-ideológica da classe operária no espaço da produção é tão importante para o sucesso do toyotismo que, no país capitalista de origem, o Japão, uma das passagens essenciais que asseguram a promoção dos dirigentes e a formação das elites da empresa Toyota é a atividade sindical (ALVES, 2000, p.06).

O enfraquecimento dos sindicatos está ligado as mutações vivenciadas no mundo do trabalho, “ decorrentes da reestruturação produtiva e das transformações neoliberais, que vem afetando intensamente a classe trabalhadora, atingem também de maneira avassaladora os organismos sindicais(ANTUNES, 2005, p. 81)”.

Os sindicatos surgiram com o objetivo de proteger os trabalhadores da exploração capitalista. Sendo assim,

os sindicatos são, portanto, associações criadas pelos operários para sua própria segurança, para a defesa contra a usurpação incessante do capitalista, para a manutenção de um salário digno e de uma jornada de trabalho menos extenuante, uma vez que o lucro capitalista aumenta não só em função da baixa de salários e da introdução das máquinas, mas também em função do tempo excessivo de trabalho que o capitalista obriga o operário a exercer(ANTUNES, 1979, p. 13).

O Toyotismo surge para atender às novas necessidades produtivas do capital, quando ocorre um esgotamento do modelo de superprodução e também são criadas novas tecnologias.

[...] o toyotismo pode ser tomado como a mais radical(e interessante) experiência de organização social da produção de mercadorias sob a era da mundialização do capital. Tal experiência é adequada, por um lado, as *necessidades da acumulação do capital na época da crise de superprodução*, e, por outro lado, é adequada à *nova base técnica da produção capitalista*, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária (ALVES, 2000, p.07).

Além de propiciar ao sistema capitalista um aumento dos lucros, também ocasionou uma economia nos custos da produção, pois

O sistema toyotista oferecia uma resposta à crise financeira japonesa do pós- guerra aumentando a produção, ao mesmo tempo em que diminuía o número de trabalhadores necessários, processo marcado fortemente pela combinação das formas relativa e absoluta de extração da mais- valia, o que se evidencia no aumento da jornada de trabalho proposta pelo governo japonês(LIMA, 2018, p. 85).

Os princípios toyotistas “tenderam, no decorrer dos anos 80, a serem adotados por várias corporações transnacionais nos EUA. Europa e Ásia (ou ainda América Latina), principalmente no setor industrial(ou até nos serviços) (Idem, ibidem, p.07).”

As novas tecnologias que surgiram exigiram um novo perfil de trabalhador, diferente daquele do taylorismo/ fordismo, sendo necessário, “ o novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista” (ALVES, 2000, p.08). Destarte,

Como o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, ele deve, além de incrementar sem limites o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, aumentar...o caracol e sua concha, p. 50

Tal como o Taylorismo e fordismo, o objetivo precípua do toyotismo é:

[...]incrementar a acumulação do capital, através do incremento da produtividade do trabalho, o que o vincula à lógica produtivista da grande indústria, que dominou o século XX. Ele pertence, tal como o taylorismo e fordismo, ao processo geral de racionalização do trabalho (e, portanto, de sua intensificação) instaurado pela grande indústria. Por outro lado, cabe a ele- o toyotismo- articular, na nova etapa da mundialização do capital, uma *forma* organizacional capaz de aprofundar- e dar uma nova qualidade- a subsunção real do trabalho ao capital inscrita na nova forma material do capitalismo da III Revolução Científica e Tecnológica (ALVES, 2000, p.09).

O neoliberalismo constituiu como um terreno fértil para o fortalecimento do Terceiro Setor, pois conforme discutimos anteriormente, os neoliberais culpabilizam o Estado pela crise do capitalismo e propõe que o mesmo se afaste e delegue ao Terceiro Setor e sociedade civil a oferta das políticas sociais, conforme afirma Lima (2018):

O terreno para a aplicação das reformas neoliberais na educação pública foi devidamente preparado. A filantropia empresarial reuniu as condições apropriadas para a desconstrução dos direitos sociais e a apropriação do espaço das políticas públicas pelas corporações que fazem parte da “beneficência privada” (p. 75).

Por isso, essa categoria foi discutida, tendo em vista a sua importância para o nosso objeto de investigação.

3.3 O neoliberalismo no Brasil

O neoliberalismo foi implantado no Brasil de modo distinto dos países centrais capitalistas, tendo em vista o contexto histórico, político, econômico e social de cada estado-nação. O nosso país vivenciou no período de 1964 a 1985, uma ditadura militar, a qual cerceou duramente os direitos políticos e a liberdade de expressão dos cidadãos.

No Brasil,

[...] a ditadura foi instalada após a deposição do então presidente João Goulart, que havia sido eleito vice - presidente pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a tomada do poder pelo Marechal Castelo Branco, sob alegação de que havia uma ameaça comunista no País (SANTOS, C; PEREIRA, R., 2018, p. 255).

Após o período de 21 anos sob o regime militar e intensa luta da sociedade e em especial, dos movimentos sociais, houve um movimento de redemocratização do país. No ano de 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal, uma Constituição cidadã, haja vista que garante diversos direitos sociais à população. Diante disso, havia um: “projeto auspicioso, que visava

inaugurar um Estado formulado com bases constitucionais que garantissem a consolidação, em alguma medida, de uma democracia social em solo pátrio (CROSARA; SILVA, 2018, p. 291).

Entretanto, o processo de elaboração da Constituinte e a aprovação do texto legal, ocorreram com disputas de interesses dos diferentes grupos sociais envolvidos, inclusive foram feitas concessões a esses sujeitos para que o texto fosse aprovado.

[...] o processo de elaboração do texto constitucional não foi de simples consenso, tanto que durou mais de 1 ano, já que a Constituinte Congressual foi instaurada em 01 de fevereiro de 1987 e a Constituição foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Os embates entre os diversos grupos e segmentos sociais, bem como as concessões feitas para que o texto fosse finalmente aprovado, demonstram como as bases constitucionais da fundação do atual Estado Democrático surgiram e seguem se realizando em meio as tensões sociais de maneira ampla (Idem, idem, p. 291-292).

Contudo, os direitos sociais conquistados e inseridos na Constituição Federal de 1988 foram sendo desconstruídos, e dentre essas conquistas, estão a autonomia e a gestão democrática. Por isso,

para combater a dimensão democratizante implícita na Constituição de 1988, os argumentos de autonomia e de gestão democrática foram instrumentalizados pelos defensores da “(contra-) reforma do Estado”, que buscavam através do argumento da descentralização, criar instrumentos de controle do trabalho escolar e de minimização do Estado, sobretudo no que se refere às políticas sociais(LIMA, 2018, p. 113).

Deste modo, as políticas sociais preconizadas na Carta Magna foram duramente atacadas no contexto neoliberal, pois [...] a difusão do receituário neoliberal na década de 1990 praticamente paralisou as possibilidades de avanço do gasto social, com crescente focalização dos recursos e desvio da tendência universalista(POCHMANN, MÁRCIO, P. 151)”.

Como foi exposto acima, na década de 1980 o Brasil lutou bravamente e conseguiu derrubar o regime militar e iniciou o processo de redemocratização, respirando-se “ares de esperança e confiança” em um futuro melhor.

O capitalismo se desenvolveu de modo distinto no nosso país, com um processo tardio de industrialização e não teve um Estado de bem-estar social como os países europeus. Deste modo,

O capitalismo brasileiro, particularmente seu padrão de acumulação industrial desenvolvido desde meados da década de 1950 e particularmente no pós- 1964, após o golpe militar, estruturava-se de modo bifronte: por um lado, voltava-se para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc,

para consumo de um mercado interno restrito e seletivo; por outro lado, desenvolvia uma produção para exportação, tanto de produtos primários como de produtos industrializados de consumo(ANTUNES, 2005, p. 132).

Destarte, as condições salariais vigentes nesse modelo sócio-metabólico do capital eram precárias, pois “esse padrão de acumulação sustenta-se ainda num processo de baixa remuneração salarial, tendo forte dependência dos capitais externos. Especialmente durante os anos de 1950 e 1970, esse “modelo” desenvolveu-se com força(Idem, ibidem, p. 132)”.

Após o final da ditadura militar, segundo ANTUNES(2005), esse modelo produtivo passou por mudanças, levando a uma reorganização da estrutura produtiva.

foi em meados da década de 1980, ao final da Ditadura Militar, que esse padrão produtivo começou a sofrer as primeiras alterações. Embora em seus traços mais gerais ele se mantenha com esses contornos, foi possível presenciar algumas mutações produtivas, organizacionais e tecnológicas, no interior do processo produtivo e de serviços, num ritmo inicialmente mais lento do que aquele experimentado pelos países centrais. Foi nesse período que ocorreram os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotarem, inicialmente de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização sociotécnica do trabalho(p. 132-133).

As modificações no setor produtivo brasileiro ocorreram devido a três fatores:

- a) a necessidade de as empresas brasileiras adequarem-se às novas regras da “competitividade internacional”;
- b) as ações das empresas transnacionais que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em alguma medida inspirados no toyotismo e nas formas flexibilizadas de acumulação que se desenvolviam no capitalismo avançado;
- c) a necessidade das empresas nacionais de responderem ao avanço do *novo sindicalismo* brasileiro, que procurava estruturar-se de modo autônomo e mais fortemente organizado nos locais de trabalho(ANTUNES, 2005, p. 133).

Contudo, foi somente com a consolidação do neoliberalismo, que o sistema produtivo brasileiro, foi modificado e ao mesmo tempo, se tornou ainda mais complexo.

foi ao longo dos anos de 1990, entretanto, sob condução de um projeto ideopolítico de corte neoliberal, que a reestruturação produtiva se desenvolveu intensamente em nosso país, através da *lean production*, dos sistema *just-in- time*, *kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação, de terceirização da força de trabalho etc. Do mesmo modo, verificou-se um processo de descentralização produtiva, caracterizada pela realocação industrial, em que empresas tradicionais, como a indústria de calçados ou a indústria têxtil, sob a alegação da concorrência internacional, iniciaram um movimento de mudanças geográfico- espaciais(ANTUNES, 2005, p.133).

No que concerne ao setor econômico, o nosso país é refém dos empréstimos que contrai dos organismos e capital estrangeiro, pois os juros são muito altos e o pagamento dos mesmos, consome boa parte dos recursos financeiros do país.

o padrão de acumulação que se vem desenvolvendo em nosso país, especialmente desde o pós- 1964, além de se fundamentar no arrocho salarial, na produção de bens e mercadorias para as classes médias altas e para as classes proprietárias, vem dependendo cada vez mais da recorrência aos capitais financeiros externos, que são chamados a financiar e a se beneficiar desse modelo. Desse mecanismo vem resultando um monumental endividamento externo que hoje constringe o país(ANTUNES, 2005, p. 91).

Desse modo, com o pagamento dos juros da dívida externa, os únicos beneficiários são a elite nacional e o capital estrangeiro, conforme demonstra ANTUNES(2005):

Nesse círculo vicioso, quanto mais o país recorre aos empréstimos externos, mais e mais ele se atola no endividamento. Quase tudo o que aqui é acumulado é canalizado para pagar a dívida externa. E, tragicamente, completando o círculo, quanto mais ela é paga, mas ela se avoluma e se intensifica.(p. 92).

O pagamento da dívida externa retira recursos que deveriam ser investidos nas políticas sociais prejudicando quem mais necessita das mesmas: as pessoas trabalhadoras.

uma vez remunerados internamente os capitais nativos, trata-se, segundo esse modelo e essa lógica, de preservar a remuneração dos capitais financeiros forâneos. A consequência evidente é a total falta de recursos para saúde, educação, previdência etc. Tudo o que não é acumulado pelas classes proprietárias acaba sendo transferido para saldar a dívida externa[...](Idem, ibidem, p. 92).

Os princípios neoliberais adentram na realidade brasileira a partir da década de 1990, cinco anos após o fim da ditadura. A agenda neoliberal começou a ser implementada durante o governo Collor, tendo continuidade nos governos FHC (PSDB), Lula / Dilma (PT) e Temer (MDB). O embate entre os trabalhadores e o capital, logrou que a referida agenda não fosse plenamente implementada. Ressaltando que um grande marco dessas políticas foi a Reforma de 1995, já mencionada anteriormente.

No governo Collor foram tomadas medidas para implementar o neoliberalismo, tais como:

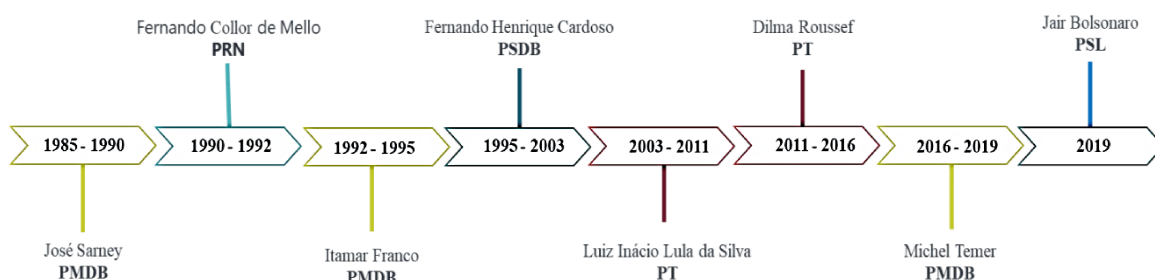
[...] reformas que impuseram a desregulamentação e a privatização de setores, todos, até então, como estratégicos para a soberania econômica nacional (como siderurgia,

energia, telecomunicações, aço, dentre outros). Abriu-se canais de investimentos que permitiram a quebra ou a "flexibilização" de antigos monopólios estatais, a desverticalização e descentralização gerencial, a eliminação de subsídios e a liberalização da política tarifária (LEME, 2010, p. 123).

Essas ações de cunho liberal coincidiram com “o anúncio de uma nova política de diminuição do gasto público para o equilíbrio do orçamento e/ou para a destinação do pagamento dos serviços da dívida (LEME, 2010, p.124)”.

De acordo com o governo que assumiu o exercício do poder no país, verificou-se avanços e recuos da adoção de políticas neoliberais. Para melhor compreender esse processo é importante analisar a linha do tempo com os presidentes que assumiram a presidência no Brasil. Esta linha compreende o período que precede o início da década de 1990 até os dias atuais.

Figura 1: Linha do tempo dos presidentes do Brasil e seus respectivos partidos



Fonte: Elaborado pela autora.

Para concretizar os seus projetos neoliberais, o presidente Collor construiu o Projeto Collor, o qual tinha como

sentido essencial[...] dar um novo salto para a modernidade capitalista. Um “neojuscelinismo” mesclado com o ideário do pós- 1964, contextualizado para os anos de 1990. É o acentuar do modelo produtor para exportação, competitivo ante as economias avançadas, o que supõe a franquia da nossa produção aos capitais monopólicos externos. Tudo em clara integração com o ideário neoliberal. A privatização do Estado preenche outro requisito imprescindível desse ideário. Os procedimentos para a obtenção deste *télos* seguem, em dose única, o receituário do Fundo Monetário Internacional(FMI): o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a “modernização”(privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial, secularmente utilizada em nosso país. O “ intervencionismo exacerbado” presente no Plano e que desagradou aos setores mais á direita lembra a última medida necessária para uma lógica de um Estado que se quer todo privatizado. É a simbiose entre a proposição política autocrática e a essencialidade de fundo neoliberal(ANTUNES, 2005, p. 9-10).

As consequências do Projeto Collor, implementado por meio dos planos 1 e 2, foram desastrosas para a classe que vive do trabalho.

[...] o Plano Collor 1, todos lembramos, objetivava, através da recessão violenta, do arrocho salarial, do enxugamento da liquidez, da redução do déficit público, da privatização do Estado, estancar o processo inflacionário para abrir caminho para um real segundo momento, mais ofensivo, do Plano. É falso, portanto, quando se diz que o Plano Collor é a continuidade natural do plano anterior. Não é. O Plano Collor 2 é o reconhecimento da falência das medidas imediatas e contingenciais do Plano Collor 1. Este empobreceu ainda mais o país, desestimulou o parque produtivo, achatou barbaramente os salários, manipulou intensamente a consciência dos setores populares, e a inflação passou dos 20%, índice hoje já insuportável. O Plano Collor 2 é a tentativa, um bocado desesperada, de arrumar o país do estrago feito pelo plano anterior. Com o mesmo remédio, como se pode exemplificar: congelamento de preços e salários[...] (ANTUNES, 2005, p. 13).

O governo do primeiro presidente eleito, após o fim da ditadura militar, terminou com um impeachment no ano de 1992. O governo Collor foi eleito com

base em um projeto de “modernização” do país. Em seus contornos mais gerais, esse projeto contempla uma integração subordinada do Brasil nos marcos do mundo capitalista avançado. Fundado num ideário neoliberal para um país de Terceiro Mundo industrializado e intermediário, tal projeto opera uma brutal reestruturação do país, levando à desindustrialização inúmeros setores que se expandiram nos últimos trinta anos (Idem, ibidem, p. 17).

Entretanto, logo os péssimos resultados desse projeto de modernização, pautados nos princípios neoliberais apareceram.

passada a euforia inicial que aglutinou os setores da ordem, percebe-se que a implementação do Projeto Collor, além de brutalmente nefasto para as classes trabalhadoras, tem tido como consequência a destruição e o sucateamento de parcelas do capital industrial privado.[...] O sucateamento do nosso parque produtivo ainda atinge, de maneira aguda, o pequeno e médio capital e destroi o capital produtivo estatal (ANTUNES, 2005, p. 17).

O neoliberalismo foi implementado de modo tardio no Brasil, devido ao cenário político e econômico no Brasil

“ O impeachment de Collor fez com que o projeto neoliberal sofresse um atraso no Brasil. Quando foi retomado por FHC, ainda no governo Itamar Franco, o México já sofria a primeira crise tipicamente neoliberal, em 1994. Tivemos então um neoliberalismo tardio com o governo FHC, que, além disso, ainda teve de enfrentar

fortes resistências políticas e populares, protagonizadas por partidos de esquerda e movimentos sociais(SADER, EMIR, 2013 , p. 137)”.

Após o governo do presidente Collor, teve início a gestão do presidente Itamar Franco(PMDB), contando com o apoio de diversos partidos e condições propícias.

[...] o governo Itamar Franco assumiu o poder, entretanto, num quadro político que lhe era enormemente favorável. Amplos setores, até mesmo do espectro mais à esquerda, mostraram-se(equivocadamente) generosos em relação ao novo governo, o que ficou estampado no seu Ministério, que aglutinou desde o centro- direita, por meio de membros do PFL, até o centro- esquerda, chegando ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Brizola e ao Partido dos Trabalhadores(PT) de Barelli(ANTUNES,2005, p. 21).

Esta gestão deu continuidade aos projetos neoliberais do seu antecessor, Collor. Por isso,

[...] Itamar praticou, sobre pretexto da interinidade, aquela ambiguidade que o caracterizou desde o início de seu governo:o caracterizou desde o início do governo : quanto mais fala no “ social”, na “miséria e sofrimento de milhões de compatriotas”, conforme a peça final do discurso em que anunciou seu plano econômico, mais implementa um projeto com traços de continuidade do Projeto Collor: crítica a fome e concede mais de um bilhão de dólares aos usineiros, fala em um projeto autônomo e independente, mas dá continuidade às privatizações escandalosas, como a da Companhia Siderúrgica Nacional(CSN), chama Luiza Erundina para um ministério fraco e recruta Eliseu Resende para o Ministério da Fazenda, em vez de um imposto para o capital financeiro, tributa o assalariado que recebe pelos bancos(ANTUNES, 2005, p. 21-22).

Nos diferentes governos há rupturas e continuidades, sendo assim, no governo Fernando Henrique Cardoso não foi diferente. Durante a gestão do político tucano, se implementou de modo substancial, o neoliberalismo, o qual havia sido iniciado pelo governo Collor. Para atingir esse objetivo, um dos passos foi modificar o desenho do sindicato, o qual passa conforme Antunes(2005), de “ combativo e reivindicativo”, para “ sindicalismo de empresa”, aquele que pensa, labora e age exclusivamente para o capital(p.34)”.

Além disso, visando atender ao receituário do Consenso de Washington e adequar o país às exigências do capital internacional para a América Latina, FHC empreendeu algumas ações:

[...] iniciou, em 1994, simultaneamente ao processo de estabilização monetária, um receituário programático que teve como consequência mais nefasta o início da desmontagem do parque produtivo no país. O Programa Collor, eliminado seu traço aventureiro e bonapartista, foi replantado pelo outro Fernando, com a racionalidade burguesa de um país cuja burguesia foi sempre destituída de qualquer sentido progressista. O resultado foi um monumental processo de privatização, desindustrialização, “ integração” servil e subordinada á ordem mundializada,

convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional.[...](ANTUNES, 2005, p. 37).

A subserviência do governo FHC ao capital(em especial, ao capital estrangeiro) foi tão extrema que iniciou um processo intenso de privatização de empresas estatais.

[...] após a desmontagem de tudo ou quase tudo que foi criado desde o varguismo, por meio da ação de décadas de trabalho operário sob comando do capital produtivo estatal- uma vez que nosso capital privado sempre viveu a reboque do Estado-, era chegada a hora de entregar tudo funcionando, estruturado e rentável às burguesias nativa e forânea. Claro que em alguns casos foi necessário realizar um “ serviço anterior”, de desorganização destes setores, para depois justificar sua privatização a preço aviltado.[...]Privatizar, ou talvez dar mais vida às privadas, era o que importava. E foi o que ocorreu com as empresas de energia elétrica, as telecomunicações, as estradas, a previdência, a Vale do Rio Doce, anteriormente a CSN, enfim, com tudo que fora criado *sem(e muitas vezes contra) a participação do capital privado*(Idem, ibidem, p. 38, grifos do autor).

O programa de implementação do neoliberalismo foi intensamente aplicado no governo tucano, precarizando ainda mais as condições de trabalho e vida da classe trabalhadora.

E quanto mais se desestruturava e se fragilizava internamente o país, mais ele se tornava dependente do cassino financeiro internacional. [...] Desemprego em escala explosiva[...], precarização dos direitos(já bastante restritos)do trabalho num país que sempre cuidou bem do seu capital, desmontagem da previdência dos assalariados etc. Deslanchava, então, o processo de desregulamentação do trabalho, coerente com a flexibilização produtiva, a *reengenharia*, a *lean production*, este ideário e esta pragmática que quanto mais beneficia os capitais, mais destrói ou precariza os homens e as mulheres que vivem do trabalho(ANTUNES, 2005, p. 39).

Além disso, FHC também implementou uma política responsável por

[...] uma ilimitada degradação da saúde pública, desmensurada quebra dos direitos previdenciários, enorme desmonte do ensino superior, além da brutal penalização salarial dos professores e dos funcionários públicos.[...] processo de desregulamentação do trabalho, coerente com a flexibilização produtiva, a *reengenharia*, receituário que beneficia os capitais e precariza os direitos sociais dos homens e mulheres que vivem do trabalho, intensificando ainda a precarização social. Fala em desenvolver a pesquisa científica e coloca a universidade pública em ruínas. Propõe o refortalecimento e a qualificação do Estado e terceiriza atividades, enveredando por um toyotismo de Estado(Idem, ibidem,p. 42).

No que se refere as políticas educacionais desse período, pode-se depreender que

[...] a política educacional do governo FHC sempre seguiu as orientações dos organismos internacionais e teve como prioridade a tentativa de universalizar o acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar; e, como

estratégia para atender esses objetivos, utilizou-se do regime de colaboração com as esferas estaduais e municipais(Kiko Adevair, 2015, p. 62).

Os princípios que balizaram as políticas supracitadas, foram “ [...] normatizar, orientar, flexibilizar e avaliar a educação nacional, confirmando a presença e atuação de um Estado avaliador (Kiko Adevair, 2015, p. 62).

As consequências da implementação do neoliberalismo foram desastrosas:

“o neoliberalismo no Brasil promoveu dois fenômenos centrais, ambos negativos: a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho. A desregulamentação liberou os capitais dos seus entraves e eles buscaram no setor financeiro, maciçamente dos lucros. Os investimentos especulativos se tornaram muitos mais atraentes do que os produtivos, gerando uma brutal transferência de renda de uma esfera para a outra. O Estado se tornou refém do capital financeiro, com a multiplicação do déficit público e seu endividamento. As relações de trabalho foram submetidas a processos de informalização, que na realidade significaram sua precarização, com a expropriação de direitos essenciais dos trabalhadores- a começar pelo contrato formal de trabalho-, fazendo com que deixassem de ser cidadãos do ponto de vista social, isto é, deixassem de ser sujeitos de seus direitos. A maior parte dos trabalhadores se manteve na condição da exclusão social(SADER, EMIR, 2013 , p. 138)”.

Após 08 anos de governo tucano, ascendeu ao poder, o operário Luís Inácio Lula da Silva(PT), sendo que a vitória de um operário tinha um grande significado para a classe trabalhadora, pois em

um país dotado de um conservadorismo enorme, particularmente em seus segmentos dominantes e proprietários, dotados de um traço quase *prussiano*, que sempre procuram impedir que as mudanças indispensáveis para o resgate da dignidade da classe trabalhadora venham a ocorrer. Nessa contextualidade, a vitória eleitoral e política de Lula e do PT teve um significado real e simbólico muito expressivo(ANTUNES, 2005, p. 134).

Este era considerado um governo progressista, mas para que lograsse vencer as eleições o PT firmou aliança com um partido liberal.

em sua ação eleitoral, é preciso dizer, o PT de Lula fez muitas concessões para vencer, aliando-se, além de vários partidos de esquerda, ao Partido Liberal(PL), pequeno agrupamento em sua ação política eleitoral, é preciso dizer, o PT de Lula fez muitas concessões para vencer, aliando-se, além de vários partidos de esquerda, ao Partido Liberal(PL), pequeno agrupamento político de centro-direita. E, ao fazê-lo, houve um enorme constrangimento junto à militância de base do PT, aos movimentos sociais, ao sindicalismo de classe e ao combativo MST. Esta política, vista com forte desconfiança pelas bases sociais, era entretanto, ditada pelos setores

majoritários do PT, sendo considerada inevitável para que a vitória política e eleitoral fosse efetivada(ANTUNES, 2005, p. 134).

ANTUNES ressaltou a necessidade do governo Lula modificar o cenário do trabalho herdado do governo FHC, o qual era constituído de relações trabalhistas precárias.

se durante a década de 1970, no auge da expansão do emprego industrial, o Brasil chegou a possuir cerca de 20% do total dos trabalhadores na indústria de transformação, na década de 1990 a indústria de transformação absorvia menos de 13% do total da ocupação nacional(2005, p. 135).

Além disso, houve modificação também nos postos de trabalho, pois

Paralelamente à retração do emprego industrial, entre as décadas de 1970 e 1990, os serviços aumentaram em média 50% sua participação relativa na estrutura ocupacional, sendo que em boa medida os empregos foram direcionados para o setor informal, que incorporou parcelas expressivas de trabalhadores sobretudo no comércio, comunicações e transportes(ANTUNES, 2005, p.136).

Esperava-se então, que o governo Lula criasse programas e leis para melhorar as condições de vida da classe trabalhadora. De fato, foram criados alguns projetos que contribuíram para a melhoria da renda do cidadão brasileiro, conforme demonstrado por ANDERSON (2011):

Desde o início, Lula havia se comprometido a ajudar os pobres, de onde ele viera. Um acordo com os ricos e poderosos seria necessário, mas a miséria tinha que ser tratada de modo mais sério do que no passado. Sua primeira tentativa, o programa Fome Zero, para garantir o sustento mínimo de cada brasileiro, foi um fiasco dada a sua má administração. Em seu segundo ano, no entanto, consolidando vários programas preexistentes e expandindo sua cobertura, Lula lançou o programa que está agora indelevelmente associado a ele, o Bolsa Família, um depósito mensal de dinheiro para as mães nos estratos de menor renda, desde que comprovado o compromisso de que elas estão enviando os filhos para a escola e acompanhando a saúde deles.[...] seu impacto político tem sido enorme. Não apenas porque tem ajudado, ainda que modestamente, a reduzir a pobreza e a estimular a demanda nas regiões mais carentes do país(p. 28-29).

Além do Bolsa Família, foram criadas mais políticas sociais que contribuíram para redução significativa da pobreza, bem como ampliaram a renda do trabalhador.

Materialmente, uma sucessão de aumentos substanciais do salário mínimo teria uma importância muito maior. Eles começaram na mesma época em que os escândalos de corrupção vieram à tona. Em 2005, um aumento em termos reais equivalente ao dobro do ano anterior foi decretado. No ano eleitoral de 2006, o aumento foi ainda maior. Em 2010, o aumento cumulativo foi de 50%. Ainda inferior a 300 dólares por mês, permanecia bem abaixo do lucro de praticamente todo trabalhador num emprego formal. Mas, como as pensões são indexadas ao salário mínimo, seu aumento constante beneficiou pelo menos 18 milhões de pessoas diretamente. O Estatuto do Idoso, aprovado no governo Lula, consolidou os ganhos dos idosos. Indiretamente, também incentivou os trabalhadores do setor informal, não cobertos pelos índices oficiais, que compõem a grande maioria - 80%- da força de trabalho brasileira a usar o mínimo como referência para melhorar o que eles poderiam ganhar de seus empregadores. O reforço desses efeitos foi a introdução do crédito consignado- empréstimos bancários para a compra da casa própria para aqueles que nunca possuíram conta bancária, com reembolso automaticamente deduzido do salário mensal ou pensões. Juntos, transferências condicionais de dinheiro, salários mínimos mais elevados e a instituição de novas linhas de crédito engendraram não apenas um crescimento sustentado do consumo popular, mas também uma expansão do mercado interno que, finalmente, depois de uma longa seca, propiciou a criação de empregos(IDEM, IBIDEM, p. 29).

Analizando outros setores, podemos observar melhorias expressivas:

“ Considerando o período de 2003 a 2005 como um todo, o crescimento da economia acelerou moderadamente e a inflação caiu. Em números: o crescimento médio do PIB passou de 2,1% ao ano, entre 1999 e 2002, para 3,3% ao ano, entre 2003 e 2005, enquanto a inflação média caiu de 8,7% para 7,5% ao ano no mesmo período. Essa combinação não usual de aceleração do crescimento com desaceleração da inflação foi possível graças basicamente à apreciação da taxa de câmbio que [...] estava muito depreciada no final de 2002. Em outras palavras, no início do governo Lula havia espaço para a taxa de câmbio cair sem prejudicar consideravelmente a competitividade internacional da economia brasileira. Mais importante, a apreciação cambial e a decorrente queda da inflação tiveram um impacto positivo sobre o poder de compra das famílias e das empresas, o que, por sua vez, elevou o investimento e consumo domésticos a partir de 2004. Como as exportações brasileiras continuaram competitivas apesar da apreciação cambial, a elevação no saldo comercial também contribuiu para o maior crescimento da economia de 2003 a 2005 (10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil, Barbosa , Nelson, p. 72)”.

No que tange a educação, o presidente contribuiu para o aumento de vagas no ensino superior, sendo que

“ a primeira ação mais incisiva nessa direção foi a criação do Programa Universidade para todos(Prouni), por meio da Lei n. 11.096/ 2005, que concede bolsas de estudos integrais e parciais(50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros de baixa renda. O Prouni é direcionado a um público específico, os egressos do ensino médio em situação de pobreza[...] (GENTILI, P;

OLIVEIRA, D, A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil, p. 255-256), Emir Sader”.

Além do Prouni,

“ outra importante ação do governo Lula, dirigida à ampliação da educação superior, foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência nas instituições universitárias federais. O governo incentivou, por meio do Reuni, as universidades públicas nacionais a promover a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. O programa foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, constituindo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE) [...] (GENTILI, P; OLIVEIRA, D, A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil, p. 257, LIVRO: 10 anos de governos pós- neoberais), Emir Sader”.

Contudo, embora o governo tenha realizado diversas políticas sociais que contribuíram para a melhoria das condições sócio-econômicas das camadas mais empobrecidas da população, é importante ressaltar que

foram avanços importantes, ainda que limitados, porque acompanhadas de outras ações estatais que atenderam a setores historicamente dominantes, vinculados às “ velhas” frações da burguesia brasileira, mas também a novas frações, como aquelas ligadas ao setor financeiro, com investimentos em áreas como saúde complementar, agronegócio e ensino superior privado. Esse “ cabo de força”, tendeu a favorecer a drenagem dos recursos públicos para os setores historicamente dominantes, ainda que parte do fundo público tenha sido direcionado a diferentes frações da classe trabalhadora por meio de políticas públicas(DAHMER, LARISSA, 2020 , p. 92) .

Com a eleição da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2011, deu-se continuidade às políticas do governo Lula.

Em primeiro de janeiro de 2011, Lula deixa a presidência dando lugar à primeira Presidenta brasileira. Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores, foi eleita com uma promessa de continuidade do governo Lula. Já em seu discurso de posse afirmou que buscava a consolidação do trabalho do ex- presidente que, em sua opinião, teria mudado a forma de governar o país e mais, sua missão seria ampliar e avançar no caminho trilhado por ele(SILVA, HELYENE, 2012, p. 57)”.

Destarte, o governo da presidenta Dilma Rousseff [...] coloca como alvo o “ fazer mais com menos” e, neste caminho, cobra dos ministérios, ao mesmo tempo, metas e redução de despesas.(SILVA, HELYENE, 2012, p. 58)”.

Assim sendo, cabe ressaltar que o governo Lula e de Dilma Rousseff, mesmo sendo considerado governos progressistas, com diversas políticas sociais implementadas,

[...] os governos petistas em nada se desviaram da lógica do governo que FHC, ao contrário, guiaram-se pelas mesmas diretrizes no projeto de “reformatar” o Estado. Em outras palavras, as “reformas”, em suas várias faces, entre elas a “reforma” econômica, “reforma fiscal”, “reforma administrativa”, “reforma” da previdência e da educação, permaneceram subordinadas ao projeto político hegemônico, concluindo-se[...], em um longo processo de contrarreforma do Estado brasileiro(SILVA, HELYENE, 2012, p. 59).

A presidenta Dilma Rousseff foi reeleita no ano de 2014, contudo pouco tempo depois, sofreu um golpe político- midiático- parlamentar²²

A destituição da então Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, ocasionou a ascensão do vice- presidente Michel Temer ao cargo de de Presidente da República, o qual, durante um bom período de seu governo, contou com o apoio contundente de uma expressiva base aliada de partidos políticos e parlamentares nas esferas legislativas(Câmara Federal e Senado), como também com a fidelidade política do presidente da Câmara Federal – Eduardo Cunha(Partido do Movimento Democrático Brasileiro- PMDB- RJ), que, após seu afastamento pelo Supremo Tribunal Federal e cassação do mandato por quebra de decoro, pela Câmara Federal, em 12 de setembro de 2016, foi substituído por Rodrigo Maia(Democratas- DEM- RJ)- e do presidente do Senado- Renan Calheiros(PMDB-AL), que, ao fim, da vigência do cargo, em 1º de fevereiro de 2017, foi substituído por Eunício Oliveira(PMDB-CE)(Maria Vieira Silva, p. 4).

No momento em que a burguesia percebe o risco de perder lucro, ataca os direitos trabalhistas e deixa as políticas conciliatórias de lado:

[...] Diante de um quadro no qual as frações burguesas veem seus lucros diminuídos, a saída para a crise tem sido pelo lado direito da história da História, fazendo-se ajuste fiscal e desmontando direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Na mesa da política foi posta a agenda das contrarreformas exigidas pela classe dominante. Setores da burguesia que tinham se beneficiado e apoiado os governos de conciliação de classes, passaram a enxergar neles, entraves para a efetivação, rápida e segura, de um projeto de desmonte dos direitos trabalhistas.(AIRES, p. 13-14).

²² O contexto em que se gestou o golpe contra a presidenta Dilma, demonstrou que a democracia brasileira continua frágil, com um verniz utilitarista, pois “ [...] o *modus operandi* das classes dominantes sempre foi o de manter com a democracia uma relação *exclusivamente instrumental*. Ou seja, ela é útil quando favorece(ou não atrapalha) os interesses de classe dos dominantes. Assim foi em 1945, em 1954, em 1961, em 1964. Não necessariamente porque nesses momentos tínhamos governos que colidiam de maneira frontal com os interesses burgueses. Basta apenas existir um governo com algum “ traço popular”, algum traço reformista (mesmo um “reformismo fraco”)- que já não mais sirva aos interesses dominantes – para que ele possa ser desestabilizado, por dentro e por fora, interna e externamente(O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário, Braz, Marcelo, 2017, p. 90-91, Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017)”.

O golpe sofrido pela presidenta contou com uma rede articulada de sujeitos e alianças. Deste modo,

o clima político favorável ao Executivo Federal possibilitou a indução de medidas provisórias, Projetos de Emendas Constitucionais e Decretos pelo Executivo, o que foi apoiado e fortemente defendido pela maioria dos deputados e senadores, além do amplo time de ministros, grande mídia e até membros do poder judiciário, em pronunciamentos, dentro e fora dos autos, inequívocos quanto à orientação político-partidária, ensejando verdadeiras ofensivas aos direitos sociais e aos direitos trabalhistas, entre as quais destacamos: Reforma Trabalhista 1; Lei de Terceirizações; Reforma Previdenciária, Proposta de Emenda Constitucional nº 241/55(conhecida como PEC do Teto de Gastos), Medida Provisória nº 246 e várias reformas e medidas arbitrárias em vários campos. Tais dispositivos político- jurídicos são indicadores de um quadro grave de ruptura democrática no país, com desdobramentos sem precedentes ao colocarem em risco a cidadania, os direitos sociais e educacionais arduamente conquistados(Maria Vieira Silva, p. 4-5).

O impeachment ocorreu de modo tumultuado, sendo que

[...] foi denunciado como ilegítimo, pois deputados e senadores foram acusados de terem vendido seus votos; as acusações contra Dilma eram frágeis e não comprovadas, mas o processo não foi revertido. Michel Temer, que era vice-presidente, assume o poder e rapidamente passa a executar o ajuste liberal de abertura do mercado às empresas estrangeiras, vendas de estatais, do pré-sal, entre outros(UCZAK, LUCIA; BERNARDI, LIANE; ROSSI, ALEXANDRE, 2020, p.6).

O governo Temer, de característica privatista e conservadora, implementou diretrizes gerenciais na educação.

“ No campo educacional, a gestão democrática passou a conviver cada vez mais com práticas gerencialistas e com a ampliação da influência do setor privado mercantil na elaboração de políticas, do seu conteúdo e execução. O crescimento de parcerias público- privadas materializa as novas formas de relação e a naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores(UCZAK, LUCIA; BERNARDI, LIANE; ROSSI, ALEXANDRE, 2020, p.7).

Esse cenário sócio-político foi favorável a ascensão de uma força política de extrema-direita:

Sem embargo, em um conturbado e dividido contexto político, e em meio ao esgarçamento do Governo Temer e à expressiva rejeição aos partidos de esquerda, presenciamos a ascensão da extrema direita no cenário político brasileiro. Com pautas conservadoras e posições extremadas, Jair Bolsonaro foi vencedor das eleições presidenciais de 2018, com discursos agressivos, autoproclamado restaurador da ordem perdida e combatente do suposto regime socialista instaurado no Brasil. Compõe também sua retórica o retorno das forças armadas à frente da arena política, o antifeminismo, o antissocialismo, além de expressões homofóbicas e racistas presentes em seus discursos e dos adeptos de seu perfil político, ensejando o ascenso de um cariz contemporâneo do fascismo na realidade tupiniquim(Silva, p. 5).

O governo Bolsonaro está pautado em valores conservadores e neoliberais e “ no Brasil, o neoconservadorismo encontrou, na junção das teses do neoliberalismo, da punição e da defesa da família, o esteio necessário para ampliar sua ação, constituindo-se em força política que teve na eleição de Jair Bolsonaro sua consequência maior(Carvalho; Santos, 2020, p. 9)”.

Os políticos apoiadores do bolsonarismo

“ [...] rejeitam a interferência do Estado nos valores morais familiares e religiosos, lutam contra políticas de valorização da identidade de gênero e diversidade e de orientação sexual na legislação educacional, posicionando-se contra o Programa Escola Sem Homofobia e defendendo o Movimento Escola Sem Partido e o Estatuto da Família. Para além disso, defendem- e estão implementando – políticas de privatização da economia e de destruição dos mecanismos de proteção social(A lógica do capital financeiro e sua expressão educacional: a barbárie bolsonarista em ação, Celso do Prado Ferraz de Carvalho, José Eduardo de Oliveira Santos, revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-19, e4650144, jan./dez. 2020, p. 9)”.

No que concerne a educação, “ a administração do Presidente Bolsonaro suscita instabilidade na educação, visto que há cortes de verbas, valorização do setor privado em detrimento da escola pública, desvalorização da carreira do magistério e desprezo às disciplinas alimentadoras da criatividade e do senso crítico, as quais auxiliam na formação cidadã e participativa, necessária para uma sociedade mais justa(LIMA, M. E; BRZEZINSKI, I; JUNIOR, A. DA S. M ,2020).”

Além disso, o atual governo defende uma escola militar, e a

militarização do sistema público de ensino, na forma como se conhece, autoritária e hierárquica, simplifica as realidades social e educacional brasileiras, muito complexas do que se pensa, supostamente resolvidas por um conjunto de regras advindas de um sistema que visa à disciplina por meio da punição. Essa simplificação visa conter o comportamento nem sempre exemplar de crianças e adolescentes. Todavia, para além do cerceamento comportamental, está o aprisionamento intelectual de sujeitos que se tornarão passivos diante do capitalismo e das mazelas existentes no sistema não democrático atual. Incapazes de pensar, o agir virá apenas sobre ordens expressas (SILVA, M. V).

No próximo capítulo iremos realizar as análises do processo de terceirização das escolas de Educação Básica no município de Uberlândia-MG. Para isso, recorreremos aos dispositivos legais, atas e fundamentaremos às análises dos dados empíricos com autores que discutem as categorias do público-privado e terceirização.

4 Capítulo III: Dimensões do Ensino Fundamental público no âmbito não-estatal em Uberlândia-MG: em foco o trabalho docente e a gestão escolar

4.1 Características gerais do município de Uberlândia

O município de Uberlândia se encontra localizado no Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. Essa cidade se desenvolveu bastante desde que passou de vila de São Pedro de Uberabinha, “pela Lei Provincial de nº 3. 643, de 31-08-1888”, “elevado a condição de município com a denominação de Uberabinha, pela Lei Estadual nº 23, de 14-03-1891” e “pela Lei Estadual nº 1.128, de 19-10-1929, o município de Uberabinha tomou o nome de Uberlândia (IBGE). De acordo com dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), no ano de 2010, a cidade de Uberlândia tem uma “unidade territorial de 4.115, 206 km” e possui uma população contabilizada em 604. 013 pessoas, com uma densidade demográfica de 146,78 hab / km. No que se refere aos trabalhadores, a média salarial é de “2,7 salários mínimos” e a “população ocupada: 35,6%”. O PIB per capita do município é 48.585,36 R\$.

No que se refere a gestão administrativa do município, tivemos um governo progressista, com um gestor do Partido dos Trabalhadores - PT, o qual atendeu de certo modo aos anseios dos trabalhadores da educação e posteriormente, houve a transição para uma gestão com uma visão mais conservadora, com um gestor do Partido Progressista- PP.

Prefeito	Coligação	Vice-prefeito	Período de governo
Gilmar Machado(PT)	Nossa Gente Unida por Uberlândia (PRB / PDT / PT / PMDB / PSL / PPS / PSDC / PRTB / PSB / PV / PC do B)	Paulo Vitiello(PMDB)	2013-2016
Odelmo Leão(PP)	Prontos para o trabalho(PP / PSD / PR / DEM / PTB / SD / PSL / PRTB / PROS / PHS / PMB / PPL / PV / PSC / PT do B / PSDB)	Aristides Antônio de Freitas Borges(PSDB)	2017-2020

Quadro 3: Gestões no município de Uberlândia no período de 2013- 2020

Fonte: elaborada pela autora a partir de informações extraídas dos sites: Uol e TRE.

O prefeito Gilmar Machado governou o município de Uberlândia durante o período de 2013-2016, sendo que o mesmo era filiado ao Partido dos Trabalhadores(PT). Além disso, cabe ressaltar que foi durante essa gestão que ocorreu a criação de um novo Plano de Cargos e Carreiras, o qual contemplou alguns anseios dos trabalhadores da educação e outro aspecto importante, é que durante esse processo houve a criação da mesa permanente de negociação, sendo esta um importante instrumento democrático, de escuta dos educadores.

O prefeito Odelmo Leão é filiado ao Partido Progressista(PP) e iniciou sua gestão no ano de 2017. Dentre as iniciativas de sua gestão, queremos destacar duas: a exclusão da mesa permanente de negociação, bem como a terceirização, ambas realizadas por meio de processos anti-democrática, pois não houve uma consulta aos trabalhadores da educação.

O excerto abaixo foi retirado do Diário Oficial do Município de Uberlândia e reflete a visão da gestão municipal, no que se refere as Parcerias Público-Privadas (PPPs).

As organizações da **sociedade civil detêm destacada experiência e conhecimento** sobre formas inovadoras de **enfrentamento das questões sociais** e de garantia de direitos, sendo de **relevante interesse público suas atividades**. A partir dessa colaboração é possível qualificar políticas públicas e promover sua aderência às demandas sociais. A presença da sociedade civil no ciclo de gestão das políticas públicas coloca em relevo a participação como instrumento necessário de gestão pública que, ao apontar direções e criar consensos e prioridades para ação estatal, contribui para o salto pretendido entre a igualdade formal, jurídico-legal (“todos iguais perante a lei”), e a igualdade material, econômica. Dessa forma, os arranjos institucionais devem propiciar uma atuação colaborativa entre Administração Pública

e sociedade civil, ampliando o alcance, a diversidade e a capilaridade das políticas públicas, diante da enorme complexidade dos problemas sociais, **especialmente no que diz respeito às populações vulneráveis** (DIÁRIO OFICIAL DE UBERLÂNDIA, 2018, p. 21 – Grifos nossos).

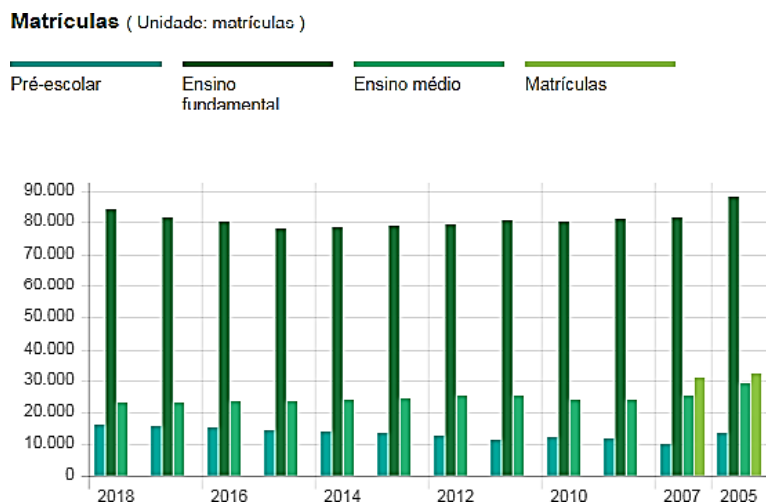
Percebe-se no documento supracitado, a exaltação da eficiência do privado (Terceiro Setor) na “pretensa” resolução de questões sociais e de *garantias de direitos sociais*. No trecho acima fica evidente a concretização das políticas de cunho neoliberal, na esfera pública. Nessa perspectiva, o Estado está em crise e a solução seria reformá-lo e diminuir sua atuação para superar a crise.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14).

A sociedade civil é tratada como uma parceira que contribui significativamente para a ação estatal, bem como “supostamente” amplia o alcance das políticas sociais. Deste modo, o município “garante” a oferta do Ensino Fundamental, de sua obrigatoriedade (conforme determinado pelas diversas prerrogativas legais, tais como CF(1988), LDBEN(1996), ECA(1990), dentre outros).

Com relação a Educação, a taxa de “escolarização de 06 a 14 anos de idade é de 98%”, possui um IDEB com os seguintes números: “ IDEB - Anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública): 6,1 e IDEB - Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública): 4,7”. No que tange as matrículas, foram realizadas 12.118 no pré-escolar; 80.266, no Ensino Fundamental; 24. 107, no Ensino Médio, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Matrículas nos Ensinos - Pré-Escolar, Fundamental e Médio



Fonte: IBGE: Matrículas nos Ensinos- Pré-Escolar, Fundamental e médio.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia tem escolas municipais ofertando o Ensino Fundamental, nas zonas urbana e rural bem como um Campus Municipal de Atendimento á Pessoa com Deficiência (Uberlândia, 2019). A rede municipal engloba também as escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil geridas por Organizações da Sociedade Civil (OSCs), bem como as escolas de Educação Infantil geridas pelo município.

O quadro abaixo traz os dados relacionados a quantidade de escolas no município de Uberlândia:

Quadro 4: Quantidade de Escolas no Município de Uberlândia

Quantidade de escolas no município de Uberlândia	
Ensino Fundamental	54 unidades
Ensino Fundamental- Oscs	02 unidades
Educação Infantil	67 unidades
Educação Infantil- Oscs	44 unidades

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados do site da Prefeitura Municipal De Uberlândia

Entretanto, com o crescimento da cidade e o surgimento de novos bairros, dentre eles, o Monte Hebron e Pequis, surgiu a demanda pelo atendimento para alunos do Ensino Fundamental nos novos bairros, necessidade que culminou na terceirização das escolas foco de nossas análises. Conforme já mencionado anteriormente, as terceirizações na área educacional em Uberlândia começaram com escolas da Educação Infantil, tema que será discutido na próxima seção.

4.2 Um breve histórico das parcerias público-privadas na Educação Infantil em Uberlândia - MG

A terceirização de escolas da rede pública acontece há alguns anos no município de Uberlândia. A etapa da Educação Infantil foi o primeiro nível terceirizado.

A Educação Infantil é uma das etapas da Educação Básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).”

A Constituição Federal de 1988, propiciou modificações nas políticas de financiamento os setores da saúde e educação, o que contribuiu para que a município de Uberlândia investisse nessas áreas e atendesse aos anseios e necessidades da população mais desfavorecida.

Com as mudanças constitucionais de 1988, surgiram políticas que destinaram ajuda técnica e recursos financeiros para a municipalização das áreas da saúde e da educação. Diante desse contexto político, a Prefeitura Municipal – MG (PMU) investiu nessas áreas, principalmente em função do aumento de demanda social e das reivindicações dos movimentos populares que exigiam o atendimento imediato de suas demandas (ALVES E SILVA, 2014, p. 153-154).

Com o objetivo de adequar a educação aos preceitos constitucionais, o município realizou modificações na educação “mediante a contratação de educadores e a construção de escolas “padrão”, localizadas nas áreas urbanas e rurais, que foram equipadas com bibliotecas, quadras de esportes e laboratórios (Idem, Ibidem, p. 154).

Entre 1992 e 1996, o governo municipal realizou ajustes administrativos com a pretensão de melhorar a infraestrutura da educação sem, entretanto, realizar novos investimentos. O país vivia um período recessivo, coincide com a época em que no cenário nacional, vivenciávamos a reforma do Estado brasileiro. Em virtude desse contexto, ocorreu uma perda significativa na qualidade dos serviços prestados. Esse aspecto elevou bastante a insatisfação, tanto dos servidores públicos municipais quanto da população em geral. Deste

modo, a Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social (SMTAS) assumiu 29 das 54 creches comunitárias existentes, designando-as Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDIs) (ALVES E SILVA, 2014, P. 154).

No que concerne ao quantitativo de alunos nas redes privadas e públicas no município no ano de 1995.

[...] a totalidade das unidades privadas e públicas se encontrava atendendo aproximadamente 16.000 crianças, das quais 69,6% se encontravam sendo administradas pela SME, a qual também apoiava com recursos humanos e financeiros várias escolas ligadas a outras instituições, como a Secretaria Estadual(SEE) e o Sesi Minas (idem, ibidem, p. 154).

No ano de 1998, tem-se várias modificações na estrutura da rede municipal, pois:

[...] a SME foi incorporada ao programa “Toda Criança na Escola”, do governo federal, além de municipalizar várias escolas da Rede Estadual que ainda operavam com o nível de Ensino Fundamental, sem que se promovesse, entretanto, uma avaliação profunda sobre as implicações dessas medidas para o sistema, dentre as quais o enorme crescimento do número de matrículas, que chegaram a alcançar, em média, 47 alunos por sala no ano de 1999, aspecto que contrariava, frontalmente, o Estatuto Municipal do Magistério, que prevê de 25 a 30 alunos/as da 1ª a 4ª séries e 30 a 35 da 5ª a 8ª séries (ALVES; SILVA, 2014, p. 155).

No período de 1998 -1999, foram constatados dois fatos preocupantes: diminuição do investimento financeiro na Educação Infantil e transferência de vagas para a rede privada.

Tendo em conta o processo recessivo que vivia o país e apesar dos reclamos da comunidade, a SME deixou de investir significativamente no desenvolvimento da Educação Infantil, observando-se, entre 1998 e 1999, além da implementação de uma política de transferência de matrículas para a iniciativa privada, uma considerável diminuição de mais de 800 vagas em 1999 em relação ao ano anterior (Idem, Ibidem, p. 155).

Destarte, a oferta da Educação Infantil em Uberlândia assumiu um caráter provisório, emergencial e as entidades do Terceiro Setor, aproveitaram essas brechas para conquistar espaço e fortalecer o seu poder.

No percurso histórico do desenvolvimento da Educação Infantil, podem ser identificados, pelo menos, dois formatos de creches conveniadas supervenientes: um referente àquelas ancoradas nas reivindicações que assumiram o caráter de provisoriedade no atendimento emergencial, mas na perspectiva de que o poder público assumisse a sua continuidade (nesse grupo, colocamos alguns grupos de associações de bairro); e um outro, que diz respeito ao movimento das reformas neoliberais, ou seja, a Organizações não-governamentais (ONGs) que se beneficiaram dessa demanda desatendida para ampliar a busca de recursos e sua consolidação institucional (ALVES; SILVA, 2014, p. 159).

Para a instalação de uma unidade conveniada, são necessários dois procedimentos: “o processo inicial necessita da aprovação, na Câmara Municipal, de uma Lei de Utilidade Pública (LUP) (idem, *ibidem*, p.159)”. E o outro requisito para que o processo seja legalizado para completar o estabelecimento do Convênio é:

[...] outro requisito é a regularização jurídico-fiscal que comprove a idoneidade da ONG, já que esta, além de receber fomento via repasses previstos no Fundeb, recebe também subsídio do município. Isso significa que existem verbas previstas na Lei Orçamentária Anual (LOA) legalizando e legitimando o compromisso do município com esse tipo de convênios (ALVES; SILVA, 2014, p. 160).

As creches conveniadas recebem verbas do FUNDEB e também do município:

Todas as creches conveniadas em Uberlândia são, atualmente, regularizadas junto a SEE (ressalta-se a inexistência de um sistema de ensino municipal) em virtude da meta de oficialização das creches conveniadas reconhecidas pela gestão do município. Essa regularização é a condição para receber na totalidade os devidos recursos de repasse do Fundeb, já que outro tipo de recurso, o subsídio, já é previsto quando da aprovação da creche via LUP e seus desdobramentos, como a previsão orçamentária na respectiva LOA em vigor[...] (ALVES; SILVA, 2014, p.62).

As entidades do Terceiro Setor foram ampliando cada vez a sua atuação na área da educação em nossa cidade. Podemos constatar essa expansão por meio da fala da secretária de educação em exercício²³ (naquele momento da terceirização – Célia Tavares): “A Lei 13.019 (treze mil e dezenove) de 2014 (dois mil e quatorze, veio para regulamentar a situação do 3º (terceiro) setor (redes conveniadas), e na PMU já temos, de longa data. Tem instituição que é parceira do nosso município há mais de 15 (quinze) anos [...]” (Ata 207^a). A fala da ex-secretária evidencia que na cidade de Uberlândia, o processo de adesão às estratégias de transferência da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade civil ocorreu já no início dos anos 2000 (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Na próxima seção iremos tratar de forma pormenorizada a terceirização das escolas de Ensino Fundamental, nosso objeto de análise.

4.3 Terceirização de escolas no município de Uberlândia

²³ A secretária presente no processo de terceirização exerceu a função de secretária de 01-01-2017 até o mês de dezembro de 2018.

O estabelecimento de parcerias público-privada (PPPs) e a terceirização, não são recentes na história da educação de Uberlândia. Conforme já mencionado acima, no início dos anos 2000, o poder público municipal já terceirizou escolas de Educação Infantil para que fundações administrassem.

Entretanto, as políticas de terceirização de escolas sofreram um aumento, tendo em vista a assunção de uma gestão no município com visão diferenciada, conservadora e guiada por princípios consoantes a Nova Gestão Pública. Consolidando, dessa forma, o que Montañó (2002) denominou de:

[...] indução a uma ideológica imagem de transferência de atividades, de uma esfera estatal satanizada (considerada naturalmente como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta) para um santificado “setor” supostamente mais ágil, eficiente, democrático e popular (o de uma “sociedade civil” transmutada em “terceiro setor”). A desresponsabilização estatal das respostas às sequelas da “questão social” é compensada pela ampliação de sistemas privados: mercantis (empresariais, lucrativos) e filantrópicos-voluntários (do chamado “terceiro setor”) (p.3).

Após a demanda por escolas de Ensino Fundamental, nos bairros Pequis e Monte Hebron, ocorreu o processo de terceirização dessas instituições, ampliando, dessa forma, o alcance dessa medida, que passou a abarcar também o nível do Ensino Fundamental.

Este assunto foi discutido no Conselho Municipal de Educação, sendo que esse assunto foi discutido pela primeira vez em janeiro de 2018, em uma reunião extraordinária do Conselho do Fundeb, tendo como assunto de pauta, o possível convênio entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e Organizações Não Governamentais quanto a administração das escolas municipais dos bairros Pequis e Monte Hebron. O presidente demonstra uma preocupação tangível sobre o aspecto legal dessas terceirizações, ressaltando a importância da fiscalização e relembrando a autonomia que o Conselho possui em relação a PMU. Além disso, o presidente afirma que se tal situação não fosse devidamente aclarada, o Conselho poderia rejeitar as prestações de conta, o que poderia a todos (Ata 19-01-2018).

Na ata da 207^a da reunião ordinária, consta que a Secretária de Educação foi convidada para prestar esclarecimentos a respeito, pois de acordo com a presidente do Conselho, “na Lei do CME , consta que no momento de estabelecer parcerias com ONG’s, o CME deve ser consultado, ouvido nestas questões de elaboração de política educacional (...)”. Anteriormente, foi enviado “ 1(um) ofício pedindo esclarecimentos sobre as razões de estar acontecendo o processo de terceirização das escolas, o porquê do governo municipal tomar esta atitude”.

O papel de um Conselho é imprescindível para a democracia e o mesmo assumiu novas configurações e atua em espaços diferentes dos anteriores.

A forma conselho apresenta muitas novidades na atualidade e ela é muito importante porque é fruto de demandas populares e pressões pela redemocratização. Ela está inscrita na Constituição de 1988 na qualidade de “conselhos gestores”. As novas estruturas inserem-se em esferas públicas e, por força de lei, integram-se com os órgãos públicos vinculados ao poder executivo, voltados para políticas públicas específicas, responsáveis pela assessoria e suporte ao seu funcionamento das áreas onde atuam. Os conselhos gestores são compostos por representantes do poder público e da sociedade civil organizada, integram-se aos órgãos públicos vinculados ao Executivo. Na esfera municipal eles têm caráter deliberativo. Eles são diferentes dos Conselhos comunitários, populares ou dos fóruns civis não governamentais, porque estes últimos são compostos exclusivamente de representantes da sociedade civil, cujo poder reside na força da mobilização e da pressão, e não possuem assento institucional junto ao poder público (GOHN, 2000, p. 103).

Conforme demonstra Gohn (2000), os Conselhos são órgãos muito importantes respaldados pela Constituição de 1988, e as novas estruturas estão presentes nas esferas públicas vinculadas ao poder executivo. Estão presentes na formulação de políticas públicas oferecendo suporte e assessoria, e na esfera municipal tem caráter deliberativo (decisão). Nessa perspectiva, o Conselho Municipal necessitando de mais esclarecimentos e detalhamento do processo de terceirização das escolas, o qual ocorreu a revelia do referido órgão, convocou a Secretária de Educação, conforme permite o artigo 20, do regimento do Conselho do Fundeb (Decreto nº 10.670).

Art.20. O Conselho, sempre que julgar conveniente e por decisão da maioria de seus membros, poderá convocar o Secretário Municipal de Educação ou servidor equivalente para prestar esclarecimentos acerca do fluxo de recursos e a execução das despesas do FUNDEB, devendo a autoridade convocada apresentar-se em prazo não superior a trinta dias, de acordo com o inciso II, parágrafo único, art.25 da Lei Federal nº 11.494/07.

O que pode ser constatado é que o Conselho, mesmo tendo respaldo legal, foi desrespeitado. O processo de terceirização ocorreu a sua revelia, sem seu conhecimento.

O papel efetivo de um conselho é fiscalizar e acompanhar o desenvolvimento de políticas educacionais, garantindo-se assim o respeito aos direitos da população de ter acesso a uma educação de qualidade, bem como protegendo o dinheiro público.

[...] Os conselhos gestores são novos instrumentos de expressão, representação e participação; assim como dotados, em tese, de um potencial de transformação política. Se efetivamente representativos, os conselhos poderão imprimir um novo formato às políticas e tomadas de decisões. Com os conselhos gera-se uma nova institucionalidade pública pois eles criam uma nova esfera social-pública ou pública não-estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais; e possibilitam à população o acesso aos espaços onde se tomam as decisões políticas (GOHN, 2000, p. 103).

Esse papel efetivo do conselho tal como Gohn (2000) abordou, corrobora a ação do Conselho Municipal, quando ele tomou conhecimento do processo de terceirização e buscou analisar e compreender o processo de tercerização da gestão das escolas.

De acordo com a fala transcrita pelo relator da reunião, a secretária de Educação explicou o processo de construção dos prédios escolares por meio do programa da Caixa Econômica Federal:

[...] com relação as unidades Pequis e Monte Hebron, por volta de dezembro de 2016 (dois mil e dezesseis), quando a equipe de transição começou a trabalhar com o repasse de informações, disse para a equipe que ia trabalhar que as escolas não foram acompanhadas no âmbito da construção, que na verdade os residenciais foram feitos através da Caixa Econômica Federal, com relação ao loteamento e toda situação das casas e as escolas foram construídas neste de acordo de construção. A SME não tinha, não recebeu nenhum documento informativo das escolas. As informações que a SME buscou foram através da Secretaria Municipal de Habitação - SMH, que explicou como foi feito o loteamento, o processo de construção dos 2 (dois) residenciais e além dos residenciais Monte Hebron e Pequis, tinha também o Córrego do Óleo. Encontrou-se a documentação referente ao Córrego do Óleo. As escolas do Córrego do Óleo: Escola Municipal Professor Waldir Araújo e a Escola Municipal Professora Veridiana já haviam sido entregues à SME, só que ainda não estavam funcionando, e como essas escolas já estavam prontas e tinham a documentação na SME, organizou-se então de imediato o início das atividades das duas escolas(...). As demais construções, nós da SME, ainda não tínhamos nenhuma documentação (Ata 207ª, 2018).

Com relação ao quantitativo de escolas, a secretária explana que:

As unidades dos Residenciais Monte Hebron e Pequis, **no total são 8(oito), sendo que 5 (cinco) no Residencial Pequis e 3(três) no monte Hebron**, são 8 (oito), 3 (três) são do Ensino Fundamental e 5(cinco) da Educação Infantil, no **Monte Hebron são 3 (três), sendo: 1(uma) para atender o Ensino Fundamental e 2(duas) para atender a Educação Infantil, e no Pequis são 5(cinco), sendo 2(duas) para atender o Ensino Fundamental e 3(três) para atender a Educação Infantil**. A SME acompanhou durante todo o ano, o andamento da finalização das obras e percebeu que havia algumas unidades mais adiantadas e que já tinham denominações (Idem, ibidem).

Continuando as explicações, a secretária relata que:

[...] as unidades mais adiantadas eram da Educação Infantil, professora Margareth e José de Souza, e junto com as construtoras, nós da SME, vimos a possibilidade de iniciar o atendimento no mês de maio. Foram entregues e iniciamos o atendimento da Educação Infantil no dia 05(cinco) de maio(...) (Ata 207ª, 2018).

Entretanto, no que se refere às escolas de Ensino Fundamental, a secretária menciona diversos problemas, tais como, relacionados a energia elétrica, falta de dados a respeito do alunado a ser atendido, bem como problemas de ordem financeira do município (linhas 134-

161). Após ser feito esse levantamento do quantitativo dos alunos, a secretária de educação, afirmou que “procedemos então a chamada para os (as) alunos do Ensino Fundamental organizando o transporte escolar para esses (as) alunos (as), chegando a 13(treze) ônibus ao final do ano” (linhas 161-162).

Nas análises da Ata, foi possível constatar na fala da ex-secretária de educação a justificativa que corrobora a teoria da suposta “crise financeira do Estado”. Afirmando que o Estado está em crise pois:

[...] gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal [...]. As políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda. (PERONI, 2003) O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico[...] duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições. Já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2010).

A dificuldade financeira utilizada como justificativa para a terceirização das escolas públicas, trata-se na verdade, de um argumento para delegar, a oferta de serviços educacionais a entidades do Terceiro Setor.

No que se concerne as dificuldades financeiras , de acordo com a secretária:

[...] ao final do ano quando foi feito o estudo para a elaboração do Plano Plurianual (PPA), fizemos todo o procedimento da Lei Orçamentária Anual - LOA. Ao fazer o planejamento para o ano de 2018 (dois mil e dezoito) para a PMU e o previsto para a Educação, foram pontuados alguns pontos de estrangulamento para a nossa Secretaria. Nestes pontos, temos uma constatação bem evidente, que na Educação temos uma folha de pagamento que representa hoje setenta por cento (70%) da folha total da PMU. Em 2017, estávamos com um quantitativo de 10.000 (dez mil) servidores(as). É uma rede extensa, e a situação mais específica é a da arrecadação que baixou e a Lei de Responsabilidade Fiscal tem um limite. É necessário um equilíbrio de finanças. Então como as escolas do Pequis como do Hebron já funcionavam, sabíamos que teríamos duas escolas prontas para funcionar no início do ano de 2018 (dois mil e dezoito) com o Ensino Fundamental. Fizemos uma contratação inicial de 2.500 (duas mil e quinhentas) para cobrir a necessidade dos cargos para atender a rede. (...)Por mais que tenhamos trabalhado no sentido de fazer as contratações a tempo, afirma que ainda hoje, mesmo tendo a previsão do ano passado, as providências tomadas desde então, temos uma demanda de contratos não realizados (...)Pensando nessa situação toda, completar o quadro da rede, na situação financeira do município, foi que surgiu a ideia da terceirização(...) (linhas 175- 193).

Nas linhas subsequentes, a secretária explica há quanto tempo são estabelecidas parcerias entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e as organizações não-estatais:

[...] a Lei 13.019 (treze mil e dezenove) de 2014 (dois mil e quatorze), veio para regulamentar a situação do 3º (terceiro) setor (redes conveniadas), e na PMU já temos, de longa data. Tem instituição que é parceira do nosso município há mais de 15 (quinze anos), temos uma história desde a época em que estava como Assessora do Secretário de Educação, senhor (...), junto com a Inspeção Escolar, toda a regularização da rede conveniada, que vieram da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Educação e todo procedimento de credenciamento e autorização de funcionamento das redes conveniadas junto à Superintendência Regional de Ensino - SRE, foi feito na gestão do (...) na SME. Em 2017 (dois mil e dezessete), trabalhamos com 32 (trinta e duas) redes conveniadas, dessas 32, são 21 (vinte e uma) instituições, pois tem instituições que possuem mais de uma unidade.

No preâmbulo da Lei nº. 13.019, está descrito a natureza das parcerias e os documentos necessários para efetivá-las:

Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015) (BRASIL, 2014).

Um aspecto da fala da secretária que provoca preocupação é sobre a naturalização com que fala sobre a modificação do termo “Convênios” para “Termos de Colaboração” e a regularização de instituições do Terceiro Setor em algumas cidades do Triângulo Mineiro para se adequar a normativa:

É uma tranquilidade para nós da SME, recebemos pedidos de vários municípios, solicitando orientação, até nas reuniões em que participou, na Associação Municípios da Microregião do Vale do Paranaíba - AMVAP, muitos municípios estão hoje no caminho que a SME de Uberlândia percorreu há 8 (oito) anos atrás na etapa de regularizar as instituições, de trazê-las da Secretaria de Desenvolvimento Social para a SME, fazer o credenciamento, a regularização. Para muitos municípios da nossa região, a lei é um grande desafio, para o Brasil como um todo é um desafio ainda maior, temos informações de que muitos municípios estão com dificuldade na implantação da lei. Para o nosso município, foi uma adequação, porque o que determina a lei, na verdade o Município de Uberlândia já cumpre, haja vista, que o convênio já traz basicamente as exigências da lei (Ata 207, linhas 214-222).

Pensar uma prática educativa requer reflexões, planejamento e constante avaliação do processo de ensino-aprendizagem, por isso, temos uma preocupação no que tange ao acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, desenvolvido nas unidades escolares geridas pelas organizações não – estatais.

No que concerne a esse aspecto, a ex-secretária afirma que:

[...] o trabalho tem todo acompanhamento pedagógico, onde desenvolvem um trabalho envolvendo prestação de contas, tanto administrativo quanto da Inspeção, Pedagógico e Formação. É um trabalho constantemente fiscalizado e todas as questões que são apontadas, inclusive denúncias, são apuradas por uma equipe que faz essa conferência (linhas 203-206) .

Com relação ao aspecto jurídico da terceirização, de acordo com a secretaria de Educação, estava tudo conforme as normas legais:

A alternativa apresentada enquanto uma opção de resolver as contratações, porque temos também uma demanda com o transporte, foi necessário fazer aditivos aos contratos de transporte e viu-se a possibilidade de ampliação da rede conveniada. Adequamos tudo às exigências da Lei que engloba até as nossas Caixas Escolares, com prestação de contas, os(as) diretores e equipes das unidades escolares, já foram orientados e foi feito um trabalho junto com a rede conveniada que neste ano passa por uma nova forma de regulamentação. De convênios, agora a Lei estabelece que sejam termos, passaram de Convênios para Termos de Colaboração, toda a transposição de acordo com a Lei. Passamos a estudar a possibilidade desta parceria com o Ensino Fundamental (Ata 207ª, linhas 207-214).

As justificativas da secretária quanto a terceirização das escolas, referem-se a: folha de pagamento, problemas estruturais e obrigatoriedade do município em ofertar o Ensino Fundamental. Utilizando esses argumentos, a secretária afirmou que o único modo encontrado foi terceirizar a gestão. Discurso que nos leva a pensar nas modificações no entendimento do dever do Estado. E quanto a isso, Silva (2011) tece importantes análises que corroboram nossas inquietações, pois de acordo com o autor, o Plano Diretor, da reforma do Estado:

[...] provocou mudanças na legislação que norteia a relação entre o público e o privado na educação, apresentando uma perspectiva filosófica e social diferente quanto ao dever do Estado de garantir o direito a educação, vez que aponta como melhor saída a transferência do cumprimento do dever direto do Estado para as parcerias com as entidades que integram o “terceiro setor”. (p.25-26)”.

No que tange ao processo de seleção das Organizações da Sociedade Civil que seriam responsáveis por gerir as escolas, a secretária justifica que não foi realizado o chamamento público, porque:

As instituições, lá pelo artigo 30 (trinta) e 31(trinta e um) que regulamenta os procedimentos que foram tomados pela SME, dos Termos, Credenciamento e Chamamento, toda esta explicação está de acordo com esta parte específica da Lei. O critério que a SME adotou para definir as instituições, no final do ano, quando feita a Prestação de Contas final de cada instituição. **É comum, elas apresentarem propostas de ampliação de metas, e algumas instituições procuraram a SME, solicitando essa possibilidade. Recebemos todas as instituições que desejavam a ampliação.** O atendimento a essas instituições , se deu praticamente no momento em que a PMU estava estudando essa alternativa de meta, e **em reuniões com as**

instituições foi feito a proposta de fazer essa parceria. Algumas ampliaram seu atendimento em sua própria entidade. Foi estabelecido as instituições para o atendimento da Educação Infantil, todas já tinham o credenciamento, para o Ensino Fundamental, são poucas unidades que tem autorização de funcionamento. Temos a **Shalom, Sal da Terra e Filadélfia. As escolas ainda não estavam prontas e nem tinham sido entregues à PMU e o tempo de entrada de documentação na SRE é 30(trinta)** de setembro só que nesta ocasião, ainda não tínhamos nenhuma possibilidade de encaminhamento porque dependia da lei, do orçamento do outro ano, várias questões eram amarradas, e tinham que ser resolvidas antes de tomar este passo de definir a instituição e de fazer os encaminhamentos. Tínhamos o planejamento inicial, que fizemos pensando na situação de normalidade, o cuidado de escolher instituições que já tinham a autorização para funcionar. Seguimos esta linha, a abertura de crédito, apresentar a documentação à SRE e já tomar as providências para preparação da escola. Infelizmente, um raio caiu no transformador da rua da escola, a escola já havia sido recebida e vistoriada. Foi necessário trocar o transformador da rua, o que dificultou ainda mais o início do atendimento. E diante disto tudo, a SME buscou apoio na SRE. Foi assinado um **Termo de Ajuste de Conduta - TAC, entre o município e a instituição determinando a abertura das escolas**, e, junto à SRE a resolução das pendências no sentido de desconsiderar o prazo de 30(trinta) de setembro, mas que a documentação fosse avaliada no sentido de resguardar os direitos dos alunos(as). A partir da assinatura do TAC (nesta semana), continua todo o trabalho junto a SRE. Por determinação do Judiciário foi determinada a abertura das escolas impreterivelmente dia 1º(primeiro) de março de 2018 (dois mil e dezoito), que seria amanhã, como já estávamos prontos e os pais aguardando o início, já na segunda-feira iniciou-se as matrículas, atendendo as crianças por idade (Ata 207º, linhas 231- 258 - Grifos nossos).

A transcrição acima traz informações relevantes, relacionadas a forma de escolha das fundações com as quais a Prefeitura estabeleceu as parcerias. Dado intrigante é o fato de não ter tornado público o “chamamento”, ou terem elaborado um edital público de licitação para que ocorresse uma seleção. De acordo com informações da Ata, as próprias instituições procuraram a prefeitura e apresentaram metas de ampliação da cobertura de atendimento, assim, a prefeitura fez a proposta a essas instituições que já atendiam a Educação Infantil no município. O documento assinado entre poder público e a fundação foi o Termo de Ajuste de Conduta (TCA).

Adrião et. al. (2009) realizou análises sobre parcerias público-privada na educação no estado de São Paulo. O serviço analisado foi a oferta de sistemas apostilados para as escolas públicas, a autora destaca a falta de controle social e técnico nos serviços prestados e ainda destaca:

Em São Paulo, apenas em 2007, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE) passou a exigir processo licitatório para a aquisição dos sistemas apostilados. Até então, diversos municípios firmaram seus contratos, valendo-se de duas possibilidades: a primeira relativa ao artigo 25, inciso I, da Lei que rege as licitações (Lei n. 8.666/93), segundo o qual a exclusividade de materiais, equipamentos ou gêneros **desobriga a administração pública da licitação** [...] (p. 807 – Grifo nosso).

O que podemos evidenciar é que o poder público ao estabelecer parcerias, seja para terceirizar escolas ou comprar materiais didáticos, buscam brechas na lei para se desviarem de normas que regem o pagamento de bens e serviços na esfera pública. Existem leis que regulamenta os processos licitatórios e ao usarem essas estratégias, o poder público escolhe as empresas ou fundações que desejam.

Observando o plano legal, vimos que há proposições para o Ensino Fundamental, tanto na oferta do ensino, quanto das relações públicas e privadas diversas legislações, em âmbito federal, estadual e municipal. Conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 5: Regulamentação da Oferta de Educação no Público e no Privado

	Oferta do Ensino Fundamental	Relações entre o público e o privado
Plano Nacional de Educação	Meta nº 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (quatorze) e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
Plano estadual de Educação	Meta 2 – Universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze anos, com a garantia de que, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa da educação na idade recomendada até o final do último ano de vigência deste PEE. 2.1 – Implantar, conforme pactuado no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º da Lei Federal nº 13.005, de 2014, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relativos à base nacional comum curricular do ensino fundamental.	4.17 – Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público, visando a aprimorar o atendimento escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na rede pública de ensino, observado o disposto na Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014. 6.6 – Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar dos estudantes matriculados nas escolas da rede estadual de educação básica, em parceria com instituições públicas de ensino e entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e articulada ao ensino regular.

<p style="text-align: center;">Plano Municipal de Educação</p>	<p>Diretriz II : Fomento , Expansão e Promoção da Qualidade do Ensino Fundamental</p> <p>Estratégia 1- Promover e universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos de idade e garantir que os alunos concluem com habilidades e competências básicas de acordo com a etapa concluída.</p>	
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima demonstra as metas para oferta de educação no Ensino Fundamental em planos que compreende três esferas: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação. O que fica evidente é a tentativa de universalizar a oferta desse nível de ensino nos três planos. No entanto, para que essa oferta aumente na dimensão almejada, é proposto que sejam realizadas parcerias entre o setor público e privado. Destarte, reconheça-se a necessidade premente e o inalienável direito a educação, questionamos como essa oferta ocorre, por meio de PPPs, contribuindo para a retirada do Estado como ente responsável pela oferta tanto de vagas, quanto das condições subjacentes a esse direito. As diretrizes presentes nesses planos nos ajudam a entender por que as parcerias entre o público e o privado estão em franca expansão.

No que tange ao Plano Nacional de Educação, este importante documento foi aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e possui extrema relevância no campo da educação, tendo em vista que

Suas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania(Brasil, 2015, p. 09).

Percebe-se no enxerto acima que o Estado propõe uma parceria com a sociedade civil para ofertar a educação, porém esse dever é do Estado e esse imbricamento do público e do privado contribuirá para que cada vez a sociedade civil e o terceiro setor assumam funções inerentes a esfera estatal.

No que concerne ao Plano Estadual encontramos diretrizes referentes a educação especial, sendo que é proposto que o Estado estabeleça parcerias com o setor privado para o cumprimento de um direito garantido pela CF e leis infra-constitucionais.

Com relação ao Plano Municipal de Educação, este tem a vigência de 2015- 2025, e

A elaboração do PME se iniciou com a formação de uma comissão, no interior do Conselho Municipal de Educação, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação. Essa comissão foi composta por membros do Conselho Municipal de Educação - CME - e da Secretaria Municipal de Educação - SME. A comissão iniciou o trabalho em outubro de 2013. Desde o início, a proposição foi a de realizar um trabalho que pudesse envolver o maior número possível de pessoas para a elaboração e consecução do PME, defendendo o princípio da participação democrática(Plano Municipal de Educação).

Tendo como objetivo acompanhar e diagnosticar se as metas do Plano Municipal de Educação estão sendo cumpridos, são realizadas avaliações, conforme artigo nº 6:

Art 6º - A execução do PME, o cumprimento das metas e a implementação das estratégias, orientada por seus eixos, serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Secretaria Municipal de Educação - SME;

III - Comissão de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, Esporte e Lazer da Câmara Municipal de Uberlândia;

IV - Conselho Municipal de Educação - CME;

V - Fórum Municipal de Educação.

A avaliação do Plano Municipal de Educação ocorre periodicamente nos congressos promovidos pelo município

Art 7º O Município de Uberlândia promoverá a realização de, pelo menos, 2 (dois) congressos municipais de educação até o final do decênio, articulados e coordenados pelo Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação.

Parágrafo único. Os congressos municipais de educação de que trata o caput deste artigo, realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre eles, com o objetivo de avaliar a execução deste PME e subsidiar a elaboração do plano municipal de educação subsequente(Plano Municipal de Educação) .

O Plano foi avaliado pela última vez, no ano de 2019, no Congresso Municipal de Educação, contando com a participação de

aproximadamente 350 representantes da sociedade civil envolvidos no processo educacional de Uberlândia. [...] foram abordados os seis eixos temáticos do PME: Sistema Municipal de Ensino, Educação Inclusiva, Qualidade da Educação, Gestão Democrática, Valorização dos Trabalhadores da Educação e Financiamento da Educação (<https://www.uberlandia.mg.gov.br/2019/11/25/congresso-municipal-de-educacao-acontece-nesta-semana/>, **grifos nossos**).

Este documento foi elaborado embasado nas diversas prerrogativas legais do campo educacional

A elaboração do Plano Municipal de Educação - PME tem como fundamentos legais a Constituição (art. 214), a Constituição do Estado de Minas Gerais (art. 204), a Lei Orgânica do Município de Uberlândia (art. 161, V, §§ 5º e 6º) e as seguintes leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações - art. 11, I, Plano Nacional de Educação - PNE - Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - arts. 8º e 10 e o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais - PDEMG - Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011 do Estado de Minas Gerais.

Um aspecto que chama atenção na criação do Plano Municipal refere-se a participação do terceiro setor na elaboração do mesmo, conforme podemos constatar na lei do referido plano.

Após a elaboração do Documento de Referência, a comissão de elaboração realizou reuniões com a Secretaria Municipal de Educação - SME, a Superintendência Regional de Ensino - SRE, **Organizações Não Governamentais - ONGs** - e a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, para apresentar o documento e realizar a fase consultiva à comunidade. Foi elaborado um Guia para orientar o estudo, a discussão e as proposições relativas ao Documento. O Documento de Referência foi enviado para todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino e destinado dia escolar para discussão e proposição de emendas. O referido documento também foi enviado para instituições de ensino superior, **ONGs conveniadas com a SME** e Conselhos de entidades relacionados com a educação, com a finalidade de coletar emendas para compor o documento e subsidiar as discussões no Congresso Municipal de Educação. Essas emendas poderiam ser: aditivas, supressivas (total ou parcial), substitutivas ou mesmo novas emendas àquelas já apresentadas. O documento estudado e modificado pelas instituições foi enviado para a Comissão e incorporado ao documento referência, em trabalho conjunto entre o CME e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, que fizeram o trabalho de compilação dos textos(PMU, grifos nossos).

Depreende-se que as organizações da sociedade civil estão presentes desde a elaboração do referido documento, assim como que a atuação das OSCs está presente tanto em governos progressistas quanto nos conservadores.

Na próxima seção iremos analisar o surgimento e a estrutura das escolas de Ensino Fundamental terceirizadas no município de Uberlândia.

4.3.1 O surgimento das escolas terceirizadas e sua estrutura

Processos de terceirização de escolas no município de Uberlândia não são ações novas, conforme já descrito. No início dos anos 2000, o poder público terceirizou várias escolas da Educação Infantil. No ano de 2018, essas terceirizações foram ampliadas e passaram a incluir também duas escolas de Ensino Fundamental.

Atualmente em Uberlândia, temos “32 entidades do terceiro setor mantêm convênio com a prefeitura para desenvolver trabalhos na área da educação e administrar escolas de ensino infantil (ALEIXO, 2018, s/p)”.

O objetivo da Prefeitura Municipal de Uberlândia com a expansão das terceirizações de escolas do Ensino Fundamental é: “poder minimizar, principalmente, as despesas com folha de pagamento (ALEIXO, 2018, s/p)”. A afirmação da autora corrobora a justificativa dada pelo município.

A terceirização de escolas já ocorre há alguns anos no município de Uberlândia, sendo que, apenas escolas de Educação Infantil haviam sido terceirizadas. Entretanto, a partir do ano de 2018, escolas de Ensino Fundamental dos bairros Pequis e Monte Hebron, foram terceirizadas. Esses bairros são constituídos por imóveis financiados pelo programa “Minha casa, minha vida”, a preços mais acessíveis para uma parcela da população que possui baixa renda social.

As unidades escolares supracitadas foram construídas com verbas públicas, para atender a demanda dos novos bairros. Contudo, devido há alguns problemas, a gestão das escolas foi repassada para uma Organização da Sociedade Civil (OSC), uma fundação filantrópica sem fins lucrativos. Tal fato configura-se como algo novo e extremamente preocupante: são escolas com estrutura física, kits escolares e uniformes fornecidos pelo dinheiro público, mas geridas por Organizações da Sociedade Civil (OSC).

A terceirização de escolas está inserida neste cenário de mutações no mundo do trabalho, precarização das relações de trabalho, desregulamentação de direitos sociais. Se tornou um tema polêmico e muito preocupante quando foi anunciado pela gestão municipal, a decisão de terceirizar a gestão de duas escolas do Ensino Fundamental.

A lei que regulamentou esse processo de terceirização foi a Lei ordinária número 12.863, de 20 de dezembro de 2017. Esta lei criou e ofereceu as bases legais para que as escolas municipais de Ensino Fundamental: Escola Municipal Professora Rosa Maria Melo e a Escola

Municipal Professor Luizmar Antônio dos Santos, fossem terceirizadas pelo município de Uberlândia. De acordo com a prerrogativa legal,

Art. 1º Ficam criadas as Escolas Municipais a seguir relacionadas:

I – Escola Municipal Professora Rosa Maria Melo, localizada á Rua Cachorro do Mato, nº 350, no Residencial Pequis, nesta cidade, para atendimento à Educação Infantil- Pré-escola e ao Ensino Fundamental de Anos Iniciais e Anos Finais[...].

II- Escola Municipal Professor Luizmar Antônio dos Santos, localizada á Rua Aurélio Antônio de Lima, nº 101, no Residencial Monte Hebron, nesta cidade, para atendimento á Educação Infantil- Pré-escola e ao Ensino Fundamental de Anos Iniciais[...].

Art. 3º Para atender ás despesas desta Lei, nos termos do art.43 da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964, e suas alterações, serão utilizados recursos oriundos das dotações orçamentárias nºs 12.361.2001.2.295-07.001 e 12.361.2001.2.516-07.003.

O gestor municipal enviou o projeto de Lei 004 / 2018, no dia 02 de fevereiro de 2018, solicitando que fossem liberados recursos financeiros para a instituição filantrópica responsável por gerir as escolas terceirizadas, do bairro Monte Hebron (Escola Professor Luismar) e escola do bairro Pequis (Escola Professora Rosa Maria Melo), o qual foi encaminhado para votação na Câmara Municipal. O projeto de lei 004,

[...] altera o anexo V- Programas de Governo e o anexo VI o gestor municipal solicita que seja aberto “um crédito especial no orçamento da Secretaria Municipal de Educação no valor de R\$ 3. 605. 967, autoriza a transferência de recursos ás entidades que menciona, no valor de R\$ 3. 605. 967 e dá outras providências (2018, s/p).

Desse expressivo valor de 3.605. 967, R\$ 1.931.355,00 são destinados a escola do bairro Monte Hebron e R\$ 1.674.612,00, a escola do bairro Pequis para que a Fundação Filantrópica Filadélfia pudesse começar a gerir as escolas.

No documento “ Exposição de Motivos nº 001/ SME/ 2018, do dia 15 de janeiro de 2018 (anexo 4 do projeto de Lei 004), a secretária municipal de Educação solicita que o prefeito aprecie o projeto de lei que transfere recursos financeiros para a Fundação Filadélfia.

A justificativa para estabelecer essa parceria entre município e uma instituição do Terceiro Setor, foi a seguinte:

[...] inicialmente, trata-se de Projeto de Lei que busca o atendimento das demandas por vagas através de termos de colaboração com a Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia, utilizando-se de recursos que decorrem do cancelamento de dotação orçamentária, especificamente a 12. 361. 2001.2.295, UO:)07, UA: 01, com natureza de despesa 3.1.90. 11(SME, 2018, p. 01).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) embasando-se em diversas prerrogativas legais, tais como Constituição Federal, Constituição da República, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) justifica a obrigatoriedade de oferta da educação pelo município, mas alega não ser: “ dotada de grande margem discricionária quanto ao oferecimento de serviços educacionais (2018, p.03).”

Além disso, a SME ressalta as suas funções enquanto proponente e articuladora da política municipal, sendo necessário fazer algumas despesas.

Desta forma, temos que a Secretaria Municipal de Educação tem como principal atribuição formular e coordenar a política municipal de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência. Para tanto, são consideradas necessárias, para a manutenção e desenvolvimento da educação, a efetivação de diversas despesas consideradas correntes e investimentos (2018, p. 03).

Com a justificativa de não ter como custear as escolas e se consubstanciando nas prerrogativas da CF e na Lei Orgânica do Município de Uberlândia, a SME propõe as parcerias público-privadas para suprir a demanda de vagas dos alunos dos bairros Pequis e Monte Hebron.

Para tanto, a Constituição Federal e a Lei Orgânica do Município de Uberlândia, em conjunto, consagram o princípio de parceria entre o poder público e as Organizações da Sociedade Civil- OSCs, visando o implemento de ações na área educacional. É preciso considerar que a criação dos conjuntos habitacionais **Residencial Monte Hebron**, com 2.140 (duas mil cento e quarenta) casas planejadas e entregues, com população estimada em 8.000 (oito mil) pessoas, dotada de equipamentos públicos tais como: 01 UBS, 02 escolas para atendimento do Ensino Fundamental, esta última com possibilidade de atendimento de 517 (quinhentos e dezessete) alunos de 1º ao 5º ano e 318 (trezentos e dezoito) de 6ª ao 9º ano, e **Residencial Pequis**, com 3.200 (três mil e duzentas) casas planejadas e entregues, população estimada em 12.800 (doze mil e oitocentas) pessoas, com equipamentos públicos como: 01 UBS, 01 CRAS, 03 Escolas para atendimento do Ensino Fundamental, esta com demanda de atendimento de 724 (setecentos e vinte e quatro) alunos de 1º ao 5º ano, criou a necessidade de urgente conclusão do processo de criação das escolas para atendimento da população local, faltando para tanto a contratação dos profissionais apenas (SME, 2018, p.3-4).

Conforme podemos perceber na assertiva acima, os conjuntos habitacionais do bairro Pequis e Monte Hebron foram entregues sem ter todo o suporte básico necessário, ou seja, as escolas prontas para que pudessem atender as crianças que iriam necessitar das vagas. Diante disso, o município alegou que esta demanda só seria possível de ser atendida por meio de parcerias público-privadas, pois o município já estaria com a folha de pagamento dos servidores bem extensa.

Em contrapartida, é necessário o controle acautelatório e preventivo por parte do Município, devido a aproximação do limite prudencial de gastos públicos com

pessoal, conforme a Lei complementar n 101, de 04 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal) (SME, 2018, p.04).

Embasando-se na Lei de Responsabilidade Fiscal, a secretária afirma que há um interesse municipal, em propor novas parcerias, para cumprir a obrigatoriedade em ofertar educação aos alunos. Conforme dito anteriormente, o município já estabeleceu parcerias com a Fundação Filadélfia para atender a etapa da educação infantil.

[...] há interesse municipal em propor novas parcerias com a Fundação Cultural e Assistencial, para o cumprimento constitucional com o ensino fundamental e atendimento a população por meio das Escolas Municipais Professor Luizmar Antônio Santos e Professora Rosa Maria Melo, atendendo um total de 1.559(mil quinhentos e cinquenta e nove) alunos, divididos em 835(oitocentos e trinta e cinco) e 724(setecentos e vinte e quatro), respectivamente (SME, 2018, p. 04).

De acordo com a Secretaria de Educação do município (em exercício quando as terceirizações ocorreram), a folha de pagamento dos servidores da Educação é uma dos maiores e já está no limite.

Ao final do ano [2017] quando foi feito o estudo para a elaboração do Plano Plurianual (PPA), fizemos todo o procedimento da Lei Orçamentária Anual – LOA. Ao fazer o planejamento para o ano de 2018 (dois mil e dezoito) para a PMU e o previsto para a Educação, foram pontuados alguns pontos de estrangulamento para a nossa Secretaria. Nestes pontos, temos uma constatação bem evidente, que na Educação temos uma folha de pagamento que representa hoje setenta por cento(70%) da folha total da PMU[...] (Ata da 207ª reunião do Conselho Municipal de Educação, 2018, linhas 175-180).

A justificativa para a limitação de gastos com pessoal está na Lei de Responsabilidade Fiscal, nº 101/ 04/05/ 2000, que estabelece no seu artigo 19:

Para os fins do disposto no caput do art. 169 da Constituição, a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida, a seguir discriminados:
I - União: 50% (cinquenta por cento);
II - Estados: 60% (sessenta por cento);
III - Municípios: 60% (sessenta por cento).

Respaldados por essa justificativa, o poder público municipal delegou a gestão das escolas dos referidos bairros a uma Fundação Filantrópica, a Fundação Filadélfia.

Além do documento da Secretaria da Educação, analisamos também o parecer 001/ 2018, parecer jurídico de um advogado do município declarando que o processo de transferência de recursos públicos (municipais) para uma Organização da Sociedade Civil (OSC), está dentro da legalidade “[...] conclui-se pela constitucionalidade formal e material e

legalidade da proposta sob exame, não se vislumbrando, por conseguinte, óbice jurídico ao seu trâmite (SILVEIRA, 2018, s/p).”

No que concerne ao setor financeiro, o parecer também é favorável a aprovação dos recursos para a Fundação Filadélfia: “[...] a proposta apresentada não gerará novas despesas, diretas ou indiretas, bem como não acarretará diminuição de receitas para o ente público [...]” (BORGES NETO, 2018, s/p).

Após a aprovação da parceria público-privada, foi firmado um plano de trabalho para cada escola terceirizada, contemplando dados referentes aos endereços, quantitativos de alunos atendidos, leis e normativas a serem seguidas pelas OSCs. Metas, cuidados a serem realizados para manutenção do espaço físico, metodologia a ser utilizada, a necessidade da formação continuada dos profissionais das escolas, estabelecimento de rotinas, priorizando a alfabetização, oferecimento de atendimento educacional especializado, quadro de pessoal completo e fluxograma de turmas, alunos e funcionários, elaborado em conjunto com a inspeção escolar.

Tabela 1: Plano de Trabalho da Escola P. Luismar – Bairro Monte Hebron

Nº		Cargo/ Setor	Qualificação Profissional
01	A contratar	Diretor Escolar	
02	A contratar	Supervisora Escolar	
01	A contratar	Secretária Escolar	
02	A contratar	Oficial Administrativo	
04	A contratar	ASG	
01	A contratar	Porteiro/ Dia	
02	A contratar	Porteiro/ Noite	
03	A contratar	Cozinheira	
02	A contratar	Professor R- 2	
02	A contratar	Professor de E. Física	
01	A contratar	Educação Especial	
01	A contratar	Auxiliar de sala/ AEE	
25	A contratar	Professor Regente	
	Total	47 Profissionais	

Fonte: Tabela extraída do Projeto de Lei 007/ 2018, protocolado na Câmara Municipal de Uberlândia, no dia 02 de fevereiro de 2018.

Esse é o quadro de trabalhadores, e de acordo com o plano de trabalho, que deve ser respeitado pela OSC. Do total de 1. 931. 355,00, 77% devem ser utilizados para o pagamento de pessoal; 15% destinam-se ao material de consumo (Didático pedagógico para uso coletivo ou dos alunos; material de segurança patrimonial, dentre outros); 4º devem ser para pequenos

reparos - mão de obra e material (troca de fechaduras, troca de telhas danificadas, reparo em forro de gesso ou pvc, dentre outros); 4% destinam-se para serviços de terceiros (assinatura de revista pedagógica; assistência técnica em informática; internet; transporte escolar para alunos e profissionais dentro do Município para participação de atividades pedagógicas; formação Continuada (para funcionários pagos com recurso deste convênio); capacitação e assessoria pedagógica; assessoria psicológica; revelação de fotografias para portfólios; serviços gráficos para confecção de caderno de recados para os alunos (PLANO DE TRABALHO, 2018, p. 08).

Uma questão preocupante é que no plano de trabalho não consta a formação exigida dos profissionais que vão trabalhar nas escolas. Embora diversos dispositivos legais exijam a graduação em Pedagogia para os docentes. A questão da qualidade dos programas oferecidos por meio PPPs permeia várias realidades e áreas de atuação. Adrião et. al. (2009), analisando a oferta do Sistema apostilado em São Paulo afirma que :

Os dirigentes municipais entrevistados reconhecem limites de natureza técnico-pedagógica para se instituir um ensino de qualidade, tais como ausência de um quadro técnico qualificado para oferecer suporte ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares, ou, ainda, **precariedades na formação docente** [...]. Transfere-se, assim, ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino, aderindo-se a um “padrão de qualidade” estabelecido no âmbito do mercado [...] (Grifo nosso - p. 811)

Deste modo constatamos que a qualidade da oferta de serviços terceirizados ou fruto de PPPs, é questionável, já que existem limites de natureza técnico-pedagógica, além da precariedade na formação dos docentes. Essa é uma das consequências da transferência de serviços educacionais para instituições privadas, cujo padrão de qualidade é norteado pela lógica do mercado.

Os itens abaixo elencados são os que não podem ser adquiridos com a verba recebida da prefeitura:

- Aquisição de todo e qualquer material permanente, bem como: extintores acima de 4 quilos, central de alarmes e brinquedos permanentes;
- Aquisição de uniformes para funcionários e alunos;
- Aquisição de livros e brinquedos para crianças que não atendam a faixa etária de 06 a 10 anos ou considerados permanentes ;
- Pagamentos de multas, juros, encargos financeiros;
- Toda e qualquer doação custeadas com recurso deste convênio;
- Compras parceladas;
- Ligações interurbanas;
- Gastos com combustível em veículo que não seja da Conveniente ;
- Transporte escolar para alunos e profissionais fora do município;
- Despesas com viagens e diárias para alunos e profissionais (PLANO DE TRABALHO, P. 08).

Com relação ao Plano De Trabalho da Escola Professora Rosa Maria Melo, podemos ver poucas diferenças, pois as duas são geridas pela mesma Organização da Sociedade Civil. No que se refere a escola do bairro Pequis, as diferenças estão no montante de recursos financeiros e no quantitativo de profissionais da escola. A escola recebeu o valor de 1.674.612.

Tabela 2: Plano de Trabalho da Escola Professora Rosa – Bairro Pequis

Nº		Cargo/ Setor	Qualificação Profissional
01	A contratar	Diretor Escolar	
02	A contratar	Supervisora Escolar	
01	A contratar	Secretária Escolar	
02	A contratar	Oficial Administrativo	
03	A contratar	ASG	
01	A contratar	Porteiro/ Dia	
02	A contratar	Porteiro/ Noite	
02	A contratar	Cozinheira	
02	A contratar	Professor R- 2	
02	A contratar	Professor Especial	
01	A contratar	Professor Educação Física	
24	A contratar	Professor Regente	
	Total	43 Profissionais	

Fonte: Tabela extraída do Projeto de Lei 007/ 2018, protocolado na Câmara Municipal de Uberlândia, no dia 02 de fevereiro de 2018.

A tabela acima diz respeito a relação de funcionários que serão contratados, a fundação deve seguir rigidamente esse plano, pois são utilizados recursos financeiros do FUNDEB e caso não utilize todo dinheiro, é necessário, devolvê-lo. Devem ainda ser enviados comprovantes de gastos para o Conselho do FUNDEB e caso ocorram dúvidas e inconsistências, são solicitadas explicações e documentos. Nas Atas das reuniões existem duas formas de análises realizadas pelo Conselho para liberação de documentação das fundações: com ressalva e sem ressalva. Caso a fundação não apresente esses documentos, a organização tem que devolver o dinheiro.

Para fiscalizar o uso dos recursos do FUNDEB, foi criado o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Conselho do FUNDEB). Este órgão é de vital importância para que os recursos advindos do FUNDEB sejam devidamente fiscalizados e caso, seja constatado alguma irregularidade, a mesma possa ser corrigida. Gohn (2001) assevera que os Conselhos geram: “uma nova institucionalidade pública pois eles criam

uma nova esfera social-pública ou pública não-estatal” (p. 103). De acordo com a autora, a legislação brasileira prevê (desde 1996), a necessidade de criação de Conselhos para o recebimento de recursos destinados às áreas sociais.

Na área da educação a lei preconiza três tipos conselhos de gestão no nível do poder municipal, com caráter consultivo/deliberativo, ligados ao poder executivo, a saber: o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. (No interior das escolas temos ainda os Conselhos de Escola, de Classe e de Série, mas eles são de outra natureza). Os Conselhos Municipais são regulamentados por leis estaduais e federais mas eles devem ser criados por lei municipal, sendo definidos como “órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema municipal de ensino”, criados e instalados por iniciativa do Poder Executivo Municipal (GOHN, 2001, p. 103 / 104).

O caráter normativo, consultivo e deliberativo dos Conselhos Municipais é o que respalda legalmente as ações o Conselho em ações como fiscalização, solicitação de documentos, entre outros. A prestação de contas ao Conselho do FUNDEB de todo o dinheiro utilizado pela prefeitura será o tema da nossa próxima seção.

4.3.2 Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB

Com o objetivo de exercer um controle sobre a utilização dos recursos do FUNDEB, no município de Uberlândia, foi criado o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB”. Por meio do Decreto nº 10.670, de 07 de maio de 2007 o qual “tem como função principal acompanhar a repartição, transferência e aplicação dos recursos financeiros do FUNDEB do município de Uberlândia”. Conforme pode ser evidenciado abaixo no Art. 2:

Art.2 Compete ao Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB:

- I- acompanhar e controlar a distribuição dos recursos financeiros do Fundeb.
- II- acompanhar e controlar, junto aos órgãos competentes do Poder Executivo e ao Banco do Brasil, os valores creditados e utilizados á conta do FUNDEB;
- III- supervisionar a realização do censo escolar, no que se refere ás atividades de competência do Poder Executivo Municipal, relacionadas ao preenchimento e encaminhamento dos formulários de coleta de dados, especialmente no que tange ao cumprimento dos prazos estabelecidos;

- IV- supervisionar a elaboração da proposta orçamentária anual do Município, especialmente no que se refere á adequada alocação dos recursos do FUNDEB, observando-se o cumprimento dos percentuais legais de destinação dos recursos;
- V- acompanhar, mediante verificação de demonstrativos gerenciais disponibilizados pelo Poder Executivo, o fluxo e a utilização dos recursos do FUNDEB;
- VI- exigir do Poder Executivo Municipal a disponibilização da prestação de contas da aplicação dos recursos do FUNDEB, em tempo hábil á análise e manifestação do Conselho no prazo regulamentar;
- VII- manifestar-se, mediante parecer gerencial, sobre as prestações de contas do Município, de forma a restituí-las ao Poder Executivo Municipal em até trinta dias do vencimento do prazo para sua apresentação ao Tribunal de Contas competente, conforme parágrafo único do art. 25 da Lei Federal nº 11.494/ 2007;
- VIII- observar a correta aplicação do mínimo de 60%(sessenta por cento) dos recursos do Fundo na remuneração dos profissionais do magistério, especialmente em relação á composição do grupo de profissionais, cujo pagamento é realizado com essa parcela mínima legal de recursos;
- IX- exigir o fiel cumprimento do plano de carreira e remuneração do magistério da rede municipal de ensino;
- X- zelar pela observância dos critérios e condições estabelecidos para exercício da função de conselheiro, especialmente no que tange aos impedimentos para integrar o Conselho e para o exercício da presidência e vice-presidência do Colegiado, descritos nos §§5º e 6º do art.14 da Lei Federal nº 11.494/ 2007;
- XI- requisitar, junto ao poder Executivo Municipal, a infraestrutura e as condições materiais necessárias á execução plena das competências do Conselho, com base no disposto no §10 do art. 24 da Lei Federal nº 11.494/ 2007.
- XII- exercer outras atribuições previstas na legislação federal ou municipal.

Como podemos perceber, os Conselhos municipais, são órgãos de vital importância para a transparência dos recursos do FUNDEB e possuem muitas atribuições. A atuação dos Conselhos: “[...]criam condições para um sistema de vigilância sobre a gestão pública e implicam numa maior cobrança de prestação de contas do poder executivo, principalmente no nível municipal” (GOHN, 2001, p. 104).

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), possui a função de fiscalizar o uso do dinheiro público e quem exerce esse importante papel são os conselheiros. Estes são escolhidos de modo democrático e contam com um representante de cada segmento. Todos os assuntos pertinentes são discutidos e votados durante as reuniões do CACS, sendo devidamente registrados em atas, as quais são assinadas por todos os conselheiros presentes nas reuniões. Além disso, essas atas são documentos públicos e por isso, podem ser acessadas por pessoas da comunidade, que queiram conhecer o processo de fiscalização dos recursos do FUNDEB.

O quadro abaixo ilustra a composição do conselho responsável por fiscalizar os recursos do FUNDEB.

Quadro 6: Composição do Conselho FUNDEB

SEGMENTO	TEMPO DE EXERCÍCIO	INDICAÇÃO
Um representante do Poder Municipal, dos quais pelo menos um, da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente;	02 anos	Dirigente do órgão municipal
Um representante de professores da educação básica pública municipal;	02 anos	Processo eletivo pelos pares
Um representante dos diretores das escolas públicas municipais;	02 anos	Processo eletivo pelos pares
Um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais	02 anos	Processo eletivo pelos pares
Dois representantes dos pais de alunos da educação básica pública municipal;	02 anos	Processo eletivo pelos pares
Dois representantes dos estudantes da educação básica pública municipal;	02 anos	Processo eletivo pelos pares
Um representante do Conselho Tutelar;	02 anos	Dirigente do órgão municipal
Um representante do Conselho Municipal de Educação.	02 anos	Dirigente do órgão municipal

Fonte: Lei do Conselho Escolar- 12.397 de 2016.

A garantia da autonomia das decisões do Conselho, está legalmente garantido, no art. 2º do Regimento Interno Do Conselho, parágrafo 1º e 2º :

§ 1º O Conselho deve atuar com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo Municipal e será renovado periodicamente ao final de cada mandato dos seus membros.

§2º As decisões tomadas pelo Conselho deverão ser levadas ao conhecimento do Poder Público Municipal e da comunidade (BRASIL, 2011, p.2).

As reuniões realizadas pelo Conselho são registradas em livros de Atas e conforme dito anteriormente, estão à disposição para que a comunidade conheça: “Art.5º As reuniões serão realizadas com a presença da maioria simples dos membros do Conselho; Art.9º As decisões do Conselho serão registradas no livro de ata” (Idem, ibidem, p. 4).

Outro ponto que contribui para a transparência da utilização dos recursos do FUNDEB, refere-se a função do Conselho de verificar determinadas situações, “definirá os relatórios e os demonstrativos orçamentários e financeiros que deseja receber do Poder Executivo Municipal (BRASIL, 2011, p. 5). Deste modo, é possível fiscalizar o uso que o município está fazendo dos recursos do FUNDEB e caso, os conselheiros detectem algum erro ou desvio indevido dos recursos, poderá até mesmo travar o uso dos mesmos, até que a situação possa ser regularizada.

Destarte, fiscalizando os dados financeiros, “os Conselhos criam condições para um sistema de vigilância sobre a gestão pública e implicam numa maior cobrança de prestação de contas do poder executivo, principalmente no nível municipal (GOHN, 2000, p. 104)”. Essas estratégias são muito importantes para dificultar possíveis tentativas de corrupção e desvio de verbas públicas, fornecendo transparência quanto ao uso dado ao dinheiro do povo.

4.3.3 A Gestão Escolar e as implicações na qualidade da educação

A gestão escolar para efetivar um trabalho pedagógico de qualidade e envolver todos os sujeitos do chão da escola, deve se constituir de forma democrática, por meio de diversos órgãos colegiados. Destarte, a gestão democrática têm sido bandeira de luta dos trabalhadores da educação há muitos anos.

Há pouco mais de três décadas o Brasil vem protagonizando um debate sobre tema que tornou-se conhecido como “gestão democrática” no campo da política educacional e que passou a integrar a pauta das agendas de políticas que vieram a ser definidas desde então. A expressão integrava as palavras de ordem do movimento dos educadores em tempos então conhecidos como de “abertura política, os quais assinalaram a transição da ditadura para a democracia(Vieira e Vidal, 2019, p. 12).

Os paradigmas gerenciais influenciaram a gestão escolar, modificando o conceito de gestão democrática.

As concepções de gestão escolar que permeiam as práticas educativas são paradigmas que emergem em meio às tensões e aos desafios postos no contexto social. Após vinte anos de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(Lei nº 9.394, de 1996), as políticas educacionais possibilitaram mudanças estruturais no cenário organizacional das atividades educativas, assim como transformaram os princípios basilares da gestão democrática em ações da gestão gerencial, apresentando sentidos opostos aos preconizados pelos movimentos de educadores em meados da década de 1980 (SILVA et al, 2016, p. 533).

Deste modo, as modificações advindas da reforma do Estado, “viabilizaram mecanismos favoráveis à produtividade, à eficiência e à eficácia, justificados pela modernização e pelas novas roupagens que a sociedade incorpora em suas práticas culturais, sociais, políticas e educacionais” (SILVA, et al, 2016, p. 535).

Os princípios de eficiência adentraram a escola e foram implementados por meio da desconcentração e descentralização.

“ [...] Há hoje, de forma crescente, uma tendência em que a gestão democrática confunde-se com os processos de gestão compartilhada e que, sob a égide das políticas neoliberais, cada vez mais, transfere-se para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos fiscais e mesmo de ações pedagógicas pautadas no voluntarismo e na filantropia(SILVA, M; PERONI, V; 2013 , p. 257)”.

Buscando nas prerrogativas legais a respeito da gestão democrática, encontramos na Constituição Federal, no artigo 206: VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (Brasil, 1988).

No que se refere a LDBEN, a gestão democrática aparece no artigo 14:

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico é um dos componentes da gestão democrática, sendo, pois, de vital importância para a construção de relações democráticas na escola. Além disso, “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos-vos para diante, com base no que temos, buscando o possível[...] (VEIGA, 2002, p.01)”.

Outro elemento imprescindível para uma gestão democrática, de fato(não apenas nos PPPs), refere-se aos Conselhos Escolares, pois “ o funcionamento efetivo dos conselhos escolares pode contribuir para a descentralização do poder de decisão, que deixaria de estar centrado na figura do diretor escolar, passando para as mãos do coletivo(MORAES, Aline C. A; RUIZ, Maria José Ferreira, p. 214, A participação e a gestão democrática no programa nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares)”.

A Instituição que assumiu a gestão dessas escolas por meio de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia foi a Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia. Foi criada por uma denominação religiosa, evangélica no ano de 1995, no município de Uberlândia, com a justificativa de exercer um papel de responsabilidade social.

Uma das grandes preocupações da Assembleia de Deus Missão aos povos, em Uberlândia, além da vida espiritual de seus membros, é oferecer em que está inserida, atendimento e ações sociais que transformem vidas. Com esse intuito, membros desta entidade, movidos por esse desejo fundaram em janeiro de 1995, a Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia (FILADELFIA,2020, s/p).

Segundo a Fundação, os valores que orientam a sua atuação são:

Missão: promover a justiça social e a garantia de direitos, por intermédio de ações na área da saúde, assistência social, educação e programas para a **geração de trabalho e renda** em direção à construção da **cidadania legítima**.

Visão: Ser uma **organização conhecida e reconhecida no âmbito nacional e internacional** por contribuir no atendimento de famílias em situação de vulnerabilidade social, atuando sobre as **brechas sociais**.

Valores: Amor ao Próximo; Fé; Responsabilidade; Compromisso ético; Transparência (FILADÉLFIA, 2020,s/p, Grifos Nossos).

A Fundação atua nas seguintes áreas: “social, saúde, rede Ceia, Centro de Tecelagem, Projeto Dorcas (Filadélfia)”. Como o foco desse estudo é a área da Educação, analisaremos os dados referentes as escolas da rede Ceia:

A Rede Ceia (Centro Evangélico de Integração e Aprendizagem), administrada pela Filadélfia possui experiência em Educação Infantil, com três unidades em prédios próprios, localizados nos bairros Morumbi, Laranjeiras e no Saraiva, todas, subvencionadas com recursos públicos que atendem em período integral cerca de 400 crianças de até 3 anos. No Ensino Fundamental, a fundação administra duas unidades que também levam o nome de Ceia, localizado nos bairros Hebron, Ceia Professor Luizmar Antônio dos Santos e no Pequis, Professora Rosa Maria Melo. As administrações destas unidades iniciaram em fevereiro de 2018. Cerca de 1800 alunos estão matriculados.

A entidade tem uma **Proposta Pedagógica estruturada em princípios confessionais cristãos** e caracteriza-se como uma unidade educacional, que atende às necessidades da criança, família e comunidade, seguindo as mudanças que ocorrem em todos os segmentos da sociedade de forma dinâmica e globalizada, possibilitada que cada um interaja como sujeito atuante nela, ressalta o documento (FILADÉLFIA, 2020,s/p – Grifo Nosso).

Um outro fator que chama a atenção quando analisamos essas informações, é a questão da laicidade. A instituição que gere as escolas é privada, ligada a uma denominação religiosa, e possuindo uma “ proposta pedagógica estruturada em princípios confessionais cristãos (FILADELFIA, 2020, s/p)”, fere o princípio constitucional de laicidade.

De acordo com Cury, o Estado se tornou laico, tendo em vista as múltiplas religiões existentes.

O Estado se tornou laico, vale dizer tornou-se equidistante dos cultos religiosos sem assumir um deles como religião oficial. A modernidade vai se distanciando cada vez mais do *cujus regio, ejus religio*. A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da anti-religiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do

estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado (2004, p.183).

Diante disso, questionamos se a Fundação respeitará os diferentes credos e religiões dos seus alunos. No artigo 5º da Constituição Federal, está garantido o respeito aos credos de cada indivíduo.

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988).

No que tange o ensino religioso, o mesmo se caracteriza como facultativo:

O caráter facultativo da oferta do ensino religioso merece uma pequena reflexão. Ser facultativo é não ser obrigatório na medida em que não é um dever. O caráter facultativo caminha na direção de salvaguardas para não ofender o princípio da laicidade (CURY, P. 2004, 189).

Entretanto, dada a imiscuidade dos princípios religiosos com a organização da proposta pedagógica, questionamos se há favorecimento de uma religião sobre as demais e o respeito as diferenças.

Além disso, caso alguma família queira exercer seu direito a não ter educação religiosa, conforme preconizado na Constituição Federal e na LDBEN, terá seu direito respeitado e também será ofertada outra disciplina?

O caráter facultativo de qualquer coisa implica o livre-arbítrio da pessoa responsável por realizar ou deixar de realizar algo que se lhe é proposto. [...]. Ora, para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizerem a escolha pelo primeiro. Não se configura como opção a inatividade, a dispensa ou as situações de apartamento em locais que gerem constrangimento. Ora, essa(s) atividade(s) pedagógica(s) alternativa(s), constante(s) do projeto pedagógico do estabelecimento escolar, igualmente ao ensino religioso, deverão merecer, da parte da escola para os pais ou alunos, a devida comunicação, afim de que estes possam manifestar sua vontade perante uma das alternativas. Este exercício de escolha, então, será um momento importante para a família e os alunos exercerem conscientemente a dimensão da liberdade como elemento constituinte da cidadania (CURY, 2004, p.189).

Podemos constatar que a Fundação Filadélfia desempenha trabalhos em várias áreas. Na educação está expandindo sua atuação, antes era restrita ao Educação Infantil, a partir de 2018,

passou a atender também o Ensino Fundamental. Algumas unidades educacionais funcionam em prédios próprios, no entanto, as duas escolas que estamos estudando de Ensino Fundamental, funcionam em prédios da prefeitura. Nos quadros abaixo relacionamos as unidades geridas pela Fundação Filadélfia.

Quadro 7: Unidades Escolares da Educação Infantil

UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO
Ceia Alice Tostes	Rua Tamanduás, 253- Bairro Morumbi
Ceia Rita Alves	Avenida Continental, 340- Bairro Laranjeiras
Ceia Dirce Gonçalves	Praça Doutor Manoel Crosara- Bairro Saraiva

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de informações extraídas do site: fundacaofiladelfia.org.br

Quadro 8: Unidades Escolares do Ensino Fundamental

UNIDADE ESCOLAR	ENDEREÇO
Ceia Professor Luizmar Antônio dos Santos	Rua Aurélio Antônio de Lima, 101- Bairro Monte Hebron
Ceia Professora Rosa Maria de Melo	Rua Cachorro- do- Mato, 05- Bairro Pequis

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de informações extraídas do site: fundacaofiladelfia.org.br

Abaixo temos as imagens dos prédios que abrigam as escolas de Ensino Fundamental geridas pela Fundação Filadélfia.

Figura 1: Ceia Professora Rosa Maria de Melo



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/EM+Prof%C2%AA+Rosa+maria+Melo>

Figura 2: Ceia Professor Luizmar Antônio dos Santos



Fonte: <https://www.google.com/maps/uv?pb=!>

Esses dois prédios foram construídos pela Prefeitura, com dinheiro público e repassado para a Fundação Filadélfia, por meio do estabelecimento de parcerias. Essa instituição integra o setor público-não estatal.

De acordo com o PPP²⁴ da escola CEIA - Centro Evangélico de Integração e Aprendizado – Escola Professora Rosa Maria Melo:

A entidade mantenedora Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia tem como missão promover a justiça social e a garantia de direitos, por intermédio de ações na área da saúde, assistência social, educação e programas para a geração de trabalho e renda em direção à construção da cidadania legítima (p. 6).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o CEIA - Centro Evangélico de Interação e Aprendizado – Escola Professora Rosa Maria Melo, oferece o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e se caracteriza como uma instituição educacional:

[...] orientada por princípios cristãos evangélicos garantidos pela Constituição Federal e pela legislação brasileira específica e dispositivos normativos dos Conselhos Federal e Estadual de Educação tem por escopo o pleno desenvolvimento da criança e destina-se ao atendimento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) (p.6).

No PPP da escola aparece como princípio “valores cristãos evangélicos”, que de acordo com a Instituição Filadélfia, são assegurados pela Constituição. Todavia, a própria Constituição Federal, no art. 19 estabelece que:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, **subvencioná-los**, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

O que coloca em destaque a questão do ensino público, gratuito e laico. Ou seja, as instituições públicas não devem ser orientadas por princípios religiosos.

De acordo um funcionário da escola, o PPP do primeiro ano de funcionamento chegou pronto da Fundação, pois não havia tempo para construí-lo coletivamente com a comunidade escolar, já que a escola, fruto de uma parceria com a Prefeitura precisava começar a funcionar. Nos anos seguintes foi sendo “adaptado” com a participação de todos. Na fala desse funcionário podemos evidenciar um descumprimento do que está previsto na LDB/EN (9394/96):

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

²⁴ Fizemos análise no PPP (Projeto Político Pedagógico) de apenas uma escola. Como as duas são administradas pela mesma fundação, os princípios e filosofia são os mesmos.

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Embora no PPP da escola exista a afirmação de que a gestão da escola é democrática, o discurso do funcionário, sinaliza outra realidade, incompatível com o que está previsto na LDB. A construção coletiva da Proposta Pedagógica pelo estabelecimento de ensino, juntamente com a comunidade escolar, elaboração e cumprimento do plano de trabalho pelos profissionais da educação, não se materializam na realidade dessas escolas terceirizadas. Também não há evidências de algumas práticas que compõe a gestão democrática como: grêmios escolares, conselhos e eleição para diretores.

De acordo com esse mesmo funcionário, não existe eleições para diretor, porque a instituição deles [Fundação Filadélfia] é privada e segue o regime da CLT, ou seja, o diretor é um cargo ocupado por pessoas que a instituição escolhe, é a instituição que define quem será o diretor.

Para que uma gestão seja caracterizada como verdadeiramente democrática, segundo Vitor Paro (2002), é preciso verificar a democracia que se realiza na sala de aula. Para o autor são exemplos de mecanismos que expressam uma gestão democrática: como eleição de diretores, conselho de escola, grêmios estudantis, associação de pais, e outros. Diante disso é possível apreender que se os professores não têm autonomia para participar da elaboração da Proposta Pedagógica e na instituição não há, por exemplo, eleições para diretores, a autonomia em sala de aula é uma questão que muito provavelmente não se concretiza. E a afirmativa de que a escola possui gestão democrática é questionável.

4.3.4 Processos de resistência a terceirização das escolas

O processo de terceirização ocorreu de forma unilateral, por meio do projeto da Secretaria de Educação. O Conselho Municipal de Educação, importante órgão municipal que garante a fiscalização dos recursos financeiros do FUNDEB, sequer foi consultado a respeito desse processo.

Analisando a Lei nº. 12.397, de 17 de março de 2016, pertinente ao Conselho Escolar, no art.4º, nos incisos III, IV e XI, deliberam sobre a escuta e participação do Conselho em relação as questões educacionais do município:

Art.4º Compete ao Conselho Municipal de Educação:

III- emitir pareceres sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros, ou, quando solicitado;

IV- emitir pareceres sobre as propostas de convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais a serem celebrados com o Município de Uberlândia;

XI- atuar como coparticipe da Secretaria Municipal de Educação no diagnóstico dos problemas educacionais do Município.

Com relação ao inciso III e IV, temos que ponderar sobre o fato de que a terceirização é um importante acontecimento, dadas as consequências para a escola pública e as políticas educacionais como um todo. Portanto, constitui-se em algo de interesse público e como tal, deveria ter sido objeto de estudos e discussões com todos os sujeitos envolvidos: Conselho municipal, movimentos sociais, comunidade escolar, universidade, pais, políticos, dentre outros, esclarecendo-se quais as consequências da terceirização das escolas.

Destarte, o Conselho Municipal que possui como uma de suas competências emitir pareceres sobre assuntos educacionais, convênios, acordos, contratos, por iniciativa própria ou quando o município solicitar, não foi consultado sobre a terceirização das escolas.

Na ata 207ª da reunião ordinária do Conselho Municipal, a presidente do Conselho Municipal ressalta que:

[...] na lei do CME, consta que no momento de estabelecer parcerias com Organizações Não Governamentais - ONG'S, o CME deve ser consultado, ouvido nestas questões de elaboração de política educacional, e que é neste sentido que convidou a Secretária para que ela viesse até aqui para conversar conosco (linhas 79-82).

No que concerne ao inciso XI, que trata de um aspecto importante, a saber, que o CME é parceiro, co-partícipe do município para esclarecer e lidar com problemas educacionais, por isso, o mesmo deveria ter sido convidado a estudar e propor soluções para a questão da falta de escolas para os alunos residentes no bairro Pequis e Monte Hebron.

A partir do momento em que o Conselho Municipal tomou conhecimento da terceirização (ressaltando que o mesmo não foi consultado sobre esse processo), três conselheiros foram visitar as unidades escolares, foi enviado um ofício e também foi solicitada na reunião extraordinária de 18-01-2018, que a secretaria de Educação prestasse esclarecimentos (Ata da 207ª Reunião Ordinária do Conselho Municipal de Educação, 2018)

Com o objetivo de alertar a população a respeito dos riscos da terceirização da escola pública, foi criado um manifesto denominado como “ Manifesto Em Defesa De Escola Municipal Pública, Gratuita, Laica e de Qualidade Nos Residenciais Pequis e Monte Hebron, datado de 18 de janeiro de 2018, no qual diversas entidades e movimentos sociais assinaram o documento.

O Manifesto levanta importantes questões sobre como se deu o processo de terceirização das escolas supracitadas. A primeira assertiva do documento é a respeito das consequências da demora em inaugurar as unidades escolares:

Essas escolas estão prontas, quanto as instalações, há mais de um ano, á espera de abertura pelo poder público. Enquanto isso não ocorre, as populações desses residenciais sofrem com a falta desse serviço público essencial, direito fundamental e obrigação do município, especialmente com crianças entre 04 e 17 anos (2018, s/p).

Além da preocupação expressa no documento, de salvaguardar um direito constitucional, a saber, o acesso a educação pública para os alunos, percebe-se também o respeito pelos interesses e sentimentos de angústia e preocupação dos responsáveis pelos alunos.

Entendemos o drama vivido por pais e mães que não encontram vagas escolares para seus filhos, submetidos a transporte precário e em condições de insegurança. Somos solidários á sua luta e queremos nos somar para que o problema seja resolvido. Mas o caminho que a Prefeitura Municipal está seguindo é uma péssima solução e trará graves consequências a curto, médio e longos prazos (MANIFESTO, 2018, s/p).

A falta de diálogo e transparência fica clara no Manifesto, pois:

No final do ano passado [2017], afrontando a legislação e sem nenhum debate com o Conselho Municipal de Educação, com o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e sem a Câmara de Vereadores(as) pautasse o assunto, o Prefeito Odelmo iniciou um processo de privatização dessas escolas, anunciando que seriam terceirizadas para a ONG Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia, que já está fazendo a “seleção” (com exigências reduzidas quanto á qualificação dos profissionais e falta de transparência) dos que serão contratados (2018, s/p, Grifos Nossos).

No Manifesto são elencadas seis consequências da terceirização de escolas públicas:

- 1- Fere direitos de cidadãos(as), que passam a ser tratados como clientes;
- 2- Entrega patrimônio público (prédios e demais recursos) para entidades particulares;

- 3- Rasga a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9. 394/ 96) que são muito claras quanto as obrigações dos municípios sobre as etapas de educação infantil e fundamental e aos princípios da gestão escolar democrática;
- 4- Fere o direito á educação pública como laica (sem vínculo religioso algum). A Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia é ligada a uma igreja e está sob clara influência de um vereador;
- 5- Representa piores salários, ausência de plano de cargos e carreira e de formação contínua, maiores jornadas de trabalho, impondo condições precárias para os(as) que nelas trabalharão. Os estudantes que aí pretendem estudar devem saber que desenvolverão sua formação escolar em um ambiente de baixas remunerações e fortes pressões contra todos(as) que forem contratados(as), certamente mais vulneráveis exatamente por não serem funcionários concursados. A educação ofertada será de qualidade muito inferior em relação àquela da rede pública municipal de ensino.
- 6- Não haverá, pela legislação do Fundeb, fornecimento do kit uniforme como ocorre na rede pública municipal (2018, s/p).

Por fim, o Manifesto exige que seja concretizado um direito constitucional e inalienável dos estudantes: o direito a aprender, a estar em uma escola e receber uma educação de qualidade.

Exigimos imediata abertura das escolas públicas municipais dos residenciais dos residenciais Pequis e Monte Hebron, com a contratação dos profissionais já classificados no processo seletivo simplificado realizado pela Prefeitura, até que haja concurso público, preservando-se o direito á remoção dos servidores que manifestaram interesse nisso (2018, s/p).

As escolas dos bairros Pequis e Monte Hebron foram terceirizadas com a justificativa de que o orçamento do município não estava conseguindo contemplar os gastos com os servidores municipais, tendo em vista que segundo a lei de responsabilidade fiscal, há um limite de gastos com pessoal. Diante disso, não teria como inaugurar as escolas, ainda que as mesmas já estivessem terminadas, devido a impossibilidade de se contratar funcionários.

Entretanto, quando se analisam alguns documentos, tais como uma declaração firmada e datada, da secretária de Educação em exercício na época, o orçamento municipal tinha capacidade de absorver os gastos decorrentes do funcionamento das escolas do Pequis e Monte Hebron:

[...] o orçamento comporta a realização dos dispêndios previstos, e que, em atendimento ao disposto na Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000 - LRF e suas alterações, as despesas do Projeto de Lei Complementar anexo tem adequação orçamentária- financeira na Lei Orçamentária Anual- Lei nº 12.607, de 30 de dezembro de 2016, na Lei de Diretrizes Orçamentárias para 2017- Lei Municipal nº 12. 480 de agosto de 2016 e o Plano Plurianual 2014-2017 Lei Municipal nº 11. 676, de 27 de dezembro de 2013 (2017, s/p).

Outro documento que embasa essa assertiva é o relatório de gestão fiscal do 3º quadrimestre de 2017, no qual se demonstram alguns valores importantes para compreendermos o balanço financeiro do município. É importante ressaltar que houve uma troca de gestão e no ano de 2017, outro gestor municipal assumiu a gestão da cidade, sendo que a gestão de 2013- 2016, instituiu o Plano de Cargos e Carreiras para os servidores da Educação.

No relatório de gestão fiscal supracitado, o valor líquido de despesa de janeiro a dezembro de 2016 foi R\$1.706.555. 545,48, sendo que o valor despendido com pagamento de pessoal foi um montante de 791.823.240,78 , contabilizando uma porcentagem de 46,40%, abaixo do limite legal, pois de acordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101, devem ser gastos no máximo 60% da receita com pagamento de pessoal.

Com relação aos valores do ano de 2017, de janeiro a dezembro, a receita teve um valor líquido de 1. 814. 608. 150, 07, sendo gastos 870.359.723,31, computando a porcentagem de 47,96%, ou seja, houve um ligeiro aumento de gastos, mas que, todavia, não ultrapassa o teto de gastos. Na figura abaixo extraída do Diário Oficial do Município número 5308, de 30 de janeiro de 2018, podemos ver os valores especificados acima e as previsões.

Figura 3: Diário Oficial do Município - Relatório de Gestão Fiscal

DIVERSOS

RELATÓRIO DE GESTÃO FISCAL DO 3º QUADRIMESTRE DE 2017

ANEXO 1 (arts. 54 e 55 - L.C. 101/00)
RELATÓRIO DE GESTÃO FISCAL

MUNICÍPIO: Uberlândia
ÓRGÃO: Poder Executivo

Data Base: 31/12/2017
Periodicidade: Quadrimestral

Valores em Reais

I - COMPARATIVOS				
	janeiro/2015 a dezembro/2016		janeiro/2017 a dezembro/2017	
	R\$	%	R\$	%
Receita Corrente Líquida do Município	1.706.555.545,48		1.814.608.150,07	
1 - Despesa Total com Pessoal	791.823.240,78	46,40	870.359.723,31	47,96
Limite 90% (§ 1º, inciso II, art. 59)	829.385.995,10	48,60	881.899.560,93	48,60
Limite Prudencial 95% (Parágrafo único, art. 22)	875.462.994,83	51,30	930.893.980,99	51,30
Limite Legal (art. 20)	921.539.994,56	54,00	979.888.401,04	54,00
Excesso a Regularizar (art. 20)				
2 - Despesa Líquida Inativos e Pensionistas do RPPS				
Total das Despesas	0,00	0,00	0,00	0,00
Limite Legal				
Excesso a Regularizar				
3 - Dívida Consolidada				
Saldo Devedor	247.451.950,35	14,50	323.817.243,78	17,85
Limite 90% (§ 1º, inciso III, art. 59)				
Limite Legal				
Excesso a Regularizar				
4 - Dívida Consolidada Líquida				
Saldo Devedor	161.044.815,48	9,44	251.268.602,67	13,85
Limite Legal	2.047.866.654,58	120,00	2.177.529.780,08	120,00
Excesso a Regularizar				

ANEXO 1 (arts. 54 e 55 - L.C. 101/00)
RELATÓRIO DE GESTÃO FISCAL

Fonte: Diário Oficial do Município.

No plano de trabalho há recursos para a formação continuada, bem como capacitação e assessoria pedagógica. E no projeto político-pedagógico de uma das escolas, também se menciona que há formação continuada.

No que se refere aos funcionários, os mesmos possuem regime de trabalho regulamentado pela Consolidação das Leis Trabalhistas, ou seja, não são contemplados pelas leis de valorização docente, tanto em nível nacional, quanto municipal.

As políticas de valorização docente estão presente em várias prerrogativas legais:

[...] A Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, na seção que se refere á educação; a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001- 2010; a Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb) e que substitui a Lei de nº 9424 de 24 de Dezembro de 1996, que abordava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007- 2010; a Lei nº 11. 738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta e institui o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor); a Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, que aprovou o Programa de Iniciação à Docência (Pibid); a Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que estabelece o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (Pnaic); o Pró letramento, que é um programa de formação continuada de professores; e a Lei nº 13. 005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014- 2024 (PEREIRA, 2017, p. 30).

Os profissionais da educação que assumem o trabalho docente sob gestão das instituições como a Fundação Filadélfia, não são enquadrados no regime estatutário tal como são os servidores municipais, e a contribuição previdenciária é pelo Instituto Nacional do Seguro Social- INSS.

O processo de seleção desses docentes é constituído por três etapas: “a) Análise curricular; b) Entrevista, ambas realizadas pela Coordenação de RH; c) Avaliação do Perfil (Filadélfia, 2019, p. 03).”

Todavia, a entrevista e a avaliação são parâmetros subjetivos, suscetíveis a favorecimentos. Na ata de 19-01-2018, do Conselho do FUNDEB também está delineada essa preocupação: “[...] falta de transparência quanto a avaliação dos profissionais que prestam serviço, a base de Currículo, que analisamos da maneira mais conveniente, maneira tendenciosa de analisar” (linhas 88-90). Além disso, no edital, na seção referente as informações gerais, está escrito que:

[...] a participação do candidato no Processo de Seleção Simplificada não implica em obrigatoriedade de sua contratação, apenas expectativa de convocação e contratação, ficando reservado à Fundação o direito de proceder às contratações em número que **atenda ao interesse, ao seu exclusivo critério e necessidade** (idem, ibidem, p.04)

Deste modo, esses profissionais que trabalham nas escolas não possuem nenhuma estabilidade funcional, nem benefícios recebidos pelos servidores municipais, tais como tíquete alimentação, férias prêmio, anuênio, nem progressão por titulação (especialização, mestrado, doutorado) ou seja, sua remuneração não é modificada.

A lei complementar 40 / 1992 é referente ao Estatuto dos servidores públicos, e no seu artigo 26 , explicita sobre a estabilidade: “O servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo, adquirirá estabilidade no serviço público ao completar três anos de efetivo exercício”.

No que concerne aos trabalhadores da educação municipal, há um Plano de Cargos e Carreiras, que garante vários direitos, como estabilidade, progressão por tempo de trabalho, progressão por titulação, entre outros direitos. Assegurados somente, aos docentes diretamente ligados a prefeitura, ou seja, os profissionais sob comando das Fundações, não tem esses direitos assegurados.

Além das prerrogativas legais supracitadas, cabe ressaltar que em algumas das finalidades e competências do Conselho do FUNDEB, está incluso também a observação do cumprimento das políticas de valorização docente.

5 Considerações Finais

Em tempos neoliberais, caracterizado pela reestruturação produtiva, novas tecnologias e a evolução constante dos meios de comunicação, as fronteiras geopolíticas estão cada vez mais diluídas, enfraquecendo o poder do Estado-nação. Deste modo, os grandes conglomerados financeiros e os organismos internacionais, tais como OMC, Banco Mundial, OCDE, OMC exercem grande influência nas políticas públicas mundiais, contribuindo para fortalecer o poder do capital financeiro.

Todo esse movimento é fruto de mudanças conjunturais de alcance global que tem seus antecedentes nas décadas de 1970. Quando as políticas neoliberais emergiram em várias partes do mundo. Nessa década e na década posterior (1980), vários países aderiram a essas políticas temos como exemplo: China, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Alemanha, Chile, entre outros. A adesão ao neoliberalismo ocorreu em virtude da crise do Estado de bem-estar social, paradigma idealizado pelo economista britânico *John Maynard Keynes*.

O paradigma neoliberal temo como princípio básico o desenvolvimento da economia sem a interferência do Estado, ou seja, a economia deveria ser regulada pelas forças do mercado. Essa doutrina teve base teórica em propostas formuladas pelos economistas: *Ludwig von Mises* (ucraniano) e *Friedrich Hayek* (austríaco). Em linhas gerais, este paradigma propõe intervenção mínima do Estado, na economia e na oferta (provimento) de serviços sociais. Há uma exaltação da propriedade privada e das leis do mercado.

O ideário neoliberal foi implementado em vários países e contou com os intelectuais orgânicos do capital para difundir ideologicamente seus princípios. Muitas vezes o discurso ideológico dos intelectuais de apologia ao neoliberalismo possibilitou a “naturalização” dessas

ideias, que passam a assumir um caráter de desejável, mesmo pela parcela da população que é prejudicada por essas políticas.

O Brasil não vivenciou o Estado de Bem-estar Social, tal como os países capitalistas centrais, mas sim um Estado desenvolvimentista.

A adesão ao ideário neoliberal no Brasil, ocorreu tardiamente, se comparado aos demais países. Adquiriu forças na década de 1990 com o governo de Fernando Collor de Mello e se consolidou com a chegada de Fernando Henrique Cardoso a presidência.

Para compreender a conjuntura atual brasileira marcada pela reconfiguração do papel do Estado que está assumindo contornos de ente regulador e avaliador das políticas sociais, minorando sua função de provedor é necessário remetermos a Reforma do Estado de 1995, idealizada e implementada pelo ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Essa reforma ocorreu durante o governo neoliberal e privatista do ex - presidente Fernando Henrique Cardoso (partido PSDB), que governou o Brasil por dois mandatos (1995-2002). A Reforma Gerencial do Estado propunha que a estrutura estatal fosse reestruturada e modernizada, alinhada aos princípios da nova gestão pública, por isso seria necessário transferir a execução de alguns serviços estatais para o setor privado.

A Reforma foi proposta a partir do diagnóstico de que havia uma crise fiscal e o “culpado” era o Estado por gastar muito com áreas sociais e se tornar inoperante em decorrência da burocracia que o caracterizava. Para o ex-ministro Bresser Pereira, a Constituição Federal de 1988 contribuiu muito para essa “suposta crise do Estado”, pois ampliou os gastos com a área social e burocratizou o Estado.

A solução proposta pelo ex-ministro foi a *publicização*, estratégia que estabelece a transferência dos chamados “Serviços Não-Exclusivos” do Estado como (Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus) para a sociedade civil e Terceiro Setor. O setor de “Produção Para o Mercado” que compreende as empresas estatais, deveria ser privatizado.

Para o ex-ministro deveria ficar sob responsabilidade do Estado o chamado “Núcleo Estratégico” constituído pelos poderes: Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público e as “Atividades Exclusivas”, Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Segurança Pública e Seguridade Social Básica.

Todavia, sabemos que os serviços sociais e assistenciais possuem uma importante função social que não pode ser mensurada em termos financeiros. Prover essa e gerir essa importante área de acordo com critérios gerenciais é temerário. Assim, o cidadão deixa de ser usuário e passa a ser o “cidadão cliente”, segundo a lógica da reforma.

Para operacionalizar a propalada *publicização*, são utilizadas três estratégias principais: a descentralização, as OSC (Organizações da Sociedade Civil) e as parcerias. Esse terreno se tornou fértil para que as relações entre o público e privado se tornaram mais imbricadas e frágeis, tornando-se um campo fértil para o crescimento das Parcerias Público Privadas . As PPPs encontraram respaldo legal para avançar nesse terreno e assim, o público vem sendo cada vez mais desvalorizado, tido como ineficiente e moroso. Destarte, o privado é tido como paradigma de gestão eficiente e de que apresenta bons resultados.

Para respaldar as entidades do Terceiro Setor que se frutificaram após a reforma de 1995, foram criadas várias leis para legitimar as parcerias. Destacamos algumas que foram implementadas ainda na década de 1995 como a: Lei das Organizações Sociais (OS), Lei n. 9.637, de 1998, a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei n. 9.790 de 1999. E mais recentemente colocamos em evidência a Lei nº. 13.019 de 2014, que regula as organizações não-estatais, sendo posteriormente convertida na Lei nº. 13.204 de 2015.

Essa lei fixa normas gerais para funcionamento das parcerias entre a administração pública e as OSCs. Prevê regime de mútua cooperação para a oferta de serviços com finalidade pública e interesse recíproco, por meio de projetos estabelecidos em planos de cooperação, em termos de fomento ou acordos de cooperação.

A Nova Gestão Pública (NGP), desencadeada por essa reforma e por outras políticas econômicas, políticas e sociais, se configura como uma gestão eficiente e eficaz, e a pública, segundo os defensores dessa gestão, é lenta, burocrática e ineficaz, além de ocasionar muitos gastos. O cidadão deixa de ser concebido enquanto cidadão de direitos, e passa a ser conceituado como um cliente consumidor. E princípios empresariais são inseridos no âmbito escolar, tais como racionalidade, flexibilização, meritocracia, eficiência, eficácia, entre outros, que modificam as relações pedagógicas existentes e cada vez mais o capital interfere na formação dos educandos, contribuindo para fragilizar o público em detrimento ao privado, favorecendo-se assim os processos de privatização.

A Nova Gestão Pública é caracterizada pela adoção de critérios da economia privada na gestão das instituições públicas. Estimula o “aumento da produtividade” e a “orientação ao consumidor”. Esse modelo foi defendido pelo ministro da época, Bresser-Pereira, também ficou conhecida como “administração pública gerencial”.

O paradigma da Nova Gestão Pública influenciou inclusive leis como a LDB/EN (9394/96) apresentando em seu interior incoerências. Se por um lado a lei prevê demandas por maior democratização da educação com equidade social, ampliação dos direitos sociais,

garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, por outro lado, propõe nova racionalidade escolar com centralidade nos processos de avaliação (atuando como mecanismo regulador) viabilizando maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema.

A desqualificação do público contribui para que recursos públicos que deveriam ser aplicados na educação pública, sejam repassados para o setor público-não estatal, por meio do pagamento da gestão terceirizada para as OSCs ou, por exemplo, na forma de distribuição dos chamados *vouchers* aos pais. Essas ações contribuem para que a escola pública receba cada vez menos recursos financeiros e conseqüentemente a educação pública é caracterizada por ter menos qualidade e sofre mais investidas com objetivos de privatização.

Nesse contexto está inserido nosso objeto de pesquisa: terceirização de escolas do Ensino Fundamental no município de Uberlândia, sendo tais intuições escolares geridas por uma fundação filantrópica sem fins lucrativos, uma organização social não estatal.

Embora tais PPPs não sejam algo novo no município de Uberlândia, a terceirização da gestão de escolas com estrutura e financiamento público se configura como novidade. Anteriormente, haviam sido estabelecidas apenas parcerias entre a prefeitura e escolas da Educação Infantil (seja cedendo o espaço ou fornecendo a subvenção).

A justificativa fornecida pelo município para a terceirização da gestão das escolas de Ensino Fundamental, é tal processo foi realizado devido a folha de pagamento dos servidores municipais estar “inchada”, quase atingindo o valor legal máximo estipulado pela lei 101 de responsabilidade fiscal, a qual determina no art.19 que: “[...] a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida, a seguir discriminados: I- União: 50% (cinquenta por cento); II- Estados: 60% (sessenta por cento); III- Municípios: 60 % (sessenta por cento)” (BRASIL, 2000).

A lei 101 de responsabilidade fiscal tem-se constituído como um facilitador para que as privatizações ocorram, pois a referida prerrogativa legal, conjuntamente com a Emenda Constitucional nº 95, contribuíram para a diminuição dos parques investimentos na educação, sem contar, é claro com os vários cortes que tem sido realizados na área educacional. Sem recursos financeiros suficientes, o Estado alega que as PPPs são a solução para garantir a oferta do direito a educação. Obviamente que os gastos dos recursos financeiros públicos devem ser fiscalizados, porém a educação é um direito social fundamental e que para seja ofertado com qualidade, tem que se aumentar os investimentos, melhorar as condições de trabalho docente e fornecer as condições imprescindíveis para que não somente o aluno adentre o ambiente escolar,

mas que tenha como permanecer até concluir todas as etapas da educação básica. O neoliberalismo por meio do consenso hegemônico tem logrado convencer a muitos que os cortes nas políticas sociais, é um mal necessário, um remédio amargo a ser tomado em prol de toda a nação, mas essa falácia deve ser desconstruída por meio de análises e estudos.

A terceirização de escolas já ocorre há alguns anos no município de Uberlândia, sendo que, apenas escolas de Educação Infantil haviam sido terceirizadas. Entretanto, a partir do ano de 2018, a gestão das escolas de Ensino Fundamental dos bairros Pequis e Monte Hebron, foram terceirizadas. Esses bairros são constituídos por imóveis financiados pelo programa “Minha casa, minha vida”, a preços mais acessíveis para uma parcela da população que possui baixa renda social.

As unidades escolares supracitadas foram construídas com verbas públicas, para atender a demanda dos novos bairros. Contudo, devido há alguns problemas, a gestão das escolas foi repassada para uma organização da sociedade civil (OSCs), uma fundação filantrópica sem fins lucrativos. Tal fato configura-se como algo novo e extremamente preocupante: são escolas com estrutura física, kits escolares e uniformes fornecidos pelo dinheiro público, mas geridas por organizações da sociedade civil (OSCs).

O processo de terceirização não foi discutido com o Conselho Municipal nem foram prestados maiores esclarecimentos a população sobre as razões para tal fato, conforme vimos nas atas e demais documentos.

Diante disso, foi escrito um Manifesto assinado por diversas entidades da área educacional, bem como movimentos sociais, denunciando a terceirização da gestão das escolas do ensino fundamental, sendo um modo de privatização, pois as escolas foram construídas com dinheiro público, a estrutura física é pública, mas foram entregues a uma organização da Sociedade Civil para ser gerida. Tal fato, contribui para a precarização do trabalho docente, tendo em vista que os docentes que trabalham nas escolas são contratados via CLT, com poucos direitos e sem a estabilidade funcional de um docente efetivo.

Além disso, investigamos como a gestão democrática das escolas é afetada, pois os princípios empresariais que são considerados paradigmas de eficiência para a gestão do público, afetam a gestão e a organização do trabalho pedagógico, comprometendo a qualidade da educação. No que se refere a essa questão, após as análises dos dados, bem como de um PPP, concluímos que embora no PPP da escola exista a afirmação de que a gestão da escola é democrática, o discurso de um funcionário, sinaliza outra realidade, incompatível com o que está previsto na LDB. A construção coletiva da Proposta Pedagógica pelo estabelecimento de

ensino, juntamente com a comunidade escolar, elaboração e cumprimento do plano de trabalho pelos profissionais da educação, não se materializam na realidade dessas escolas terceirizadas. Também não há evidências de algumas práticas que compõem a gestão democrática como: grêmios escolares, conselhos e eleição para diretores.

Após a análise de atas do Conselho do FUNDEB, legislação pertinente ao tema, dados referentes a orçamentos, concluímos que a terceirização da gestão de uma escola pública, mantida com financiamento público, amplia e fortalece o terceiro setor e o privado, contribuindo para a retirada do Estado de sua obrigatoriedade de fornecer uma educação pública, gratuita e de qualidade, ainda que o ente estatal reconheça a sua obrigação em fornecer. Além disso, compromete a qualidade do ensino fornecido, visto que as Organizações da Sociedade Civil oferecem condições precárias para o trabalhador docente e contribuem para a perda de direitos duramente conquistados.

6 Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz, p. 6, 1997, Cadernos ENAP, O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente.

ADRIÃO, T. et.al. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: A Aquisição de “Sistemas de Ensino” por Municípios Paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>.

_____.;BORGHI R.; DOMICIANO C. A. Educação infantil, ensino fundamental. *Inúmeras tendências de privatização*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 14 out. 2020.

AMARAL, M.C. *Relações público-privadas na educação do Mato Grosso*. Unicamp, SP, 2014. Tese de doutorado.

ALEIXO, C. *Escolas dos bairros Pequis e Monte Hebron serão terceirizadas em Uberlândia*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/escolas-dos-bairros-pequis-e-monte-hebron-serao-terceirizadas-em-uberlandia.ghtml>>. Acesso em: 13 julho 2018.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ALVES, G. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. *Democracia, Relações de Trabalho e Globalização*, v. 1, n.1, 2000. <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2000.v1n1.455>.

ALVES, T; SILVA, M. *O público e o “ híbrido ” na oferta da Educação Infantil: implicações no processo de precarização do trabalho dos educadores infantis*. In: S, M; M. S. (Org.). *Trabalho docente e políticas educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos*. Uberlândia.

ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

_____. O Brasil de Lula. *Novos Estudos*. 2011, v. 91. Disponível em: <https://www.bing.com/search?form=MOZTSB&pc=MOZD&q=novos+estudos+91>. Acesso em: 24 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002011000300002>.

ANTUNES, R. *O caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A Desertificação Neoliberal no Brasil*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

_____. *Adeus ao Trabalho*. Campinas – SP: Cortez, 2003.

_____. *O que é o sindicalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARANHA, M.L de. A. *Trabalhar Pra Quê*. In: KUPSTAS, M.(Org.). *Trabalho em Debate*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

ARAÚJO, L. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. *Fineduca. Revista de financiamento da educação*. 2015, vol. 5, n.8. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68060/38747>>. Acesso em: 10 maio 2019. <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-68060>.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, 1995.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. P. 1. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014- 2024.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 27/09/2018.

CAMPOS, B; CRUZ, B. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. *Revista de Administração Pública*. 2009, v.43, n. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a05.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000200005>.

CROSARA, D; SILVA, L. A Constituição Federal de 1988: os caminhos das políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior como direito fundamental. *Revista Educação e Políticas em Debate*. 2018, v. 7, n.2. Acesso em: 30 mai. 2019. <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n2a2018-07>.

CURY, C.R.J. A Educação Básica No Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>.

_____. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Rev. Bras.Educ.* no.27 Sept./Oct./Nov./Dec. 2004.Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=s> Acesso em: 12 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300013>.

_____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96- especial, outubro/2006, p. 667- 688. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>.

DAHMER, LARISSA. O ensino superior brasileiro privado-mercantil e a expansão via Ead no pós 2003: análise da mat´riculas e cursos de serviço social. *REVISTA NAVEGANDO*, 2020.

DUARTE, J. *Trabalho docente em tempos de neoliberalismo*. Brasília, UNB, 2011. Dissertação de Mestrado.

DRAIBE, S. Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. *Lua Nova*. Revista de Cultura e Política-CEDEC-Centro de Estudos de Cultura Contemporânea n° 31, 1993. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451993000300002>.

DARDOT, PIERRE ; LAVAL, CHRISTIAN. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

FERNANDES, M. *Tempo e Salário: as contradições da Lei do Piso Salarial*. Goiânia, PUC-GO, 2015. Tese de Doutorado.

FERREIRA, D. Os professores temporários da Educação Básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações de trabalho.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*. 2012, v. 33, n. 119. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*. 2016, v. 36, n. 99. Acesso em: 15 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. da & GENTILI, P.(ORGS.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p.9-49.

GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, M. da G. *Educação, trabalho e lutas sociais*. GENTILI, Pablo, 2001.

_____. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. *Cadernos Metrópole* n. 7, pp. 9-31, 1º sem. 2002.

_____. *Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em Educação: participação, cidadania e descentralização*. In. SOUZA, Donaldo Bello de. (org). *Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008.

HARVEY, D. *O Neoliberalismo: história e implicações*. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&scrip=t>>. Acesso em: 05 ago. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da Educação. *Currículo sem fronteiras*, vol.3, n.2, pp. 24-59. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 nov. 2020.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK, N. Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/ UNICAMP- Uberlândia, MG: Navegando, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LOMBARDI, J.C. Embates Marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.

LIMA, L. C. Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LIMA, M. “Terceiro Setor”, *Educação e Hegemonia: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político- pedagógicas*. 1 edição eletrônica, Uberlândia – MG, Navegando Publicações, 2019. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-83-1>.

LIMA, ROMULO ANDRÉ. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas.

MARX, K. *Manuscritos Econômico- filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, Editorial, 2004.

MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; *Neodesenvolvimento e Política Social*, p. 19 -40. In: *Capitalismo, Trabalho e Política Social - Vol. 2*. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <<https://openaccess.blucher.com.br/article-details/neodesenvolvimento-e-politica-social-20217>>. Acesso em: 14 out. 2020. <https://doi.org/10.5151/9788580391879-01>

NETTO, J.P. Introdução ao estudo do Método de Marx. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. *Novos Rumos*. Marília/ São Paulo, v.50, n.1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n1.3436>.

OLIVEIRA, HELEN. FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL CONTEMPORÂNEO). Paraná, Unespar, 2015. Dissertação de mestrado.

OLIVEIRA, D. *A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública*. In: BRUNO, L. et al. Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>.

OLIVEIRA, J; BORGHI, R; MIRANDA, E. *Educação Pública e Privada no Brasil e na Argentina: um olhar sobre a legislação*. Currículo Sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 170-184, jan./abr. 2018.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PEDROSO, S. G. Principais Dificuldades do Trabalho Docente da Educação Básica nas Instituições de Ensino. In: FRANÇA, R.(Org). *Trabalho, Educação e Reestruturação Produtiva*. 1 edição eletrônica, Uberlândia – MG Navegando Publicações, 2017. Disponível em: < https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo>. Acesso em 18 out. 2020.

PERONI, V.M.V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a Gestão da educação. In: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro- Posições*, Campinas, v;23, n.2(68), p.19-31, mai-ago. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>.

_____. ADRIÃO, T. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

_____. ADRIÃO, T. Reforma da Ação Estatal e as Estratégias para a Constituição do Público Não Estatal na Educação Básica Brasileira 27 Anped 2004.

_____.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado E Terceiro Setor: As Novas Regulações Entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>.

_____.et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.17-35.

_____.; CAETANO, M. R. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v21.n38.497>.

_____. A Parceria Entre Sistemas Públicos de Educação e o Instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente. VIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL , 2010 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil.

_____.; CAETANO, M. R. *Redefinições No Papel Do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação*. IX AMPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v21.n38.497>.

_____.; PIRES, D. de O. *Relações entre o terceiro setor e a Administração Pública brasileira: implicações para a democratização da educação*. Recuperado de <http://www.anpae.org.br/simposio26> ..., 2013.

PEREIRA ,BRESSER. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, n.04, p.05-29, out/dez. 1999.

PINTO, J. M. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 134, p.133-152, jan.-mar., 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682>.

POCHMANN, MÁRCIO. IN SADER, EMIR, 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma / Emir Sader (org.). - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013, P. 151”.

ROSEMBERG, F. *Do Embate Para o Debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil*. MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, 2012.
<https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400004>

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOMÉ, J. A Educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

SANTOS, K. Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. Belo Horizonte, UFMG, 2012, Dissertação de Mestrado.

SEKI, ALLAN; ET AL. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.014>.

SILVA, G et al. Concepções de gestão escolar pós- LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.10, n.19, p. 533- 549, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 06 out. 2020.

SILVA, H. Administração gerencial e organização do trabalho na rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise de suas implicações nas condições de saúde dos trabalhadores docentes

SILVA, M.A.DA. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>.

SILVA, M. V. A participação do terceiro setor na escola pública. S/D. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0512.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SILVA, M. V. Cenário econômico e político mundial e tensões contemporâneas na educação: narrativas e concepções de pesquisadores no vi seminário da educação brasileira. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/f5bqPfTrVwYr6hfsdKCXFRw/>. Acesso em: 20 mai. 2020.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224315>.

SILVA, M. V ; RICHTER, L. A adoção da Nova Gestão Pública nas agendas governamentais em diferentes países : influências nas reformas educacionais e no ensino médio mineiro. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1276-1296, dez. 2018.

SILVA, M. V ; PERONI, V. As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. *RBP AE*, v. 29, n.2, p. 243- 262, mai/ ago. 2013.

SOUSA, A.P. O conceito de fetiche da mercadoria em Karl Marx, a reestrutura produtiva do capital e os limites do sindicalismo . In: FRANÇA, R.(Org). *Trabalho, Educação e*

Reestruturação Produtiva. 1 edição eletrônica, Uberlândia – MG Navegando Publicações, 2017. Disponível em: < https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo>. Acesso em 18 out. 2020.

SOUZA, S. Z. L; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.24, n. 84, p. 873- 895, set. 2003. Disponível em : www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

SOUZA, A; NETO C, A. A nova gestão pública em educação; estratégico como instrumento de responsabilização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/755>. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.755>.

TRIPODI, Z; SOUSA, S. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 , n.167, p.228-253, jan/mar. 2018. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/zara/files/cp_gov_a_governanca.pdf . Acesso em 07 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144800>.

TERTO, DANIELA; PEREIRA, RAPHAEL. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. Disponível: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0041.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

UCZAK, LUCIA; BERNARDI, LIANE; ROSSI, ALEXANDRE. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. IN: *Educação | Santa Maria | v. 45 |2020*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>). <https://doi.org/10.5902/1984644433740>.

VASAPOLLO, LUCIANO . PESQUISA & DEBATE, SP, volume 16, número 2(28), pp. 368-386, 2005, A PRECARIIDADE COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO DETERMINANTE DO CAPITAL, 2005.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola*: uma construção possível. 14 a edição Papirus, 2002.

VIEIRA, S; VIDAL, E. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n.1, p.11-25, jan/ abr. 2019. <https://doi.org/10.14244/198271993175>

SOUZA, A; NETO C, A. A nova gestão pública em educação; estratégico como instrumento de responsabilização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/755>. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.755>.

TRIPODI, Z; SOUSA, S. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 , n.167, p.228-253, jan/mar. 2018. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/zara/files/cp_gov_a_governanca.pdf

. Acesso em 07 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144800>.

TERTO, DANIELA; PEREIRA, RAPHAEL. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. Disponível: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0041.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

UCZAK, LUCIA; BERNARDI, LIANE; ROSSI, ALEXANDRE. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. IN: Educação | Santa Maria | v. 45 |2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>). <https://doi.org/10.5902/1984644433740>.

VASAPOLLO, LUCIANO . PESQUISA & DEBATE, SP, volume 16, número 2(28), pp. 368-386, 2005, A PRECARIIDADE COMO ELEMENTO ESTRATÉGICO DETERMINANTE DO CAPITAL, 2005.

VEIGA, I. P. A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 14 a edição Papyrus, 2002.

VIEIRA, S; VIDAL, E. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n.1, p.11-25, jan/ abr. 2019. <https://doi.org/10.14244/198271993175>

VIZZOTTO, L; CORCETTI, B; PIEROZAN, S. O público e o privado para os serviços sociais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 543-556, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.794>

XAVIER, RAIMUNDO RAINERO. A INSTITUIÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL (PSPN) POR MEIO DA LEI 11.738/2008 VALORIZA OS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília, UNEB, DISSERTAÇÃO, 2015.

ANEXO A - Lei nº. 12.397, de 17 de março de 2016.

LEI Nº 12.397, DE 17 DE MARÇO DE 2016.]

DISPÕE SOBRE O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, REVOGA AS LEIS NºS 2.138, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1972, 7.035, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1997, 7.460, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1999, 7.604, DE 13 DE SETEMBRO DE 2000, 7.865, DE 22 DE OUTUBRO DE 2001, E 9.216, DE 23 DE MAIO DE 2006, E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL,

Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação, órgão de controle social e de caráter permanente, componente do Sistema Municipal de Ensino, vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, a expressão “Conselho Municipal de Educação” e a palavra “Conselho” se equivalem.

Art. 2º O Conselho Municipal de Educação terá as seguintes funções:

I – consultiva, quando responder às consultas a ele submetidas, nos termos do art. 4º, I desta Lei;

II – deliberativa, quando decidir questões relativas à política educacional do Município e aprovar seu regimento interno;

III – normativa, quando elaborar minutas referentes a normas complementares às nacionais, em relação às diretrizes da educação infantil e do ensino fundamental ou interpretar a legislação e as normas educacionais, pronunciando-se sob a forma de parecer e resolução normativa;

IV – propositiva, quando sugerir políticas de educação, sistemas de avaliação institucional, medidas para melhoria do fluxo e de rendimento escolar e propor cursos de formação para trabalhadores da educação;

V – fiscalizadora, quando acompanhar e fiscalizar a aplicação das políticas destinadas à educação nos setores público e privado.

Art. 3º O Conselho Municipal de Educação terá o objetivo básico de ampliar o espaço político de discussão sobre a educação e a cidadania, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais e da sociedade como um todo, garantindo-lhe o direito de participar na definição das diretrizes educacionais do Município.

Art. 4º Compete ao Conselho Municipal de Educação:

I – responder a consultas sobre questões que lhe forem submetidas pelas unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, Câmara de Vereadores, Ministério Público, sindicatos e outras entidades públicas ou representativas de segmentos sociais ou por qualquer cidadão ou grupos de cidadãos;

II – emitir pareceres sobre o credenciamento e a autorização de funcionamento de unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino;

III – emitir pareceres sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros, ou, quando solicitado;

IV – emitir pareceres sobre as propostas de convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais a serem celebrados com o Município de Uberlândia;

V – participar da elaboração, da execução e da avaliação do Plano Municipal de Educação;

VI – zelar pelo cumprimento da legislação aplicável à educação e ao ensino;

VII – acompanhar e fiscalizar a aplicação de recursos públicos destinados à educação nos setores público e privado, incluindo verbas de origem federal, estadual e municipal, em consonância com o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e o Conselho da Alimentação Escolar – CAE;

VIII – indicar o representante do Conselho Municipal de Educação ao órgão colegiado do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica – FUNDEB;

IX – elaborar e aprovar o seu regimento interno;

X – divulgar, por meio de publicações, as atividades do Conselho nos veículos de comunicação do Município;

XI – atuar como copartícipe da Secretaria Municipal de Educação no diagnóstico dos problemas educacionais do Município;

XII – elaborar e aprovar as normas do Sistema Municipal de Ensino;

XIII – deliberar e normatizar sobre medidas para aperfeiçoar o Sistema Municipal de Ensino;

XIV – propor programas e projetos que ofereçam oportunidades de ensino asseguradas a todos, em igualdade de condições;

XV – encaminhar diligências às escolas ou creches educacionais, por decisão do Conselho, com a finalidade de verificar as condições de funcionamento e atuação da comunidade escolar;

XVI – emitir pareceres sobre a localização, criação, ampliação ou desativação de escolas no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;

XVII – encaminhar à Secretaria Municipal de Educação a proposta orçamentária anual do Conselho Municipal de Educação;

XVIII – propor ações educacionais compatíveis com programas de outros órgãos da Administração Pública Municipal Direta e manter intercâmbio com instituições de ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único. As normas aprovadas pelo Conselho deverão ser encaminhadas para publicação no Diário Oficial do Município.

Art. 5º O Conselho Municipal de Educação será composto de 28 (vinte e oito) membros titulares e seus respectivos suplentes, a saber:

I – representantes do Poder Público:

- a) 06 (seis) representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- b) 01 (um) representante da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, indicado pela Faculdade de Educação –FACED;
- c) 01 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente –CMDCA;
- d) 01 (um) representante da Superintendência da Juventude;
- e) 01 (um) representante do Poder Legislativo;
- f) 01 (um) representante do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência – COMPOD;
- g) 01 (um) representante do Núcleo de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Meio Ambiente;
- h) 01 (um) representante da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia;
- i) 01 (um) representante da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia ESEBA/UFU;

II – representantes da sociedade civil:

- a) 03 (três) representantes dos docentes da Educação Básica Pública Municipal, eleitos em assembleia pelos seus pares;
- b) 03 (três) representantes dos docentes da Educação Básica Pública Estadual, eleitos em assembleia pelos seus pares;
- c) 01 (um) representante da Associação dos Docentes da UFU – ADUFU;
- d) 01 (um) representante do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – SIND-UTE;
- e) 01 (um) representante do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – SINPRO – Minas;
- f) 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal – SINTRASP;
- g) 01 (um) representante de pais de alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, eleito pelo Conselho Escolar;
- h) 01 (um) representante de pais de alunos da Rede Pública Estadual de Ensino, eleito pelo Colegiado Escolar;
- i) 01 (um) representante de entidades estudantis de educação superior;
- j) 01 (um) representante de União dos Estudantes Secundaristas de Uberlândia – UESU.

§ 1º O mandato dos conselheiros é de 03 (três) anos, podendo ser reconduzidos uma vez por igual período.

§ 2º Os membros titulares e seus respectivos suplentes, após indicação dos segmentos representados serão designados por ato do Prefeito Municipal.

§ 3º As funções dos membros do Conselho Municipal de Educação não serão remuneradas, considerando-se seu exercício de relevância para o Município.

§ 4º Caso o conselheiro participe de congressos, seminários, encontros, ou palestras, terá suas despesas de deslocamento e diárias custeadas pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 5º Os representantes constantes nos incisos I, alínea “c” e II, alíneas “a” e “1” do caput deste artigo, deverão ser escolhidos por meio de eleições realizadas em assembleias das entidades correspondentes, convocadas especificamente para este fim.

§ 6º Na ausência do conselheiro titular, o suplente assume a função deste, tendo direito a voto.

§ 7º A partir da publicação desta Lei, ocorrerá a nova composição do Conselho Municipal de Educação para um novo mandato, sendo que os conselheiros do mandato atual deverão se reunir e solicitar às entidades constantes dos incisos I e II do caput deste artigo que encaminhem, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, a indicação de seus membros, nas formas previstas nesta Lei.

§ 8º O Conselho Municipal de Educação deverá encaminhar à Secretaria Municipal de Educação, no prazo máximo de 15 (quinze) dias, após o recebimento da última indicação a que se refere o § 7º deste artigo, a relação com os nomes dos novos conselheiros, para que seja providenciada sua publicação no Diário Oficial do Município.

Art. 6º O Conselho reunir-se-á ordinária e mensalmente, conforme organograma de atividades por ele estabelecido, e extraordinariamente, sempre que se fizer necessário, após convocação do Presidente ou a requerimento de 1/3 (um terço) de seus membros, com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas, sendo o quórum de instalação do Plenário a maioria simples.

Parágrafo único. Ocorrendo a falta de quórum para a instalação do Plenário, conforme estabelecido no caput deste artigo, será convocada automaticamente nova sessão que acontecerá 20 (vinte) minutos após, com qualquer quórum.

Art. 7º Será oferecida formação permanente aos conselheiros com finalidade de subsidiá-los no exercício de suas funções no Conselho Municipal de Educação, conforme estabelecido no regimento interno.

Art. 8º Perderá a vaga no Conselho Municipal de Educação o representante que:

I - deixar de pertencer ao segmento representado;

II - deixar de comparecer ou enviar seu respectivo suplente a 03 (três) reuniões ordinárias, consecutivas ou intercaladas, no período de 01 (um) ano, sem motivo justificado e formalizado com antecedência mínima de 24 (vinte e quatro) horas;

III - sofrer penalidade por infração que seja incompatível com a dignidade do serviço público;

IV - manifestar a vontade de desligamento, desde que justifique perante o segmento que representa.

§ 1º No caso de vacância da função de conselheiro, assumirá seu respectivo suplente.

§ 2º Na impossibilidade do suplente assumir, o segmento indicará novo representante titular e respectivo suplente para o Conselho Municipal de Educação, que providenciará a publicação dos nomes.

Art. 9º Quando as reuniões do Conselho Municipal de Educação coincidirem com o horário de trabalho de servidor municipal que o integra, este será liberado para participar da reunião, sem prejuízo em seus vencimentos ou avaliações.

Art. 10. O Conselho Municipal de Educação terá a seguinte composição:

I – Plenário;

II - Mesa Diretora, composta por:

a) Presidente;

b) Vice-Presidente;

III - Câmaras:

a) Câmara de Educação Infantil;

b) Câmara de Ensino Fundamental;

c) Câmara de Ensino Médio;

IV - Coordenadoria Técnica-Executiva:

a) Coordenador Executivo;

b) Consultor Técnico;

c) Serviço de Apoio Operacional.

Art. 11. O Plenário é o órgão de deliberação máxima e conclusiva do Conselho e será composto pela integralidade de seus membros.

Art. 12. A Mesa Diretora será presidida pelo Presidente do Conselho Municipal de Educação, cujo mandato será de 03 (três) anos, podendo ser reconduzido uma vez por igual período.

§ 1º Na ausência do Presidente, o Vice-Presidente assumirá suas funções.

§ 2º O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho Municipal de Educação serão eleitos por seus pares, por meio do voto secreto.

§ 3º Perderá o mandato o Presidente que deixar de cumprir as competências previstas no regimento interno.

Art. 13. As Câmaras serão compostas por um presidente e um vice-presidente e por, no mínimo, 06 (seis) membros do Conselho Municipal de Educação, nos termos do regimento interno do Conselho.

§ 1º A eleição para as funções de Presidente e Vice-Presidente de cada Câmara será organizada pela Mesa Diretora do Conselho Municipal de Educação, na primeira reunião após sua constituição, ou em caso de vacância.

§ 2º O Presidente e Vice-Presidente de cada Câmara serão eleitos por votação secreta, para mandato de 03 (três) anos, podendo ser reeleitos uma vez por igual período.

§ 3º Os demais membros de cada Câmara serão eleitos em reunião do Conselho para um mandato de 03 (três) anos, podendo ser reeleitos uma vez por igual período.

§ 4º As Câmaras poderão constituir consultorias e comissões especiais, desde que aprovadas pela maioria dos conselheiros, às quais competirão realizar estudos e pesquisas necessárias ao embasamento pedagógico e legal dos pareceres dos membros do Conselho.

Art. 14. A Coordenadoria Técnica-Executiva será formada por equipe técnica-executiva multidisciplinar com, no mínimo, 08 (oito) membros que prestarão serviço de apoio operacional e técnico-executivo, conforme fluxograma elaborado anualmente pelo Conselho, com a função de subsidiar os trabalhos do Conselho Municipal de Educação.

Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizará os recursos humanos necessários ao funcionamento da Coordenadoria Técnica-Executiva do Conselho.

Art. 15. O Serviço de Apoio Operacional terá por finalidade promover a limpeza e a conservação das instalações da sede do Conselho Municipal de Educação, bem como dar suporte na preparação de pequenas refeições e será exercido por 02 (dois) servidores da Administração Pública Direta do Município de Uberlândia ocupantes do cargo de provimento efetivo de Auxiliar em Serviços Administrativos Públicos, especialidade Auxiliar de Serviços Administrativos.

Art. 16. A Secretaria Municipal de Educação dotará o Conselho Municipal de Educação de infraestrutura técnica e administrativa necessária ao seu funcionamento, conforme disponibilidade orçamentária e financeira.

Art. 17. Para atender às despesas com execução desta Lei, nos termos do art. 43 da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964 e suas alterações, serão utilizados recursos consignados na dotação orçamentária nº 07.01-12.122.2005.2.077.

Art. 18. Ficam revogadas as Leis nºs 2.138, de 24 de novembro de 1972, 7.035 de 19 de dezembro de 1997, 7.460, de 24 de dezembro de 1999, 7.604, de 13 de setembro de 2000, 7.865, de 22 de outubro de 2001 e 9.216, de 23 de maio de 2006.

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Uberlândia, 17 de março de 2016.

Gilmar Machado
Prefeito

Autor do Projeto: Prefeito Gilmar Machado
CAF/PGM Nº 9.064/2015.

ANEXO B - Manifesto em defesa da escola municipal pública, gratuita, laica e de qualidade nos residenciais Pequis e Monte Hebron

MANIFESTO EM DEFESA DE ESCOLA MUNICIPAL PÚBLICA, GRATUITA, LAICA E DE QUALIDADE NOS RESIDENCIAIS PEQUIS E MONTE HEBRON

Nós, abaixo assinados, membros do **Movimento em Defesa da Escola Municipal Pública, Gratuita, Laica e de Qualidade**, denunciemos o que está acontecendo com as escolas municipais dos conjuntos Residenciais Pequis e Monte Hebron.

Essas escolas estão prontas, quanto às instalações, há mais de um ano, à espera apenas de abertura pelo poder público. Enquanto isso não ocorre, as populações desses residenciais sofrem com a falta desse serviço público essencial, direito fundamental e obrigação do município, especialmente com crianças e jovens entre 4 e 17 anos.

Entendemos o drama vivido por pais e mães que não encontram vagas escolares para seus filhos, submetidos a transporte precário e em condições de insegurança. Somos solidários à sua luta e queremos nos somar para que o problema seja resolvido. Mas o caminho que a Prefeitura Municipal está seguindo é uma péssima solução e trará graves consequências a curto, médio e longo prazos.

No final do ano passado, afrontando a legislação e sem nenhum debate com o Conselho Municipal de Educação, com o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e sem que a Câmara de Vereadores(as) pautasse o assunto, o Prefeito Odelmo iniciou um processo de privatização dessas escolas, anunciando que seriam terceirizadas para a ONG Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia, que já está fazendo a "seleção" (com exigências reduzidas quanto à qualificação dos profissionais e falta de transparência) dos que serão contratados.

Por que estamos denunciando essa transferência de responsabilidades do público para o privado (terceirização)?

1. Fere direitos de cidadãos(ãs), que passam a ser tratados(as) como clientes.
2. Entrega patrimônio público (prédios e demais recursos) para entidades particulares.
3. Rasga a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que são muito claras quanto às obrigações dos municípios sobre as etapas de educação infantil e fundamental e aos princípios da gestão escolar democrática.
4. Fere o direito à educação pública como laica (sem vínculo religioso algum). A Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia é ligada a uma igreja e está sob clara influência de um vereador.

5. Representa piores salários, ausência de plano de cargos e carreira e de formação contínua, maiores jornadas de trabalho, impondo condições precárias para os(as) que nelas trabalharão. Os estudantes que aí pretendem estudar devem saber que desenvolverão sua formação escolar em um ambiente de baixas remunerações e fortes pressões contra todos(as) que forem contratados(as), certamente mais vulneráveis exatamente por não serem funcionários concursados. A educação ofertada será de qualidade muito inferior em relação àquela da rede pública municipal de ensino.
6. Não haverá, pela legislação do Fundeb, fornecimento do kit uniforme como ocorre na rede pública municipal.

Devemos resistir a essa medida de perda de direitos e de qualidade na educação pública municipal realizada pelo Prefeito Odelmo.

A população precisa se mobilizar, discutindo formas de ação para impedir esse grave retrocesso.

Exigimos imediata abertura das escolas públicas municipais dos Residenciais Pequis e Monte Hebron, com a contratação dos profissionais já classificados no processo seletivo simplificado realizado pela Prefeitura, até que haja concurso público, preservando-se o direito à remoção dos servidores que manifestaram interesse nisso.

Uberlândia, 18 de janeiro de 2018.

- Adufu – Associação dos Docentes da UFU –Sessão Sindical.
- Comitê Municipal de Luta por Direitos.
- Comitê de Mulheres em Movimento de Uberlândia.
- Frente Brasil Popular.
- Frente Povo Sem Medo.
- Levante Popular da Juventude.
- Mandato do Vereador Adriano Zago (PMDB).
- Mandato do Vereador Silésio Miranda (PT).
- Movimento Uberlândia Trabalhista - PDT Uberlândia.
- Nova Organização Socialista.
- PCdoB – Partido Comunista do Brasil.
- PSOL – Partido Socialismo e Liberdade.
- PT – Partido dos Trabalhadores.
- UJS – União da Juventude Socialista
- Sinpro-Minas –Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais
- Sintet-UFU - Sindicato dos Trabalhadores Técnico - Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia.

ANEXO C - Edital simplificado de processo de seleção de pessoal



Unidade Pública Federal: Processo MJ nº10.0113.284 Unidade Pública Municipal: Lei 6374 de 01/09/95. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS): nº 46208.002549/96-15 Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) nº 026. Lei Federal nº 8742 de 07/12/93 – Lei Municipal 6483 de 28/12/95 Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social Resolução nº 06, de 01/02/2005 – DOU 06/02/2005. Processo 71010.001915/2005-84

EDITAL - Nº 5 / 2019

EDITAL SIMPLIFICADO DE PROCESSO DE SELEÇÃO DE PESSOAL

Com sede à Praça Dr. Manoel Crosara, 71 – Cazeca, Uberlândia, MG, CEP 38408-006;
Inscrita no CNPJ sob nº: CNPJ 00431327/0001-18

ANO DE 2019

A entidade Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia é pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, de natureza beneficente, na qual dispõe de finalidades principais e permanentes a concepção de objetivos morais, culturais e sociais podendo atuar isoladamente ou cumulativamente nas áreas de assistência social, educação, saúde e cultura e outras áreas de proteção básica ou especial. Realizando os seus serviços, programas ou projetos sem qualquer discriminação, garantindo a inclusão ou universalidade do atendimento ao público alvo desta política, em acordo com seu estatuto social e pela legislação aplicável e apoio de órgãos públicos e privados.

A Fundação Filadélfia tem caráter educacional, sendo mantenedora da rede educacional CEIA – Centro de Educação Integração e Aprendizado, com algumas unidades educacionais no município de Uberlândia/MG, torna público os procedimentos, critérios e normas para seleção/contratação de pessoal, nos termos desse edital, que será afixado no mural da sede da Fundação Filadélfia, no endereço: Praça Dr. Manoel Crosara nº. 71 – Bairro Cazeca – Uberlândia/MG, e/ou em suas unidades.

1 OBJETO

Constitui objeto deste Edital Simplificado, que a Fundação Filadélfia, por meio da Coordenação de RH – Recursos Humanos, torna pública a Abertura de Processo Seletivo Simplificado para contratação de **PROFESSOR ENSINO FUNDAMENTAL**, em regime de contrato por tempo indeterminado com período de experiência, de acordo com a Consolidação das Leis Trabalhistas e as alterações trazidas pela Lei 13.467/2017.

2 DO PROCESSO SELETIVO

O Processo Seletivo Simplificado será regido pelo presente Edital, e posteriores retificações, em caráter de urgência caso existam.

2.1 A seleção de que trata este Edital consistirá em:

[a] Análise Curricular;

[b] Entrevista, ambas realizadas pela Coordenação de RH;

[c] Avaliação do Perfil

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; Zelar pela aprendizagem dos alunos, dando condições para a manutenção da saúde física e psíquica dos alunos; Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional; Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; Executar o trabalho diário de forma a se vivenciar um clima de respeito mútuo e de relações que conduzam à aprendizagem; Manter com os colegas o espírito de colaboração e solidariedade indispensável à eficiência da obra educativa; Realizar com clareza, precisão e presteza, toda escrituração referente à execução da programação, frequência e aproveitamento dos alunos; Zelar pela conservação dos bens materiais, limpeza e o bom nome da escola; Executar as demais normas estabelecidas no regimento escolar, nas diretrizes emanadas dos órgãos superiores e legislação federal, estadual e municipal.

21 horas semanais

07:00 - 09:00 - 09:15 - 11:30 / e ou 13:00 - 15:00 - 15:15 - 17:30

Segunda a sexta-feira

3.1 REQUISITOS:

Função	Requisitos	Carga Horária diária/semanal
<i>Professor</i>	Requisitos mínimos: Superior Completo Requisitos desejados: <ul style="list-style-type: none">Bom relacionamento interpessoal; Compromisso; Atenção; responsabilidade.	4:30 horas diárias/ 21 horas semanal – Segunda a sexta-feira das 07:00 - 09:00 - 09:15 - 11:30 / e ou 13:00 - 15:00 - 15:15 - 17:30

4 DA REMUNERAÇÃO

Função	Nº de vagas	Vencimento Bruto
<i>Professor</i>	07	RS 1.958,04 (Vale Transporte – opcional)

5 DAS FASES E ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO:

5.1 *As fases do processo seletivo estão assim distribuídas:*

- a) Análise curricular;
- b) Entrevistas
- c) Avaliação do Perfil

6 DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA A INSCRIÇÃO:

- 7 A inscrição será feita mediante entrega de *Curriculum Vitae* e preenchimento de FSI - Ficha de Solicitação de Inscrição (Anexo I), na matriz da Fundação Filadélfia (podendo ser feito também por via eletrônica no endereço de e-mail curriculosfundacao@gmail.com na forma e prazos delimitados neste Edital;
- a) Não será cobrado Taxa de Inscrição;
 - b) A validação da inscrição se dará com a entrega do currículo com a FSI devidamente preenchida e assinada e/ou confirmação de recebimento do e-mail;
 - c) Não será considerada a inscrição realizada através de meio diverso do especificado neste instrumento;
 - d) As informações prestadas no currículo, bem como na FSI e na inscrição online são de inteira responsabilidade do candidato, sendo eliminado deste Processo Seletivo Simplificado, a qualquer tempo, o candidato que não comprovar as informações fornecidas;

7.1 *No ato da inscrição os candidatos deveram apresentar:*

- I Ficha de inscrição preenchida e assinada (Modelo Anexo I);
- II - *Curriculum Vitae*;
- III – Dados e contatos atualizados no currículo, para contato da Fundação, em caso de seleção.

8 CRONOGRAMA

Data	Procedimentos
DE 07/01/2019 A 11/01/2019	Abertura das inscrições – Entrega ou envio do currículo e FSI Ficha de inscrição pessoalmente ou via e-mail curriculosfundacao@gmail.com , com assunto “Edital de Seleção – Nome do Candidato”. Local: Matriz da Fundação Filadélfia no endereço: Praça Dr. Manoel Crosara nº. 71 Bairro Cazeca – Uberlândia/MG Horário Comercial: 8:00 – 12:00 – 13:00 – 17:00

14/01/2019	Análise curricular e contato com os candidatos comunicando o resultado da seleção para a entrevista com a comissão de seleção e respectivo agendamento;
15/01/2019 a 18/01/2019	Entrevistas agendadas no endereço da sede da Fundação.
21/01/2019	Publicação do resultado final do processo seletivo no mural da matriz da Fundação


9 DA FINALIZAÇÃO DA CONTRATAÇÃO


- a) Os candidatos selecionados serão comunicados diretamente e receberão a lista de documentos a serem apresentados e procedimentos de exame médicos e demais orientações para conclusão da contratação.
- b) Em caso de não apresentação ou não comprovação das informações constantes no currículo, da não realização do exame médico ou descumprimento das solicitações da Coordenação de RH, a contratação não se efetivará e o candidato poderá responder por sua conduta (falsa declaração/documentação), nos termos da lei.

10 INFORMAÇÕES GERAIS

- a) A participação do candidato no Processo de Seleção Simplificada não implica em obrigatoriedade de sua contratação, apenas expectativa de convocação e contratação, ficando reservado à Fundação o direito de proceder às contratações em número que atenda ao interesse, ao seu exclusivo critério e necessidade.
- b) Fica sob a exclusiva responsabilidade do candidato, acompanhar todos os expedientes referentes a esse processo de seleção, com contatos com a Fundação, mantendo-os inclusive atualizados, sob pena de não receber/obter as informações.

Uberlândia/MG, ____ de _____ de 2019.


 Neemias Migueias Soares Silva
 Presidente da Fundação Filadélfia


 Cristiano de S. F. Amaral
 Coordenação de RH

ANEXO D-