

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EMÍLIA CRISTINE PIRES

**O DESVELAMENTO DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E
SEUS DESDOBRAMENTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO
ESTADO DE GOIÁS**

GOIÂNIA
2015

EMÍLIA CRISTINE PIRES

**O DESVELAMENTO DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E
SEUS DESDOBRAMENTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO
ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

Goiânia,
2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

P667d Pires, Emilia Cristine.
O desvelamento do movimento todos pela educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás [manuscrito] / Emilia Cristine Pires – Goiânia, 2015.
155 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita”.

Bibliografia.

1. Educação e Estado. 2. Empresários. I. Título.

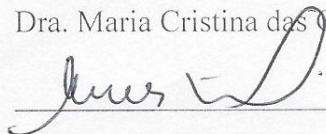
CDU 37(043)

**“O DESVELAMENTO DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E SEUS
DESDOBRAMENTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO”**

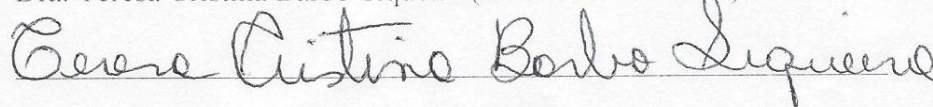
Dissertação aprovada em 10 de dezembro de 2015, no curso de Mestrado em Educação
do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Cristina das Graças D. Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira (membro/ PUC Goiás)



Dr. Revalino Antônio de Freitas (membro externo /UFG)



Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário não qualificado se torne qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante...

Antonio Gramsci

Agradecimentos

Concluir o Mestrado em Educação foi uma grande realização pessoal e profissional; agradeço a todos (as) que comigo contribuíram na trajetória do curso.

A minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pela orientação, paciência e confiança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à Dra. Iria Brzezinski, ao Dr. José Carlos Libâneo, à Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro e à Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, que enriqueceram o meu aprendizado com seus conhecimentos e experiências.

Ao Professor Dr. Paulo Ventura, pela orientação sobre o Método Materialista Histórico e Dialético.

Aos professores membros da banca de qualificação, Dr. Revalino Antônio de Freitas e Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira, pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esta pesquisa.

A todos os (as) os (as) colegas da turma 2013/2015.

À Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, pelo custeio do curso.

A meus familiares e amigos, pelo apoio e carinho.

RESUMO

PIRES, Emília Cristine. *O desvelamento do Movimento Todos Pela Educação e seus desdobramentos na Política Educacional do Estado de Goiás*. 2015. 154 fls. Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

Este estudo busca desvelar o Movimento Todos Pela Educação (TPE) e analisar seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás. Para tanto, vários questionamentos emergiram no processo inicial da investigação: como e por quem o TPE foi pensado? Em que pressupostos teóricos os fundadores do TPE se basearam para a elaboração de suas metas? Como o TPE passa a constituir-se em política pública de educação no estado de Goiás? Em que medida o discurso defendido pelos defensores do TPE ganhou hegemonia no país e, de forma específica, em Goiás? A análise desta pesquisa pautou-se por uma aproximação ao Método Materialista Histórico e Dialético e pelas categorias e referencial teórico de Antonio Gramsci. A aproximação com o Método Materialista Histórico e Dialético buscou apreender a totalidade, isto é, as mediações e as transformações da realidade objetiva, num período histórico concreto e determinado no qual o TPE está inserido. O TPE expressa as ideias e os valores da classe hegemônica, baseados nos ideais do neoliberalismo e da Terceira Via, que objetivam uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação social condizentes com os interesses privados do grande capital.

Palavras-chave: Todos Pela Educação; Empresários; Política Educacional.

ABSTRACT

PIRES, Emília Cristine. The unveiling of the Todos Pela Educação Movement and its consequences in Educational Policy at Goiás state. 2015, 154 pgs. Dissertation (Master degree in Educacion) –Pontifical Catholic University of Goiás. Goiânia, 2015,

This study sought to unveil the Movement Todos Pela Educação and analyze its consequences in the educational policy of the state of Goiás. Therefore, many questions emerged in the initial process of the investigation, which were: how and by whom the TPE has been thought? In which theoretical assumptions the founders of TPE were based the preparation of its goals? As the TPE shall constitute an educational public policy in the state of Goiás? To what extent the discourse defended by TPE advocates gained hegemony in the country and specifically in Goiás? The analysis of this research was marked by an approach to the Materialistic and Dialectical Method History and the categories and theoretical Antonio Gramsci. This approach to the materialist method Historical and Dialectical sought to seize the whole, that is, mediations and transformations of objective reality in a particular historical period and determined where the TPE is inserted. The TPE expresses the ideas and values of the hegemonic class based on the ideals of neoliberalism and the Third Way that aims education for consensus on the way of democracy, citizenship, ethics and social participation consistent with the private interests of big business.

Keywords: All for Education; businessmen; Educational policy;

Lista de Quadros

Quadro 1 – Composição do Todos Pela Educação.....	47
Quadro 2 – Tecnologias Educacionais.....	80
Quadro 3 – Programas do Instituto Ayrton Senna.....	85
Quadro 4 - Relação de Programas e Matrícula inicial de alunos 2012.....	110
Quadro 5 - Relação de Programas por Municípios e Matrícula inicial de alunos 2012.....	110
Quadro 6 - Relação dos Pilares e Iniciativas para alcance dos objetivos	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABERJE – Associação Brasileira de Comunicação Empresarial

ABERT – Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão

ABMP – Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude

ANJ – Associação Nacional de Jornais

BCG - The Boston Consulting Group

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CDES – Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social

CF – Constituição Federal

CGDC – Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

DRE - Diretoria Regional de Ensino

EC – Emenda Constitucional

EDP – Energias do Brasil

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FEEGO - Fórum Estadual de Educação em Goiás

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GIFE – Grupo de Institutos Fundações e Empresas

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC – Lei Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MBC - Movimento Brasil Competitivo

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos

ONGs – Organizações não governamentais

OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

OSs – Organizações Sociais

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional da Educação

PPA - Plano Plurianual

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe

PROEMI/J – Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro

PSD – Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

REDUCA – Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEDUCE - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte

SEGPLAN - Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento

SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

TPE – Todos Pela Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

WTC – World Trade Center

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo I - A Construção da hegemonia da organização do Todos Pela Educação na política educacional brasileira	24
1.1 - A conjuntura mundial e as bases para a concepção do Todos Pela Educação no cenário nacional	27
1.2 - Definição e consolidação do Todos pela Educação na política educacional brasileira.....	38
Capítulo II - O Todos Pela educação enquanto projeto educacional de modelo neoliberal	64
2.1 - De um Pacto pela educação para um Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação	68
Capítulo III - Todos Pela Educação: Programa institucional do Governo do Estado de Goiás	97
3.1 Parceria público-privado Instituto Ayrton Senna em Goiás	103
3.2 Outras parcerias: a privatização a caminho	113
Algumas Considerações Finais	136
Referências	142
Anexo 1 – Sócios fundadores do Todos Pela Educação	153

Introdução

O interesse na organização Todos Pela Educação (TPE) como objeto de estudo surgiu a partir de minha experiência profissional na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás com a tramitação do Projeto de Lei nº 401/2007- AL¹, de autoria do Deputado Estadual Thiago Peixoto (PMDB), que estabelece normas voltadas à cooperação com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. O projeto sofreu veto integral do então Governador do Estado de Goiás Alcides Rodrigues (2006-2010). Entretanto, posteriormente, o TPE seria um programa institucional da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) no Governo Marconi Perillo (2011-2015).

A matéria do projeto estava vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007) e ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação do Governo Federal, que prevê o cumprimento das cinco metas elaboradas pela organização TPE: 1) toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado a sua série; 4) todo aluno com Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) investimento em educação ampliado e bem gerido.

Em setembro de 2007, o deputado estadual Thiago Peixoto (PMDB) articulava com diversos setores da sociedade civil, como o Ministério Público do Estado de Goiás, o Conselho Estadual de Educação, SEBRAE-GO e o Fórum Empresarial, a implantação do comitê regional do TPE no Estado de Goiás. O deputado ainda proferiu palestra no dia 1º de outubro de 2007 para os alunos dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda, e Direito da Universidade Católica de Goiás para divulgar e buscar apoio para a organização.

O deputado Thiago Peixoto, como um dos coordenadores do Comitê regional do TPE, realizou algumas reuniões da organização, como a do dia 12 de março de 2008, para definir um plano de atuação do comitê e promover a palestra do empresário Luís Norberto Paschoal, da DPASCHOAL, com o tema "A Educação que precisamos para o Estado que queremos".

Em 29 de abril de 2011, Thiago Peixoto, agora Secretário Estadual de Educação, e o Governador do Estado de Goiás Marconi Perillo (2011 a 2014),

¹AL: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás.

assinaram o termo de compromisso com o TPE. A partir de então, o TPE passa a ser um programa institucional na área educacional do governo estadual, selando dessa forma uma nova fase para a educação pública no Estado.

O TPE se autodenomina movimento da sociedade brasileira com a missão de contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens brasileiros tenham direito a Educação Básica de qualidade.

Minha curiosidade e desconfiança sociológica, que leva a questionar o que está posto e a romper com o senso comum, contribuiu para meu interesse no TPE. A forma generalizada com que o TPE se apresenta à sociedade brasileira, ocultando os atores da organização, isto é, um grupo de empresários, despertou minha atenção. O TPE se apresentava para mim como objeto de estudo, o qual necessitava de maior investigação, tanto para compreensão e interpretação, como para posterior análise.

A análise da gênese do TPE, de seus atores, da influência dos organismos internacionais em suas propostas, da articulação com os setores privado, público e público não estatal ou com o terceiro setor contribuiu para investigar o papel que o Todos Pela Educação exerce enquanto tendência mundial de política educacional sobre os poderes executivo, legislativo e judiciário do nosso país, especialmente no tocante à elaboração de leis, planos e programas na área da educação.

O objetivo geral do presente estudo é investigar o papel que o TPE exerce na formulação de leis e programas direcionados à educação pública no Estado de Goiás.

Assim, ao buscar compreender o papel que o TPE exerce nos mecanismos institucionais de poder, na formulação e na implementação das políticas educacionais, este estudo vincula-se à linha de Pesquisa *Estado, Políticas e Instituições Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Nesse sentido, este estudo busca desvelar o projeto TPE nas políticas educacionais brasileiras, discutindo a hegemonia desse projeto na educação pública brasileira e seus desdobramentos na política educacional do Estado de Goiás. Para tanto, vários questionamentos emergiram no processo inicial da investigação quais sejam: como e por quem o TPE foi pensado? Em quais pressupostos teóricos os idealizadores do TPE se basearam para elaboração de suas metas? Como o TPE passa a constituir-se em política pública de educação no estado de Goiás? Em que

medida o discurso defendido pelos defensores do TPE ganhou hegemonia no país e, de forma específica, em Goiás?

A análise desta pesquisa pautou-se por uma aproximação ao Método Materialista Histórico e Dialético e pelas categorias e referencial teórico de Antonio Gramsci.

De acordo com Frigotto (1991), o método na perspectiva materialista histórica está vinculado a uma concepção de mundo e se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Segundo Frigotto (1991), somente rompendo com o modo de pensar dominante, ou com a ideologia dominante, é possível construir um método dialético de investigação. Entretanto, para isso, é necessário um inventário crítico das diversas concepções de realidade, em especial o da concepção positivista da ciência, para não seguir seus parâmetros metodológicos.

Desse modo, para que o processo de conhecimento seja dialético, é preciso que a teoria que fornece as categorias de análise no processo de investigação seja revisitada e estas sejam reconstituídas.

No mesmo sentido, Lima e Miotto (2007) enfatizam que o método dialético implica uma constante revisão e reflexão crítica totalizante, uma vez que submete à análise toda a interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo e necessita que os conceitos sejam revistos criticamente a fim de que sejam incorporados ou superados de forma crítica pelo pesquisador. “Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão” (p.40).

Apesar de a dialética tratar da coisa em si, como afirma Kosik (1976), esta não se manifesta imediatamente ao homem, para ser compreendida; é preciso fazer não só certo esforço, mas também um *detour*.

Segundo Frigotto (1991),

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas do concreto pensado (p. 79).

Para Kosik (1976) a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento da dialética na superação dessa abstratividade. O progresso do abstrato ao concreto é em geral o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade e do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o aspecto do imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade (KOSIK, 1976, p. 16-17).

No estudo sobre o projeto TPE na política educacional brasileira e os desdobramentos desse projeto nas políticas educacionais do Estado de Goiás, partimos do conhecimento e da crítica já produzido sobre o TPE, identificando conceitos e ideias que expressam diferentes concepções de análise. Essas categorias devem ser revisitadas para serem superadas ou incorporadas no estudo em questão. E a análise desses dados deve estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a hegemonia do TPE na política educacional brasileira.

Desse modo, definido o caminho teórico-metodológico - o materialista histórico e dialético - o estudo do projeto educacional do TPE parte das representações fenomênicas dessa organização, ou seja, da sua aparência na realidade para se chegar a sua essência.

A concepção básica do materialismo histórico e dialético parte do modo de produção social da existência. Ao produzir seus meios de vida, os homens estabelecem entre si determinadas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Marx e Engels (2007) numa crítica à filosofia alemã representada por Feuerbach ressaltam que é no modo de produção da vida social que os homens produzem outros produtos que não têm a forma material e se expressam na forma de ideologias, religiões, códigos morais e outras representações coletivas.

Também as formações nebulosas que se condensam no cérebro dos homens são sublimações necessárias de seu processo material de vida, processo empiricamente registrável e ligado a condições materiais. A moral,

a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia e as formas de consciência que a elas possam corresponder não continuam mantendo, assim, por mais tempo, a aparência de sua própria autonomia. Elas não têm história, elas não têm um desenvolvimento próprio delas, mas os homens que desenvolvem sua produção material e sua circulação material trocam também, ao trocar esta realidade, seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2007, p. 49).

Portanto, a consciência social é forjada nas relações sociais, isto é, nas relações que os homens estabelecem entre si para a produção da vida material e do modo de pensar e sentir de uma dada sociedade.

De acordo com a abordagem marxista, o modo de produção capitalista é constituído pelas forças produtivas (meios de produção e força de trabalho) e pelas relações de produção entre duas classes sociais: a burguesia e o proletariado; a burguesia detentora dos meios de produção e o proletariado da força de trabalho.

Para o presente estudo e atualização do contexto histórico no qual nos encontramos, utilizarei os conceitos *classe hegemônica* para referir-me à burguesia e *classe trabalhadora* para designar o proletariado na análise do objeto TPE.

Marx e Engels enfatizaram também que o domínio da burguesia não se restringe à esfera produtiva. Segundo os autores, a classe que detém o poder material em determinada sociedade é também a classe política e espiritual dominante.

As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época, quer dizer, a classe que exerce o poder objetual dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe ao mesmo tempo, com isso dos meios para a produção espiritual, o que faz com que lhe sejam submetidas, da mesma forma e em média, as ideias daqueles que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente. As ideias dominantes não são outra coisa a não ser a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como ideias; (MARX; ENGELS, 2007, p. 71).

Do mesmo modo, o TPE expressa as ideias e os valores da classe hegemônica, aqui representada pelo empresariado. Segundo Neves (2005), o projeto hegemônico-pedagógico das classes dominantes, baseado nos ideais do neoliberalismo e da Terceira Via², objetiva uma educação para o consenso sobre os sentidos de *democracia*, *cidadania*, *ética* e *participação*, de acordo com os interesses privados do grande capital.

² Os conceitos *Neoliberalismo* e *Terceira Via* serão apresentados nos Capítulos 1 e 2.

Nesse contexto, o estudo acerca do projeto educacional do TPE e os desdobramentos na política educacional do Estado de Goiás busca apreender e desvelar os mecanismos de dominação e alienação social que permeiam esse projeto e, com isso, possibilitar uma reflexão crítica da realidade e a construção de projetos que ultrapassem o ensino de competências e que sejam comprometidos com a classe trabalhadora.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

Para Frigotto (1991), o conhecimento, segundo a teoria materialista histórica, dá-se na e pela *práxis*. A *práxis* seria a unidade de duas dimensões distintas no processo de conhecimento da realidade, ou seja, a teoria e a ação. Assim, a reflexão teórica sobre a realidade é uma reflexão em função da ação para transformar a realidade.

De acordo com Gramsci (1981, p. 269-270),

Para a filosofia da *práxis*, as ideologias não são de modo algum arbitrarias; elas são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e denunciados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da inversão da *práxis*.

A exposição do estudo que resultou nesta dissertação foi organizada na forma de uma introdução, três capítulos e as considerações finais. Em cada parte do estudo foram trabalhadas as mediações e os nexos entre as categorias que emergiram ao longo do estudo como também a exposição das contradições presentes no objeto *Todos Pela Educação*.

A análise do TPE, realizada através de uma aproximação com o Método Materialista Histórico e Dialético, buscou apreender a totalidade, isto é, as mediações e as transformações da realidade objetiva num período histórico concreto e determinado nas quais o TPE está inserido.

O primeiro capítulo - *A Construção da Hegemonia da organização Todos Pela Educação na política educacional brasileira* buscou apreender a construção da

hegemonia do TPE na política educacional brasileira e a importância do papel dos intelectuais orgânicos do capital nesse processo. Assim, duas categorias fundamentais emergem dessa análise: *hegemonia* e *intelectual orgânico*, a perspectiva gramsciana, além dos conceitos *estado ampliado* e *bloco histórico*.

Hegemonia, no sentido gramsciano, seria o exercício da capacidade de direção e liderança moral e intelectual de uma classe dominante por meio do consenso e persuasão dos aliados e das classes subordinadas unificadas num bloco social de forças o qual Gramsci denomina bloco histórico. Os intelectuais orgânicos seriam os organizadores do consentimento de uma ordem social construída por uma correlação de forças em que uma classe predomina e exerce, portanto, a hegemonia.

Ao considerar que a dominação de uma classe não se realiza somente pela coerção, mas também pelo consentimento, Gramsci formula o conceito *estado ampliado*, que se refere à composição que da sociedade política (monopólio da força) e da sociedade civil (hegemonia ideológica). Para Gramsci sem hegemonia, ou seja, sem legitimidade, uma sociedade ocidental não pode funcionar regular e normalmente, tendo em vista que o Estado, na perspectiva ampliada, necessita do consentimento da sociedade civil.

Nessa linha de pensamento, o TPE representa um dos grupos da sociedade civil organizada, representado principalmente pela iniciativa privada (empresários), organizações sociais, educadores e gestores públicos da educação, que buscam atuar em conjunto com a sociedade política na construção de políticas educacionais, garantindo a hegemonia de seus interesses.

Ao desvelar os intelectuais orgânicos da organização, seus interesses e ideologia, e o processo de construção de sua hegemonia, desconstruímos o TPE como movimento que representa toda a sociedade brasileira.

No segundo capítulo - *O Todos Pela educação enquanto projeto educacional de modelo neoliberal* - analiso as políticas educacionais do TPE enquanto políticas de modelo neoliberal apesar do abrandamento do discurso próprio desse modelo realizado pela Terceira Via. A análise de categorias como *qualidade* demonstrou que a educação de qualidade do TPE segue a lógica da competição do mercado, mensurada através de testes padronizados aplicados aos estudantes e comparada com os dados internacionais de rendimento escolar.

No terceiro capítulo – *Todos Pela Educação: Programa Institucional do Governo do Estado de Goiás* – discutirei os desdobramentos do TPE na política educacional do Estado de Goiás; sua materialização no Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudanças do governo estadual; os intelectuais orgânicos que representam a organização no Estado e a inclusão dos programas educacionais do Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco na rede pública de ensino.

Nas considerações finais, buscarei a síntese do estudo sobre o TPE, expondo as determinações desse processo e retomando o conceito de sociedade civil em Gramsci em contraposição ao adotado pelo TPE.

Apesar dos poucos estudos e pesquisas sobre o TPE, uma das técnicas investigativas a ser utilizada no presente estudo é a pesquisa bibliográfica, que, conforme Lima e Miotto (2007), fundamenta teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que auxiliam na análise futura dos dados obtidos, diferindo da revisão bibliográfica, pois vai além da simples observação de dados nas fontes pesquisadas, imprimindo-lhes a teoria e a compreensão crítica do significado neles existente.

Assim, a fundamentação teórica para análise do TPE será baseada, dentre outros, nos seguintes autores com suas respectivas obras: Martins (2013) com a dissertação de mestrado *Movimento "Todos pela Educação": um projeto de nação para a educação brasileira*; Martins (2009), com *A educação básica no século XXI: projeto do organismo "Todos Pela Educação"*; Bernardi, Rossi e Uczak (2014), com *Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado*; Shiroma, Garcia e Campos (2011), com *Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação*; Comerlato e Caetano (2013), com *As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS)*; Monteiro (2013), com *Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público*; Libâneo (2011), com *Considerações sobre o Documento "Diretrizes do Pacto Pela Educação: Reforma Educacional Goiana"*.

Faz-se pertinente também, para a compreensão e interpretação do objeto a ser estudado, a pesquisa documental (Leis, Projetos de Leis, Programas de Governo, Resoluções, Portarias, entre outros), uma vez que expressam as políticas

públicas atribuindo-lhes materialidade. Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental

[...] é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (p. 6).

Além de leis, projetos de leis, resoluções e portarias, foram analisados os seguintes documentos produzidos pelo TPE e disponibilizados no sítio da organização: Todos Pela Educação Rumo a 2022 (2006); (De olho nas metas 2008); Todos Pela Educação: 2006-2009 (2009); Congresso Internacional Educação: Uma agenda urgente (2012a); Todos Pela Educação: 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras (2012b); Relatório de Atividades 2013 (2013).

Para Silva, Almeida e Guindani (2009) é fundamental que, durante todas as etapas de uma análise documental, avalie-se o contexto histórico no qual o documento foi produzido e o universo sócio-político do autor e daqueles a quem se destinam.

O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômica-cultural (*sic*) e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais faz alusão, etc. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8 - 9).

Dessa forma, a análise dos documentos do TPE, considerando-se o contexto histórico e o universo sociopolítico dos membros da organização, possibilitou desvelar os mecanismos de dominação de uma classe social sobre outra através da educação.

A leitura será a técnica utilizada para a análise bibliográfica e documental, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

Finalmente, para compreender as contradições do objeto de estudo, ou seja, O Todos pela Educação, que apresenta um discurso sobre uma educação para todos com qualidade, vou recorrer a autores que tratam do capitalismo como sistema produtor de mercadorias, bem como às discussões acerca dos ideais neoliberais que ancoram e sustentam as políticas públicas da atualidade no Brasil e

em Goiás, como: Bianchetti (1996), Frigotto (2010), Gentili (1998), Gentili e Silva (2001), Laval (2004), Montaña (2002) e Neves (2005).

Capítulo I

A construção da hegemonia do Movimento Todos pela Educação na política educacional brasileira

Este capítulo aborda a construção da hegemonia do Todos Pela Educação (TPE) na política educacional brasileira. Para a análise da construção dessa hegemonia, é preciso conceituar esta última enquanto categoria analítica do quadro teórico dos *Cadernos do Cárcere*, de Antônio Gramsci.

Em *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2014) utiliza o conceito de hegemonia para analisar o modo como a burguesia estabelece e mantém sua dominação. Toma como exemplos históricos a Revolução Francesa, em 1789, e o *Risorgimento* italiano, de 1799, analisando a diferença entre a ampla base de consenso do novo Estado Francês e o consenso limitado de Estado da Itália unificada.

Para Gramsci, a dominação de uma classe não se realiza somente pela força ou coerção, mas também pelo consentimento de aliados e classes subordinadas em relação à liderança moral e intelectual exercida por uma classe.

Deste modo, a construção da hegemonia envolve uma correlação de forças sociais unificadas em torno do que Gramsci denominou Bloco Histórico. Esse bloco se constitui nas relações entre os elementos da estrutura e da superestrutura existentes na realidade e no vínculo que torna esses elementos uma unidade indissociável.

Segundo Portelli,

Gramsci qualifica tal vínculo de orgânico. Ora, esse vínculo orgânico corresponde a uma organização social concreta: se considerarmos um bloco histórico, isto é, uma situação histórica global, distinguimos aí, por um lado, uma estrutura social -- as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas --e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais (PORTELLI, 1977, p. 14).

Os intelectuais, nesse contexto, têm o papel de organizar a sociedade para o consentimento a uma dada ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada entre instituições sociais, relações sociais e ideias.

Conforme Portelli (1977), para se formar um bloco histórico é necessário que a estrutura e a superestrutura desse bloco estejam ligadas organicamente, sendo

que, os grupos sociais encarregados de gerir as atividades superestruturais desse bloco são indispensáveis para esse processo.

Para Gramsci,

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2014, p. 15).

Portanto, os intelectuais orgânicos são, segundo Gramsci, os *funcionários* da superestrutura e da classe social e econômica que a representa.

De acordo com Portelli,

O caráter orgânico do vínculo entre estrutura e superestrutura reflete-se exatamente nas camadas de intelectuais cuja função é exercer esse vínculo orgânico: os intelectuais formam uma camada social diferenciada, ligada à estrutura -- as classes fundamentais no domínio econômico -- encarregada de elaborar e gerir a superestrutura que dará a essa classe homogeneidade e direção do bloco histórico (PORTELLI, 1977, p. 105).

Ainda segundo Gramsci, se a classe fundamental aspira à direção da sociedade, o principal objetivo de seus intelectuais será o exercício da hegemonia e da dominação.

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2014, p. 21).

A hegemonia e a dominação ocorrem nas esferas que compõem as superestruturas do bloco histórico, ou seja, na sociedade civil, definidos como o conjunto dos organismos ditos privados e na sociedade política que agrupa o aparelho de Estado.

Ao considerar que a dominação de uma classe não se realiza somente pela coerção, mas também pelo consentimento, Gramsci formula o conceito *Estado Ampliado*, que seria composto pela sociedade política (monopólio da força) e pela

sociedade civil (hegemonia ideológica). Para Gramsci, sem hegemonia, ou seja, sem legitimidade, uma sociedade de modelo ocidental não pode funcionar regular e normalmente, tendo em vista que o Estado na perspectiva ampliada necessita do consentimento da sociedade civil.

Gramsci enfatiza a inter-relação entre o Estado e a sociedade civil ao considerar que o conceito de Estado inclui elementos da sociedade civil. Deste modo, o governo é protegido pela hegemonia organizada na sociedade civil e, em contrapartida, a hegemonia da classe dominante é fortalecida pelo aparelho coercitivo estatal.

Segundo Portelli, a sociedade civil pode ser considerada sob três aspectos complementares:

- como ideologia da classe dirigente, ela abrange todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito etc.; [...] - como concepção de mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advém daí seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore; [...] - como direção ideológica da sociedade, articula-se em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a “estrutura ideológica” - isto é, as organizações que criam e difundem -, e o “material” ideológico, isto é: os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, *mass media*, bibliotecas etc.) (PORTELLI, 1977, p. 21).

Deste modo, o campo que a sociedade civil abrange constitui o domínio da ideologia. Para Gramsci, as ideologias não são algo arbitrário, mas fatos históricos reais, construções práticas e instrumentos de direção política, social, econômica e cultural.

Gruppi(1978) ao analisar hegemonia, argumenta que:

A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que - através de sua ação política, ideológica, cultural - consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder (p. 70).

Nessa linha de pensamento, a organização Todos Pela Educação representa um dos grupos da sociedade civil brasileira, representado principalmente pela iniciativa privada (empresários), que, em conjunto com organizações sociais (terceiro setor), educadores e gestores públicos da educação, buscam atuar junto à

sociedade política na construção de políticas educacionais, garantindo dessa forma a hegemonia de seus interesses.

A construção desta hegemonia precisa ser desvelada. Para tanto, faz-se necessário conhecer o contexto socioeconômico e histórico no qual suas bases foram alicerçadas.

1.1 A conjuntura mundial e as bases para a concepção do Todos Pela Educação no cenário nacional

De acordo com Bianchetti (1996) e Neves (2005), o neoliberalismo tornou-se o projeto hegemônico de sociabilidade para o mundo ocidental como estratégia de superação da crise estrutural do capital.

A partir dos anos 1970, o capitalismo começa a apresentar uma crise no padrão de acumulação taylorista/fordista, caracterizado pela “mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução” (ANTUNES, 1999, p.37). O excesso de capacidade de produção acarretava a queda da taxa de lucro, deslocando o capital para o mercado financeiro, e a crise do *Welfare State* (Estado do bem-estar social) evidenciava a crise fiscal do Estado capitalista.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização 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).

A educação teve um papel importante no processo de reestruturação produtiva do capital, que exigia um regime de acumulação flexível, organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados e processos de trabalho e de consumo, acompanhados da inovação tecnológica do conhecimento científico.

Segundo Harvey,

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de

interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 2011:151).

O fenômeno da mercantilização do saber aparece recorrente nos debates em torno das políticas públicas (GENTILI; SILVA, 2001, SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, entre outros).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), governantes de diversos países na busca de desvencilhar-se da crise econômica dos anos 1980 implementaram em seus países o neoliberalismo como modelo político e econômico. Nesse período a literatura internacional retomou a Teoria do Capital Humano, reafirmando a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre países. Os organismos multilaterais propalaram esse ideário por meio de diagnósticos, análises e propostas de solução para a América Latina e Caribe.

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 92).

Entretanto, segundo as autoras, diferentemente da reforma de 1970³, que foi imposta, a reforma da década de 1990⁴ infiltrou-se na mídia, cooptando intelectuais e formadores de opinião.

As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990 abrangeram a organização, financiamento e formas de gestão do sistema educacional brasileiro. Essas transformações foram impulsionadas por organismos internacionais, que por meio de “pesquisas”, justificaram um modelo pré-estabelecido de reforma

³ A reforma a que se referem as autoras compreende as alterações nas diferentes legislações e políticas públicas influenciadas pela ditadura militar, que perdurou no Brasil entre 1964 e 1985. Destaque para a LDB nº 5.692 outorgada em 1971.

⁴ Reforma influenciada pela política neoliberal, materializada no Brasil por meio de Programas, Leis, Decretos entre outros dispositivos legais. Esse tema será retomado no Capítulo 2.

educacional que atendia à reestruturação capitalista e proporcionava mudanças na estrutura do Estado e nas relações sociais.

Assim,

Ao longo dos anos de 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65).

As instâncias tripartites são formadas no momento em que o Estado, convoca a iniciativa privada e as entidades públicas não governamentais a compartilharem as responsabilidades pela educação, reforçando a tese de que, se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal. Nesse contexto, as empresas são estimuladas a contribuir e desenvolver ações educacionais com o apoio financeiro governamental.

Desse modo,

[...] partilhando das recomendações internacionais, o governo brasileiro procurou articular um grande consenso nacional envolvendo empresários e trabalhadores em torno de novos requisitos educacionais, demandados tanto pela produção quanto pela sociedade. Mais que isso, pretendia desvencilhar-se da imagem de Estado promotor de bem-estar social, de resto pouco realizada, da obrigação de ofertar o ensino compulsório para transformar-se em Estado avaliador e articulador de políticas. Disposto a “terceirizar” o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no “ramo” educacional. No caso de empresas, a moeda de troca era o financiamento imediato e, no caso dos trabalhadores, a moeda era a possibilidade de aquisição de empregabilidade, equivale dizer, menor vulnerabilidade no mutante mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, 97).

Essa política de incentivo à iniciativa privada na oferta da educação pode ser comprovada com a expansão do Ensino Superior na década de 1990. Em 1980, de acordo com o Censo da Educação Superior⁵, havia 1.377.286 alunos matriculados, sendo que 248.359 alunos frequentavam instituições de ensino superior (IES) privadas. Em 1998, o total de alunos matriculados era de 2.125.958, sendo 767.349 na rede privada e 1.128.927 na pública. O movimento observado no período revela que as matrículas nas IES privadas cresceram pouco mais de 200%, enquanto na rede pública esse crescimento alcançou cerca de 20%. É inegável a participação da

⁵ Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/>>

rede privada na educação superior, com crescimento surpreendente, tendo as políticas públicas da época contribuído significativamente para esse resultado.

Nos dizeres de Mesquita (2010),

A sociabilização dos conhecimentos que integram o ensino superior a partir da década de 1980 no Brasil se deu com a expansão das ofertas do setor privado, em decorrência da política de Estado que previa poucos investimentos públicos para o atendimento desta demanda, deixando para o setor privado os investimentos, principalmente para o aumento da oferta dos cursos de graduação mais baratos, como as licenciaturas, no período noturno esquecendo-se da pesquisa e da extensão. Tais cursos atendem a uma demanda de trabalhadores/estudantes que em primeiro lugar tem de trabalhar para poder adquirir esta “mercadoria”, que apresenta os mais diferentes padrões de qualidade (p.38).

Entretanto, o incentivo à iniciativa privada para atuar na educação brasileira, seja na formulação de políticas ou na oferta do ensino, não se restringiria ao ensino superior. Na medida em que a ação do Estado é reestruturada pelo regime de acumulação flexível e pelas políticas neoliberais de internacionalização econômica, o papel da iniciativa privada na universalização do ensino público de educação básica no país é intensificado por meio de convênios e parcerias com o poder público.

Dessa forma, as mudanças acarretadas pela internacionalização do capital afetam a forma como o Estado formula e implementa as políticas e programas educacionais. A ideologia neoliberal é revista e alterada pelo conceito de Terceira Via, considerada uma alternativa entre o neoliberalismo⁶ e a social-democracia⁷. Enquanto o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização, a Terceira Via defende a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor na execução das políticas sociais.

Desse modo, enquanto no neoliberalismo o Estado repassa para o mercado a responsabilidade pela execução das políticas sociais, privatizando serviços públicos,

⁶ O neoliberalismo como modelo de intervenção político-econômica surge no início da década de 40, com a tese elaborada por Friederich Hayek, segundo a qual, o mercado é a lei social soberana, contrapondo-se às concepções de intervenção estatal que derivam das teses keynesianas e do ideário do Estado de Bem-estar social. Outro importante teórico do neoliberalismo é Milton Friedman, para quem a liberdade econômica é requisito essencial para a liberdade política, devendo esta ser regida pela lógica do mercado.

⁷ O modelo político econômico social-democrata sofreu muitas modificações ao longo do tempo, assumindo uma postura reformista e não socialista e adotando políticas de Bem-estar social, tendo em vista não só a emancipação dos trabalhadores como cidadãos, mas a mobilização do poder e a eficiência das forças produtivas do capitalismo.

na Terceira Via, serão organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que, por meio de parcerias com o setor público, executarão essas políticas.

Para Giddens (2001), um dos principais intelectuais orgânicos da Terceira Via,

O Estado continua a ter um papel fundamental na vida econômica, bem como em outras áreas. Ele não pode substituir os mercados nem a sociedade civil, mas precisa intervir em cada um deles. O governo deve tentar criar a estabilidade econômica, promover o investimento em educação e infra-estrutura, refrear a desigualdade e garantir oportunidades para a realização pessoal dos indivíduos (GIDDENS, 2001, p. 166).

Nessa perspectiva, o Estado deve ser capaz de responder aos desafios impostos pela globalização, como o enfretamento das questões sociais e o incentivo ao desenvolvimento econômico, por meio de parcerias público-privadas ou parcerias com organizações da sociedade civil.

Para realizar esse novo papel, o Estado exerce a função pedagógica do Estado da Terceira Via, estimulando o indivíduo a ser um empreendedor no campo do empreendedorismo social (voluntariado), ou econômico, na busca de sua empregabilidade.

Segundo Neves (2005), o projeto hegemônico-pedagógico das classes dominantes, baseado nos ideais do neoliberalismo e da Terceira Via, objetiva uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação social, de acordo com os interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Dessa forma, como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado redefine suas práticas, através de uma pedagogia da hegemonia, instaurando uma nova relação entre aparelhagem estatal e a sociedade civil, representada principalmente pelo empresariado, tendo em vista a consolidação do projeto neoliberal de sociabilidade no espaço brasileiro.

Para Neves (2005), o projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via nega a existência das classes sociais e o conflito entre elas.

[...] ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na "conciliação" de interesses de grupos "plurais", na alternância de poder entre os partidos políticos "renovados", na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos (p. 15).

Ao negar a existência de classes sociais e o conflito entre elas, a Terceira Via busca mobilizar as forças sociais para a resolução dos problemas sociais oriundos do capitalismo, mantendo os princípios fundamentais do sistema.

De acordo com Antunes (1999), o abrandamento do discurso e a ambiguidade da Terceira Via, definindo-se entre a social-democracia e o neoliberalismo, demonstra a sua conformidade aos valores do capitalismo, apresentando-se como uma alternativa para o esgotamento do neoliberalismo clássico.

Para Giddens (2001), uma boa sociedade é a que encontra um equilíbrio entre o governo, os mercados e a ordem civil. Para alcançar esse equilíbrio, é necessário um novo contrato social, que ressalte os direitos e as responsabilidades dos cidadãos, considerando a educação o mecanismo para a coesão cívica.

Nos dizeres de Motta (2008),

A saída encontrada pelos intelectuais orgânicos do capital é: construir uma sociedade solidária e harmoniosa com um 'Estado inteligente' e 'ativo' - 'eficiente e competente' nas tarefas de impulsionar um modelo de desenvolvimento em harmonia com o mercado e as organizações da sociedade civil, administrar os riscos e aliviar a condição de pobreza (não só com programas de renda mínima, mas também desenvolvendo a capacidade produtiva dos pobres). Operam-se, assim, mecanismos de despolitização e conformação com as condições impostas pelo grande capital, indo para além de educar para a sobrevivência, educando para a conformação (p. 563).

Essa tendência está cada vez mais presente no ideário neoliberal, que, para superar a crise do capital, reinventa-se de diferentes formas, utilizando-se da educação como mecanismo de "redução" das desigualdades sociais.

Segundo Giddens,

Na nova economia da informação, o capital humano (e social) torna-se essencial para o sucesso econômico. O cultivo destas formas de capital exige um investimento social extenso - em educação, comunicações e infra-estrutura (GIDDENS, 2001, p. 58-59).

Para a Terceira Via, a educação deve ser redefinida e a aprendizagem deve concentrar-se nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo de suas vidas.

Nesse contexto, de acordo com Giddens (2001), o capital social, assim como o capital humano, torna-se fundamental para a economia do conhecimento.

O capital social se relaciona com as redes de confiança que os indivíduos podem formar para obter apoio social, assim como o capital financeiro pode

ser formado para utilização em investimento. Como o capital financeiro, o capital social pode ser expandido - investido e reinvestido (p. 82-83).

Motta (2008) retoma a teoria do capital social discutida por Robert Putnam⁸, ao analisar como o capital social torna-se importante fator para o desenvolvimento econômico e social de qualquer formação histórico-social. De acordo com as pesquisas de Putnam, sociedades com elevados graus de consciência cívica, solidariedade e confiança entre seus membros e instituições alcançam níveis mais elevados de bem-estar.

Para Giddens (2001), a ideia de capital social é de extrema importância para a sociedade civil, pois torna possível a civilidade cotidiana e a eficácia na vida pública. Na economia, o capital social desempenha papel inovador ao reduzir os custos da coordenação utilizando normas compartilhadas e não a hierarquia burocrática.

Giddens destaca também o papel do terceiro setor para o desenvolvimento do capital social.

[...] os grupos do terceiro setor podem oferecer opções de escolha e capacidade de resposta na prestação de serviços públicos. Eles podem também ajudar a promover a cultura cívica local e algumas formas de desenvolvimento comunitário (GIDDENS, 2001, p. 86).

Dessa forma, segundo o autor, os empresários sociais podem contribuir para o desenvolvimento econômico, ao trazer soluções eficazes e inovadoras para a sociedade civil, desenvolvendo assim seu capital social.

De acordo com Giddens,

Uma sociedade que não estimula a cultura empresarial não pode gerar a energia econômica que provém das ideias mais criativas. Os empresários sociais e cívicos são tão importantes quanto aqueles que trabalham diretamente em um contexto de mercado, uma vez que o impulso e a criatividade necessários no setor público, e na sociedade civil, são os mesmos de que se precisa na esfera econômica (Idem, p.80).

Portanto, o desenvolvimento do capital social e da cultura empresarial é essencial para a construção e consolidação do projeto neoliberal de sociabilidade almejado pelos intelectuais orgânicos da Terceira Via.

⁸ Robert Putnam é americano, professor da Universidade de Harvard. Sua pesquisa sobre o desempenho institucional dos governos regionais da Itália moderna foi publicada nos Estados Unidos em 1993. Não foi o primeiro a utilizar a expressão "capital social", mas segundo Motta (2008) a expressão ganha uma roupagem nova a partir de sua obra *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*.

A escola tem importante papel na difusão dessa ideologia, neoliberal, chegando ao ponto de ser estruturada e gerida como empresa. Segundo Laval (2004), na nova ordem educativa baseada no neoliberalismo, “o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado, deve ser gerido ao modo das empresas” (p. xx).

Essa ideologia, neoliberal, é propagada por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, em seus relatórios e documentos, recomenda às escolas prepararem os futuros trabalhadores para o mercado de trabalho, dotando-os de competência profissional.

Entretanto, essa competência profissional não se reduz aos conhecimentos escolares, posto que, na lógica neoliberal, ela depende de “valores comportamentais” e de “capacidades de ação”, comportamentos profissionais que lhes serão cobrados mais tarde.

Nesse contexto “não é que os saberes sejam suprimidos; a tendência é de não ver neles mais do que ferramentas ou um estoque de conhecimentos operatórios, mobilizáveis para resolver um problema, tratar uma informação, realizar um projeto” (LAVALL, 2004, p. 60). Mais uma vez, chamamos a atenção para os rumos aos quais a educação no país nos tem conduzido. A reflexão crítica e a construção do conhecimento com vistas à emancipação não fazem parte das propostas que se fundamentam na lógica neoliberal.

Para as classes hegemônicas, a educação para os trabalhadores deve ser capaz de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para ao trabalho. “Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Não de forma diferente, o projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via propõe que o Estado assuma o papel de educador de uma nova cultura cívica baseada na renovação da organização da sociedade civil, tendo em vista a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos, sem romper com os princípios do sistema capitalista (MARTINS; LIMA, 2005).

Para Martins e Lima,

O projeto político da Terceira Via representa uma perspectiva de “modernização política”, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neo) liberalismo. Portanto, ela pode ser

apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção (MARTINS: LIMA, 2005, p. 67).

Desse modo, longe de romper com as ideias propaladas pelo neoliberalismo, o projeto político da Terceira Via busca reformar e reestruturar as instituições políticas e as organizações da sociedade civil, ajustando-as às novas demandas do capital, mobilizando as forças sociais para a resolução dos problemas criados pelo próprio sistema.

Segundo Neves (2005), a primeira etapa de implantação do projeto de sociabilidade neoliberal no Brasil iniciou-se nos primeiros anos de 1990 e se encerrou com a implementação do Plano Real. A segunda etapa ocorreu nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, reestruturando as funções econômicas e ético-políticas do Estado. A terceira etapa desse projeto se inicia com o governo de Lula da Silva, que dá continuidade à política econômica monetarista de seu antecessor e, no plano político, realiza um pacto nacional condizente com as ideias e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil.

Assim,

Seguindo as diretrizes do FMI e do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, o Estado viabilizou a abertura irrestrita do mercado nacional, o fim da reserva de mercado da informática, a privatização das empresas estatais, o desmonte do aparato de ciência e tecnologia instalado nos anos de desenvolvimentismo e iniciou o desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social, precarizando as políticas sociais públicas e estimulando sua privatização. No âmbito da sociedade civil iniciou-se, por intermédio dos meios de comunicação de massa, um processo de desqualificação da política e dos políticos por meio de denúncias de corrupção e de combate ao sindicalismo autônomo dos trabalhadores (NEVES, 2005, p.91-92).

Essas medidas fortaleceram o projeto de sociabilidade neoliberal e as bases para o consentimento da sociedade. Além disso, o Estado criou mecanismos legais para incentivar essa nova forma de sociabilidade entre o Estado e a sociedade civil.

Segundo Algebaile,

A reforma administrativa da aparelhagem estatal de 1995 constituiu-se em um importante ponto de inflexão na implantação do modelo neoliberal de sociabilidade, com o Estado transferindo suas responsabilidades sociais diretas para a sociedade civil, abrindo os espaços para a ampliação das atividades das denominadas organizações não-governamentais (ONGs). A legislação brasileira acompanhou esse movimento, sendo parte importante no processo de construção da “pedagogia da hegemonia” (ALGEBAILLE, 2005, p. 196).

Desse modo, o projeto de reforma do aparelho estatal estabelecia que as Organizações Sociais (OSs) eram os organismos públicos não estatais aptos a fazer contratos com o Estado a fim de receber recursos financeiros e administrar os bens e equipamentos deste.

Esse processo se daria através do Programa de Publicização, ou seja, a transferência dos serviços não exclusivos do Estado (educação, saúde, cultura e pesquisa científica) para o setor público não estatal, que assumiria a forma de organizações sociais.

Essa reforma foi implementada pelo órgão de governo Programa Comunidade Solidária, criado em 1995, com o objetivo de sistematizar as novas relações entre a aparelhagem estatal e os organismos da sociedade civil.

O Comunidade Solidária atuou divulgando e promovendo a ideia do terceiro setor, fomentando a participação de organismos na sociedade civil na implementação de políticas públicas e também na revisão do denominado “marco legal”, atuando diretamente na elaboração e proposição de alterações na legislação. Com essas práticas, foi possível a potencialização de contratos, parcerias e convênios entre organismos na sociedade civil e o aparelho de Estado na implementação das ações sociais durante o governo FHC. Tanto com a chamada Lei das OSs de 1997 quanto com a Lei nº 9.790/1999, que criou a figura jurídica de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), foram sistematizados mecanismos legais para o estabelecimento de “contratos de gestão” e de “termos de parcerias” (MELO: FALLEIROS, 2005, p. 185).

De acordo com Algebaile (2005), a grande inovação da Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) é a criação do instrumento contratual *termo de parceria*, estabelecido entre o Poder Público e as OSCIP para a formação de vínculo de cooperação no fomento e execução das atividades de interesse público, previstas no Art. 3º da referida lei.

Assim, as políticas públicas passam a ser executadas pelas OSCIP e não mais pelo Estado, que, agora, é responsável apenas pela promoção e regulação dessas políticas.

No contexto de hegemonia do projeto neoliberal de Terceira Via, os poderes públicos, no que tange às políticas educacionais, “[...] devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços” (AZEVEDO, 1997, p. 15).

É neste contexto que o TPE surge no cenário brasileiro, como um pacto entre a iniciativa privada, o terceiro setor e os governos, para a melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse sentido, o TPE salienta que

No momento em que o mundo passa por imensas transformações - a economia se globaliza e o trabalho ingressa numa era pós-industrial - o conhecimento torna-se a principal força de transformação da sociedade. Fala-se cada vez mais em organizações de aprendizagem e em sociedade do conhecimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 5).

De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011), diferentemente dos movimentos da década de 1990, que defendiam a adoção de mecanismos como a privatização, escolha das escolas pelos pais e focalização nas séries iniciais, os movimentos pela educação a partir dos anos 2000 pregam a ideia de que o Estado é o principal provedor da educação básica.

Essa mudança na forma de compreensão da atuação do Estado na educação pública está em sintonia com a ideologia propalada pela Terceira Via, que defende um Estado provedor e regulador de políticas sociais e não mais executor dessas políticas. Entretanto, a diferença entre esses movimentos é tênue, visto que, enquanto os movimentos de 1990 defendiam a privatização e a transferência da execução das políticas sociais para o mercado, os dos anos 2000 pregam a transferência dos serviços sociais para o setor privado, público não estatal ou terceiro setor e o financiamento desses serviços pelo Estado.

O Relatório de Monitoramento Educação para Todos Brasil (2008) reforça essa ideia. Nele, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) concluiu que o atingimento dos objetivos propostos em Dacar no ano de 2000 dependerá do crescimento econômico e dos recursos governamentais e da sua destinação à educação básica.

Outro aspecto diferente dos movimentos dos anos 1990 é relacionado ao discurso da educação como principal fator de mobilidade e ascensão social. De acordo com o Todos Pela Educação, a educação não cumpre mais esse papel na nova ordem econômica, sendo considerada agora um fator de inclusão social (SHIROMA, GARCIA; CAMPOS, 2011).

Se até aqui, a escola foi uma condição necessária para a ascensão social das pessoas, ou seja, de subir na vida, de realizar-se, de ter sucesso, daqui para frente - sem uma educação básica de qualidade - será cada vez mais difícil participar da vida social, conviver, fazer parte da sociedade. [...] educação, além de ser uma condição para a **realização** das pessoas,

tornou-se uma condição para a **inclusão**. Sem educação básica, as pessoas serão cada vez mais postas de lado, deixadas para trás, abandonadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p.17).

O discurso adotado nos documentos difundidos pelo Todos pela Educação, nos impele à busca de aprofundamento, tanto na definição da organização como das bases ideológicas que a sustentam. Intentamos a seguir realizar esta interpretação.

1.2 Definição e consolidação do Todos pela Educação na política educacional brasileira

O TPE⁹ autodenomina-se um movimento da sociedade civil brasileira, apartidário e plural, que congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e organizações sociais, comprometidos com a garantia do direito à educação. Fundado em 2006, tem como objetivo contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência, todas as crianças e jovens do Brasil tenham direito à educação básica de qualidade.

Na visão de Shiroma, Garcia e Campos (2011),

[...] o movimento Todos Pela Educação e o documento analisado visam criar uma “nova consciência”, uma “nova sensibilidade social” com relação ao direito à educação e à responsabilização social que o exercício desse direito implica. Assim, pela “liturgia da palavra”, pretendem operar uma mudança no perfil dos “usuários” dos serviços educacionais, difundindo um novo “jeito” de ser cidadão. Pais, sociedade, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes, são convocados para experimentar uma nova forma de exercer seu protagonismo - cada qual fazendo a sua parte e juntos, mudando a educação! Almejam assim, “reconverter” os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via da educação (p. 225).

As autoras ressaltam que o TPE tem como objetivo a difusão de uma concepção de gestão educacional baseada nos princípios do gerencialismo.

Segundo Carvalho (2009), o modelo gerencial é baseado nas propostas do *New Public Management e Reiventing Government*¹⁰, que importa princípios e práticas da gestão empresarial para a gestão pública. Esse modelo consiste em

⁹ Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>> Acesso em: 28 de novembro de 2014.

¹⁰ Nova Gestão Pública e de Reinvenção Governamental

organizações mais flexíveis, administração descentralizada, autônoma e participativa e redefinição das relações entre as esferas públicas e privadas.

Desse modo,

A reorganização da educação pública se pautaria nas propostas compartilhadas/consensuais entre TPE e Governo, incorporando critérios empresariais: o gerencialismo deve constituir o projeto de educação para o país, regulando toda a política educacional. A materialização dessas propostas se dá através da atuação dos governos por meio de um aperfeiçoamento de mecanismos de controle que combinam estratégias centralizadoras (exames padronizados, aplicados em larga escala, índice de qualidade nacional, metas nacionais – cultura de metas) e, ao mesmo tempo, descentralizadoras (mecanismos de financiamento que repassam recursos para os níveis cada vez mais locais – FUNDEB, PDDE, PAR –, políticas focalizadas, mecanismos de controle da gestão, e responsabilização), significando uma penetração em todos os âmbitos educativos (MARTINS, 2013, p.152).

No entanto, Shiroma, Garcia e Campos (2011) enfatizam que o gerencialismo empregado nas escolas não é algo novo nem criação do TPE. A novidade dessa organização é o objetivo de “educar” a sociedade, sobretudo os pais, para o controle e a fiscalização sobre as ações da escola e do Estado.

Os indicadores educacionais resultantes da reforma neoliberal levaram os empresários a abandonar o discurso do Estado apenas como regulador ou indutor, mas, ao contrário, agora cobram deste uma execução eficaz das políticas. A meta maior do documento é criar uma nova consciência, uma nova sensibilidade, novas atitudes com relação à educação orientadas por uma “cidadania exigente”. Tratar-se-ia de difundir uma nova representação tanto do que deve ser a participação dos pais, como também do que deve ser a escola e educação. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 242).

No ano de 2014, a organização foi qualificada como OSCIP nos termos da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, qualificação publicada no Diário Oficial de 14 de fevereiro de 2014. A entidade qualificada como OSCIP poderá celebrar com o poder público os termos de parcerias para o fomento e execução das atividades de interesse público previstos na lei.

Para Algebaile (2005),

A pedagogia da hegemonia, por meio de diferentes mecanismos de difusão de ideias, vem insistentemente procurando convencer os mais diversos organismos da sociedade civil das vantagens de se tornarem uma Oscip, argumentando em seu favor as possibilidades de: acesso a recursos privados, pelo uso de incentivos fiscais pela empresa patrocinadora, que deduz as doações como despesa; remunerar dirigentes estatutários sem perda de imunidade ou isenções fiscais; receber doações de bens móveis da União e de mercadorias apreendidas pela Secretaria da Receita Federal; atuação no ramo do microcrédito, com taxas de juros de mercado, sem infringir a lei da usura (12% ao ano) (p. 202).

Anteriormente, o estatuto social do TPE o denominava como associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de caráter privado e natureza filantrópica. Com esta nova qualificação, o TPE está legalmente apto a receber recursos tanto privados como públicos, entre outras possibilidades de movimentação financeira, atuando no “mercado” com alguns benefícios que as empresas privadas não possuem, como bem destacou Algebaile (2005).

Apesar de o TPE referir a si próprio como movimento da sociedade brasileira, constatamos que ele se constituiu a partir de um pacto entre a iniciativa privada, o terceiro setor e governos, mobilizados por uma organização ligada ao setor privado e ao terceiro setor. O documento *10 Causas e 26 compromissos*, lançado em julho de 2005, foi a base para compor essa ampla aliança que se tornaria o Pacto Nacional Pela Educação em agosto de 2005. No documento era enfatizada a importância de metas verificáveis e mensuráveis nos governos federal, estaduais e municipais para promover uma educação básica de qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

No dia 25 de agosto de 2005, o pacto foi apresentado ao Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e ao então ministro da educação, Fernando Haddad, que, na ocasião, foi convidado, juntamente com o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) a compor o movimento na condição de sócio-fundadores (TODOS PELA EDUCAÇÃO 2009; MARTINS, 2013).

Mas o empenho e a mobilização para a realização do Pacto Nacional Pela educação partiram do Faça Parte¹¹ – Instituto Brasil Voluntário, criado em 2001 por Milu Villela em conjunto com Heloísa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau/Centro de Voluntariado do Rio Grande do Sul), Roberto Klabin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver), a partir do Comitê para o Ano Internacional do Voluntário.

O Instituto Faça Parte tem como objetivo a promoção do voluntariado educativo, reconhecendo e divulgando as experiências da rede de escolas

¹¹Disponível em <http://www.facaparte.org.br/?page_id=20>. Acesso em: 28 de novembro de 2014.

solidárias. O Faça Parte tem como patrocinadores o Banco Itaú e o grupo Dpaschoal e conta com o apoio do Ministério da Educação, CONSED, UNDIME e da UNESCO.

O Instituto Faça Parte foi quem realizou o levantamento dos projetos em curso em órgãos dos governos federal, estaduais e municipais e em organizações da sociedade civil e de organizações internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da UNESCO, para que fossem identificadas as dez causas e 26 compromissos para a construção de uma educação pública de qualidade, que estivessem em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990.

Para Martins (2013),

A rede de relações e parceiros do Instituto Faça Parte é uma peça importante para a compreensão da gênese do TPE. Dela fazia (*sic*) parte tanto as grandes empresas e fundações promotoras da *responsabilidade social empresarial e investimento social privado*, quanto os órgãos governamentais, como o CONSED e a UNDIME, bem como organismos internacionais (MARTINS, 2013, p.46-47).

A aproximação entre o Instituto Faça Parte, o CONSED e a UNDIME se deu quando o Instituto recebeu o convite da TV Globo para gerir o programa *Amigos da Escola* e necessitava do apoio das entidades representativas da educação para promover o programa.

De dezembro de 2005 a março de 2006, o TPE, com o auxílio de uma consultoria especializada, realizou cerca de 70 entrevistas com profissionais de áreas estratégicas do cenário nacional preocupados com a educação brasileira. O objetivo das entrevistas era elaborar estratégias de ação de organização em torno das metas já estipuladas e incorporar novos integrantes, fortalecendo assim o movimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, MARTINS, 2013).

Em abril de 2006 foi realizado um *workshop* de dois dias na cidade de Guarulhos em São Paulo, com 80 participantes, para a discussão dos dados coletados nessas entrevistas, isto é, as respostas às duas questões que os entrevistados tiveram que responder: “o que temos de melhorar na Educação - a semente das cinco Metas - e o que uma organização tem de fazer para ajudar o Brasil a atingir essas Metas - base da estratégia de atuação do Todos Pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b p. 21).

A partir do *workshop*, foi composto um corpo técnico com a incumbência de converter os dados coletados em metas educacionais, com números concretos e estimativas futuras. Desse trabalho resultaram as “cinco Metas para o Brasil, que se resumem em: todas as crianças e adolescentes brasileiros na escola, alfabetizados, efetivamente aprendendo e concluindo os estudos na idade adequada” (Ibidem, p. 22-23).

Em junho de 2006, a organização teve o apoio de Jorge Gerdau Johannpeter e do grupo Gerdau, que, juntamente com a Fundação Lemann e a Fundação Jacobs promoveram, com o apoio do Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL), a Conferência *Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*. Desse evento, no qual - se reuniram personalidades e representantes de empresas brasileiras para propor compromissos para a melhoria da educação na região, originou-se o documento intitulado *Compromisso Todos Pela Educação* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

De acordo com Shiroma, Garcia e Campos,

O Compromisso rapidamente ganha novas adesões, ampliando o leque de participantes com inclusão não apenas dos empresários, mas também de diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, grande mídia e, de forma especial, do próprio governo federal. Vale lembrar que a adesão do MEC ao movimento se expressa na incorporação de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dessa forma, o movimento mantém-se, por um lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 230).

Como bem nos mostram as autoras, as políticas públicas passam a incorporar a ideia de metas a serem cumpridas em um determinado tempo, contando principalmente com a participação da sociedade para o alcance destes propósitos. A questão educacional passa a ser um desafio de todos e não mais um direito dos cidadãos assegurado pelo Estado.

De acordo com Martins (2013), os empresários que formariam o TPE já atuavam desde os anos 2000 em organizações ligadas à filantropia e à responsabilidade social empresarial. Exemplos são Milu Villela, Luís Norberto Pascoal e Maria Lucia Meirelles Reis, que presidiam e dirigiam, respectivamente, o Instituto Faça Parte.

No ano de 2005, as primeiras ideias que dariam origem ao Todos Pela Educação começaram a germinar num pequeno grupo de líderes, que tinham em comum experiências em iniciativas de responsabilidade social corporativa e de investimento social e a convicção de que a Educação era o motor da cidadania de todos os brasileiros (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 29).

Desse modo, os articuladores e sócios fundadores do TPE estavam em sintonia com a Terceira Via ao acatar o discurso da responsabilidade social na área educacional para fortalecer a sociedade civil.

Para Martins (2009),

[...] os esforços coordenados pela entidade se constituíram numa articulada estratégia de hegemonia no campo educacional, abrangendo, pelo menos, duas linhas centrais: (1) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os organismos perdem relevância, pois o mais importante seria o predomínio da “coesão cívica”, da “nova cidadania” e da “colaboração” social; (2) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica (p. 24).

Essa visão empresarial sobre a atuação na educação por meio de um pacto entre o empresariado, o Estado e a sociedade civil está em consonância com a visão de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que exigem uma ação mais participativa entre os diversos setores da sociedade para garantir uma conformação social ao projeto conservador de sociabilidade e o aprofundamento da mundialização do capital.

Uma nova relação entre o Estado em seu sentido restrito e a sociedade é gestada para esse fim. Na linguagem do Banco Mundial, desde a década de 1990 novas funções do Estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação. Um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gestado (MELO, 2005, p. 69).

O conceito *bloco histórico*, na concepção gramsciana, está relacionado a um bloco social de forças correspondente ao vínculo orgânico entre as relações estrutura-superestrutura de uma dada realidade. Esse vínculo é realizado por grupos sociais que operam no nível superestrutural e são denominados intelectuais orgânicos (PORTELLI, 1977).

O caráter orgânico do vínculo entre estrutura e superestrutura reflete-se exatamente nas camadas de intelectuais cuja função é exercer esse vínculo orgânico: os intelectuais formam uma camada social diferenciada, ligada à estrutura - as classes fundamentais no domínio econômico - e encarregada de elaborar e gerir a superestrutura que dará a essa classe homogeneidade e direção do bloco histórico (p. 105).

Esse vínculo entre o intelectual e a classe dominante é principalmente estreito e orgânico quando o intelectual origina-se da classe que representa. Entretanto, a relação que os intelectuais mantêm com a estrutura é uma relação mediata.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto) (GRAMSCI, 2014, p. 20-21).

Para Martins (2013), os empresários dirigentes do TPE atuam como intelectuais orgânicos e, nesse caso, como intelectuais ligados à classe dominante fundamental, representados principalmente pelos empresários Jorge Gerdau Johannpeter, Milu Villela e Viviane Senna.

No cenário nacional, alguns empresários se destacam por um tipo de atuação que ultrapassa a esfera estritamente econômica, agindo de modo a garantir a organização, o funcionamento e a reprodução do modelo social vigente. Tal como nos convida a pensar Gramsci, esse tipo de atuação pode ser entendida como a de *intelectuais orgânicos* (MARTINS, 2013, p. 31).

Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do Conselho de Administração do Grupo Gerdau, é também o presidente da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC) do Governo Federal e presidente do Conselho de Governança do *Todos Pela Educação*, além de ser presidente do Conselho Superior do Movimento Brasil Competitivo (MBC), e membro do Comitê Executivo do *Internacional Iron and Steel Institute* (IISI), do Conselho de Administração e Comitê de Recursos Humanos da Petrobrás e do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Federal do Brasil, além de integrante do conselho consultivo do escritório brasileiro do *David Rockefeller Center for Latin American Studies* (Universidade de Harvard).

Milu Villela é uma das principais acionistas individuais do Grupo Itaú e presidente do Instituto Itaú Cultural, presidente do Centro de Voluntariado de São Paulo e do Instituto Faça Parte e embaixadora de Boa Vontade da UNESCO e membro do Conselho de Governança do Todos Pela Educação.

Viviane Senna¹², presidente do Instituto Ayrton Senna, é membro do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), dos Conselhos

¹² Disponível em < <http://www.cdes.gov.br/conselho/17/viviane-senna.html>>

Consultivos da Febraban e do Citibank Brasil, do Conselho de Administração do Banco Santander, do Conselho de Educação da Confederação Nacional da Indústria(CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Energias do Brasil (EDP), ADVB, World Trade Center (WTC) e Todos pela Educação, dos Comitês de orientação e investimentos sociais dos bancos Itaú e Unibanco. Foi nomeada um dos líderes para o Novo Milênio (CNN/Revista Time); é a única brasileira membro do grupo “Amigos Adultos do Prêmio das Crianças do Mundo”, ao lado da Rainha Silvia, da Suécia, de Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul, já falecido, e José Ramos Horta, Prêmio Nobel da Paz e também membro do Conselho de Governança e da Comissão Técnica do TPE.

Observamos que os principais representantes do pacto pela educação e da gênese do TPE são empresários do setor industrial e financeiro que buscam mobilizar lideranças e redes de parceiros para a construção de um consenso em torno do seu projeto de sociabilidade.

Esses intelectuais têm atuado na construção de um consenso favorável à defesa de uma proposta educacional de acordo com a concepção de mundo que defendem, para tanto, eles pautam-se na colaboração entre setores da sociedade, nas vontades individuais e em uma nova postura de sensibilidade ou “nova consciência social” do empresariado frente às questões sociais. Tais sujeitos, em seu conjunto, buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional (MARTINS, 2013, p. 31).

Além disso, Jorge Gerdau Johannpeter, Viviane Senna e Milu Villela também são membros de instituições e organizações internacionais que podem ser considerados “intelectuais orgânicos coletivos, pois mobilizam setores, promovem parcerias, exercem influência e pressões sobre os governos no sentido de reformar as políticas educacionais, incorporando outros sujeitos aos processos decisórios, sobretudo os setores empresariais (Ibidem, p. 28).

Desse modo, os intelectuais orgânicos do TPE representam os interesses da classe hegemônica e seguem as recomendações gerais do capital, que define as orientações das instituições multilaterais para a elaboração de propostas educacionais e projetos de sociabilidade.

Entretanto, para que esse projeto alcance uma hegemonia, é necessário incorporar outros setores da sociedade através de alianças e consensos em torno de demandas históricas, mas que não se sobreponham aos interesses dos grupos empresariais, como assevera Martins:

Assim, também observa-se a capacidade do TPE em propor um projeto de educação para o país como resultado de relações de forças sociais. Para alcançar uma hegemonia, o movimento estrategicamente busca incorporar outros setores da sociedade através de alianças. Suas propostas para a educação aparecem ora como respostas às pressões externas que não se contradizem com seus pressupostos, ora como tentativas de articulação de um projeto próprio, único para todo o país. Tais propostas, partindo de consensos, procuram envolver a sociedade nas reformas educacionais pretendidas, universalizando a responsabilidade pela educação, incorporando e negociando demandas históricas de diferentes segmentos da sociedade, sem, no entanto, se sobrepor aos interesses e à liderança de grupos empresariais (MARTINS, 2013, p. 147).

Fica evidenciado que a formação do TPE através de seus sócios fundadores¹³ apresenta a aliança entre os diversos setores da sociedade em torno do projeto educacional almejado pelos empresários.

Desde o início, o TPE buscou uma proximidade com o poder executivo a fim de propagar a cultura de metas nos governos federal, estaduais e municipais visando à melhoria da Educação Básica. Por outro lado, os governos, em especial, o governo federal, buscavam o apoio do empresariado e da sociedade civil para implementar as políticas públicas na área da educação e garantir, assim, sua governabilidade.

Apesar da presença de agentes públicos na formação do TPE, observamos, conforme o quadro abaixo, referente à composição da organização em 2014, que a maioria dos cargos são ocupados por empresários ou pessoas ligadas a grupos empresariais.

A estrutura organizacional do TPE é composta por presidência e conselho de governança, conselho fiscal, comissões de assessoria e equipe executiva. O presidente atua junto aos 20 integrantes do conselho de governança para garantir a realização da proposta do movimento e a administração da organização. O conselho fiscal é responsável pelo controle das contas e pelo uso dos recursos disponíveis a cada ano. Nas comissões de assessoria, a comissão técnica é responsável pela produção e análise de dados e a equipe executiva coordena as várias iniciativas do movimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

¹³ Ver anexo 1 quadro de sócios fundadores do Todos Pela educação.

QUADRO 1 - COMPOSIÇÃO DO TODOS DA EDUCAÇÃO

PRESIDENTE	Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau)
Conselho de Governança	<p>Ana Maria dos Santos Diniz (Grupo Pão de Açúcar) Antonio Jacinto Matias(Grupo Itaú) Beatriz Johannpeter(Grupo Gerdau) Daniel Feffer(Grupo Suzano Celulose) Danilo Santos de Miranda(SESC) Denise Aguiar Alvarez(Grupo Bradesco) Fernão Bracher(Itaú BBA) José Paulo Soares Martins(Grupo Gerdau) José Roberto Marinho(Organizações Globo) Luís Norberto Pascoal(Grupo Dpaschoal) Luiz Paulo Saade Montenegro(Instituto Paulo Montenegro) Milu Villela(Grupo Itaú) Mozart Neves Ramos(UFPE) Viviane Senna(Instituto Ayrton Senna) Wanda EngelAduan(Grupo Unibanco)</p>
Equipe Executiva	<p>Priscila Fonseca da Cruz(Instituto Faça Parte) Diretora-Executiva Maria Lucia Meirelles Reis(Instituto Faça Parte) Diretora Administrativo-financeira AlejandraMeraz Velasco Coordenadora Geral Camilla Lamber Salmazi Gerente de Comunicação Ricardo Falzetta Gerente de Conteúdo Rose Rodrigues Del Porto Gerente Administrativo-financeira</p>
Comissão Técnica	<p>Viviane Senna(Instituto Ayrton Senna) - Coordenadora Célio da Cunha (Assessor Especial da Unesco) Claudia Costin(Fundação Victor Civita) Claudio de Moura Castro (Economista - Sistema Universitário Pitágoras) Marcelo Neri(FGV/RJ) Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Ex-Presidente do CONSED e Ex-Secretária de Educação do Tocantins) Maria Helena Guimarães Castro Representante do PREAL no Brasil, Ex-Secretária de Educação de São Paulo / Parceiros da Educação) Mariza Abreu (Ex-Secretária de Educação do RS) Nilma Fontanive (Fundação Cesgranrio) Raquel Teixeira (Profa. UFG /Ex-Deputada Federal PSDB) Reynaldo Fernandes (Ex-Presidente do INEP/ CNE / USP) Ricardo Chaves Martins (Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados) Ricardo Paes de Barros (IPEA, Academia Brasileira de Ciências) Ruben Klein (Fundação Cesgranrio)</p>

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

Observando o quadro 1, verifica-se que alguns membros do TPE são originários da Academia, porém sem representação *stricto sensu*; também ali não se encontram representantes dos trabalhadores da Educação. Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) não fazem parte da Organização. Logo, o TPE não representa todos os segmentos da sociedade brasileira e, sim, a classe empresarial.

O lançamento oficial do TPE ocorreu em setembro de 2006, mas, a partir de maio de 2006, a organização já começava a se estruturar em três áreas fundamentais de sua atuação: a área técnica, a área de articulação e relações institucionais e a área de comunicação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009).

A área técnica é responsável pela geração de conhecimento e embasamento teórico. A partir desses dados e informações, a área de comunicação e mobilização busca o engajamento da sociedade à causa da educação básica de qualidade. Com a sensibilização da sociedade ao tema, a área de articulação e relações institucionais visa o apoio do poder público, da iniciativa privada e das organizações da sociedade civil para ações no âmbito da educação.

Desse modo,

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

Segundo o Todos Pela Educação (2012b), o trabalho da equipe da área técnica estabeleceu o alicerce conceitual para o posicionamento institucional, dando solidez ao movimento e, ainda, contribuiu para as ações das outras áreas estratégicas do movimento, como nas campanhas de mobilização em prol da educação e nas articulações com o setor privado, com as organizações sociais e com o poder público.

De acordo com o Todos Pela Educação (2012b),

A área técnica desenvolve ainda pesquisas e estudos relacionados à realidade educacional brasileira, por meio de parcerias com diversas organizações, tais como: Fundação Cesgranrio, Confederação Nacional da Indústria (CNI), Fundação Getúlio Vargas SP e RJ, Fundação Itaú Social, Fundação Santillana, Fundação SM, Fundação Victor Civita, HSBC, IBGE, IBMEC SP/Insper, Ibope, Inep, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Unibanco e Itaú BBA. O intuito principal desses esforços é colaborar com a

elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 36).

Portanto, ainda em maio de 2006, coube à área técnica do TPE a definição das cinco metas que orientariam a atuação do compromisso do Todos pela Educação a serem alcançadas até 2022.

Segundo Martins (2013),

A “cultura de metas” não se configura como um dado novo para a educação brasileira. Há várias décadas organismos internacionais recomendam sua adoção nos diferentes níveis de elaboração de políticas. Ademais, constata-se sua influência no marco legal da educação brasileira desde a LDB/96, além de sua presença no Plano Nacional de Educação de 2001 - Lei nº 10.172/2001. A introdução dessa cultura no Brasil ocorreu na década de 1990, quando foi implementado um sistema de avaliação em escala nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, desde então, forneceria indicadores a respeito do nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros a partir dos resultados de avaliações em larga escala (p. 91-92).

Para a autora, a novidade que o TPE apresenta à sociedade são as metas finais e intermediárias mensuráveis, com prazo para seu cumprimento, e os mecanismos de controle e monitoramento de tais metas.

As metas propostas pelo TPE, conforme entrevista realizada por Martins (2013) com Reynaldo Fernandes, tiveram como referência os critérios estabelecidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁴ desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade considerada ideal para o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP.

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – dando-se, a cada edição do programa, maior ênfase a uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O PISA 2009 iniciou novo ciclo do programa, com foco novamente sobre o domínio de Leitura; em 2012, em Matemática; e em 2015, Ciências.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> Acesso em: 05 de dezembro de 2014.

O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes que possam subsidiar políticas de melhoria no ensino básico.

A OCDE¹⁵ foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Européia, criada em 16 de abril de 1948. O Brasil não é membro da OCDE, mas participa do programa de *enhanced engagement* (engajamento ampliado) e de Comitês da Organização. A relação entre a OCDE e o Brasil aprofundou-se a partir de 1999, quando o conselho da organização criou um programa direcionado ao Brasil. Em 2000, o governo brasileiro assinou a “Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras”, aproximando ainda mais o país e a organização. O primeiro relatório sobre o Brasil foi publicado em 2001, e posteriormente foram publicados relatórios em 2005, 2006, 2009, 2011 e 2013.

O TPE segue, desde a sua formação, as recomendações da OCDE que prega ser a educação a solução para o crescimento da economia e do desenvolvimento de um país. Segundo Milu Villela (2005), uma das principais articuladoras do TPE, o relatório da OCDE de 2003 indicava que os alunos brasileiros estavam nas últimas colocações no domínio de língua portuguesa e matemática numa pesquisa realizada entre 40 países. Essa situação, para Villela, agravava a desigualdade, uma vez que, posteriormente, essas crianças apresentariam limitações e dificuldades para ingressar numa universidade e no mercado de trabalho. A solução, então, para reduzir as desigualdades, era incluir mais cidadãos no processo de crescimento econômico, e para isso, era necessário oferecer educação de qualidade a todos.

Segundo Daros Jr.(2013),

Na visão da OCDE, a educação possui um papel central como resposta às demandas da reestruturação do capitalismo emergente, sobretudo, a partir do neoliberalismo nos anos 1980-1990, mas também aos impactos sociais dela recorrentes. Propõe-se, portanto, a enfatizar a necessidade da preparação do indivíduo a uma economia que requer uma formação profissional habilitada para os desafios, inclusive da flexibilidade do emprego. Elementos como inovação, preparação para as rápidas transformações do mercado de trabalho, investimento no capital social e humano fazem parte do discurso do desenvolvimento econômico com equilíbrio social (p. 16).

¹⁵ Disponível em: <<http://www.sain.fazenda.gov.br/sobre-a-sain-1/ocde>> Acesso em: 16 de dezembro de 2014.

O Todos Pela Educação (2012b) tem como principal bandeira o uso de avaliações externas para auxiliar a gestão educacional, acatando, assim, as recomendações da OCDE. Desse modo, o enfoque do TPE é a “melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233).

O governo federal, por meio do INEP, atendeu às recomendações dos organismos internacionais e, pressionado por uma parte da elite empresarial representada pelo TPE, iniciou uma reorganização da educação pública brasileira.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, concomitantemente com a publicação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser feita pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, tendo em vista a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo Camini (2010), O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação seria “o eixo articulador estratégico de descentralização do PDE e a execução de seus programas e ações [feita] através da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) nos estados e municípios” (p. 536).

O Plano de metas Compromisso Todos pela Educação é pautado por 28 diretrizes a serem seguidas pelos entes federados que aderirem ao plano. Essa adesão é feita por meio da assinatura de um termo e permite a elaboração de um Plano de Ações Articuladas elaborado por dirigentes locais e técnicos do MEC/FNDE. Para a celebração do convênio ou termo de cooperação, é necessário também o compromisso de realização da Prova Brasil¹⁶. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) será a referência para definição das prioridades de atendimento.

Para Camini,

A estratégia de envolvimento dos municípios e estados numa política nacional baseada em diretrizes já estabelecidas pode caracterizar-se como uma forma de democracia induzida ou consentida. Nesse caso, o órgão gestor central responsável formula a política a ser assumida e implementada em colaboração com as demais instâncias, propondo inclusive a forma de organização (equipe local, comitê de acompanhamento), apresentando através do instrumento PAR um rol de

¹⁶ A Prova Brasil será abordada no Capítulo 2.

ações e subações que podem ser escolhidas para execução, contando, para isso, com oferta de assistência técnica e financeira da União (CAMINI, 2010, p. 540).

Ainda conforme Camini (2010), essas diretrizes assumidas e executadas de forma descentralizada e compartilhada por todas as instâncias podem contribuir para a homogeneização da gestão, desconsiderando a diversidade regional, estadual e municipal dos entes federados. Segundo a autora, é preciso uma intervenção do Estado na educação, mas essa estratégia deve ser comum e diversificada; não uniforme.

O PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação demonstram a sintonia do Governo Federal com o TPE ao acatar as cinco metas e o próprio nome da organização.

De acordo com Martins (2013),

Destaca-se que, assim como nas propostas do TPE, a linha mestra do PDE é a orientação para a aprendizagem dos estudantes. Desta maneira, os indicadores de qualidade e suas metas passaram a nortear as políticas do MEC. O Ideb conjuga desempenho e fluxo escolar sintetizando duas das metas propostas pelo TPE (meta 3 e 4) (p. 125).

Ainda em 2007, o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁷ (IDEB), o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, conforme o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação.

A meta nacional, estipulada pelo INEP para o IDEB em 6,0 (seis) até 2021, considera os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), a média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE). A comparação internacional foi realizada devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para o TPE um dos seus principais legados para o país é a colaboração para o estabelecimento da cultura de metas na educação brasileira, nos níveis federal,

¹⁷ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb> Acesso em 19 de fevereiro de 2014.

estadual e municipal, tendo como foco o aprendizado dos estudantes. As ações do TPE são orientadas pelas cinco metas, a serem alcançadas até 2022, estabelecidas por especialistas na área de políticas públicas em educação e estatística e que consistem nas seguintes metas:

“Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; [...] Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; [...] Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; [...] Meta 4: Todo jovem com o Ensino médio concluído até os 19 anos [...] Meta 5: Investimento em educação ampliado e bem gerido” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 12).

Conforme Martins (2013),

Depreende-se, assim, que essa “cultura de metas” traz em seu bojo pelo menos três elementos que devem ser considerados: 1) uma transformação cultural que se manifesta em uma reorganização da maneira de formular e implementar políticas públicas para a educação, incorporando nas instâncias educativas (do MEC à escola) uma racionalidade própria do mundo privado, que se materializa através da premiação, do controle e do aumento da competitividade; 2) o conteúdo diretivo das metas propostas pelo TPE, ao mesmo tempo em que busca a hegemonização de seu projeto através do seu caráter consensual, expressa determinada visão de mundo em sua concretização; 3) pressupõe a possibilidade de avaliação do país não somente internamente, como também, em relação aos referenciais internacionais (OCDE) (p. 100).

De acordo com o TPE, para que se atinjam tais metas é necessário o monitoramento e a análise dos indicadores educacionais oficiais. O governo federal atendeu a recomendação do TPE ao estabelecer no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que o repasse de recursos federais e a assistência técnica a municípios e estados estavam condicionados à evolução do IDEB, baseado em taxa de aprovação e nota na Prova Brasil e no SAEB (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

Para Martins (2013), mais do que influenciar o processo de construção do PDE, o TPE representou um ponto de imbricação entre os setores da sociedade civil organizada e o Estado, tendo em vista que alguns membros do Ministério da Educação, inclusive o ministro, faziam parte do movimento como sócios fundadores. Com a do PDE, a agenda do TPE pauta a agenda nacional e passa a orientar a política para a educação básica no Brasil.

Segundo Martins (2013),

A configuração da comissão técnica do TPE apresenta-se como uma chave para compreender sua articulação com os governos atuais. Para além do alinhamento e proximidade existentes com o governo federal, as metas do TPE e sua expressão quantitativa foram engendradas por sujeitos que compõem a comissão técnica do Movimento e, simultaneamente, fazem ou

fizeram parte de instâncias do governo executivo a partir do primeiro mandato de Lula da Silva (p. 92).

De acordo com as entrevistas que Martins (2013) realizou com membros do TPE, um dos especialistas que traçaram as metas para o TPE foi Reynaldo Fernandes que, na época, presidia o INEP. Ainda segundo Martins, participaram da reunião do comitê técnico que definiu as cinco metas Ricardo Paes de Barros, Maria Helena Guimarães Castro, Cláudia Costin, Ruben Klein, Creso Franco e Gustavo Loschpe.

De acordo com o Todos Pela Educação (2012b), a sua forma de atuação como *advocacy*¹⁸ contribuiu para que o poder público percebesse os anseios da sociedade civil acerca da educação pública brasileira.

Outro conceito que respalda as propostas do TPE, segundo Martins (2013), é *accountability*¹⁹, um conceito histórico, polissêmico e denso, que pode assumir diferentes perspectivas conforme a realidade social de cada país.

Para Freitas (2012), as políticas educacionais baseadas em testes e indicadores educacionais orientados pelo PISA, programa controlado por empresários através da OCDE, não são de forma alguma democráticas, uma vez que a educação nessas políticas está a serviço dos empresários, desconsiderando outros agentes da sociedade.

¹⁸ Segundo Breláz, “por *advocacy* entendemos o ato de identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança seja através de mudanças na lei, mas não necessariamente” (BRELÁZ, 2007, p.1-2).

¹⁹ Apesar de se tratar de um conceito polissêmico e denso, Afonso (2009) associa-o a três dimensões articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização e conclui que a *accountability* baseada somente nesses procedimentos é uma forma parcelar, incompleta e redutora da análise da educação escolar devido a sua complexidade. Para o autor, “[...] a *accountability* pode ser conceptualizada como um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis (p. 25). De acordo com o autor, “diante da tendência de focalizar as questões educacionais quase que exclusivamente na mensuração e comparação dos resultados educacionais, é necessário retomar a discussão sobre os fins e objetivos da Educação. Para ele, exames nacionais e testes standardizados são formas parcelares de *accountability* e apoiam-se numa visão despolitizada e tecnicizada da educação. A construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa). *Accountability* não é, portanto, uma mera questão simbólica ou retórica – que alguns discursos tendem a naturalizar porque, implícita ou explicitamente, a associam a uma concepção restrita e ritualística de democracia formal, enquanto regime baseado apenas na consagração legal ou jurídica de direitos e deveres –, mas, antes, uma questão ampla de cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com a qualidade e profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica” (p.25).

De acordo com Freitas (2011) a educação para os reformadores empresariais se resume em um subsistema do aparato produtivo que tem por objetivo a elaboração de testes para medir as habilidades cognitivas ou competências básicas que são adquiridas pelos alunos, principalmente por meio das disciplinas português e matemática. Para ele, essa educação baseada apenas no aspecto cognitivo é insuficiente para o acesso a formas superiores de pensamento que leva em consideração o desenvolvimento de outros aspectos, como o criativo, o emocional, o afetivo e o artístico.

Segundo Freitas (2012),

Essas pressões de caráter econômico, a própria mudança de controle do sistema educacional, esses monopólios montados por essas organizações internacionais estão criando no Brasil uma corrente educativa, uma vertente educacional que nós temos chamado de “reformadores empresariais da educação” (p. 9).

Para o autor, a reforma proposta pelo empresariado consolida o neotecnicismo na política educacional brasileira. O termo refere-se à definição dada por Dermeval Saviani em *Escola e Democracia*, mas, advertindo o uso agora de outra plataforma operacional baseada na privatização.

Assim, para Saviani (2012)

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (p. 12-13).

Segundo o autor, a educação na perspectiva tecnicista é concebida como um subsistema, cujo funcionamento é primordial ao equilíbrio do sistema social do qual faz parte. Sua fundamentação teórica transita entre a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática e a cibernética, que em comum têm a influência da filosofia neopositivista e do método funcionalista.

De acordo com Martins (2009),

A valorização da educação escolar nos termos propostos pela “direita para o social”, além de responder aos requisitos da formação técnica mais elementar para o trabalho simples, procura também se converter numa importante referência de formação de valores e comportamentos sociais das futuras gerações de trabalhadores (p. 22).

Segundo Martins, apesar da atuação empresarial na educação não ser uma novidade, visto que a classe empresarial buscou em outros momentos históricos efetivar seus interesses e objetivos na educação, a diferença agora se encontra na criação de um organismo específico para propor e articular ações em defesa da escola pública e de qualidade para todos.

Mas o grupo empresarial que organizará o TPE propõe, além de um organismo específico, um pacto entre o empresariado, o Estado e a sociedade civil que resultará num projeto de nação para a educação brasileira ancorado nos princípios neoliberais da Terceira Via.

De acordo com Oliveira (2005), a interferência do empresariado na elaboração de políticas públicas, como sua influência na adoção de um plano nacional de desenvolvimento, correlacionam-se a seus interesses econômicos. O empresariado, por sua estreita ligação com o mercado globalizado, assimila e propaga valores, ideologias e proposições defendidas pelas grandes corporações internacionais. Para ele:

A relação de submissão/cumplicidade que os governos nacionais mantêm com o grande capital afeta diretamente a sua capacidade de estabelecer um processo cooperativo com outros sujeitos políticos, que não sejam aqueles representantes do capital. O Estado, ao “resumir” suas práticas ao atendimento dos interesses do capital - ainda que amplie os espaços de participação política na sociedade -, age como instrumento organizador e impositor dos interesses das elites empresariais (p. 16).

Nos dizeres de Oliveira, mesmo que os defensores do neoliberalismo afirmem não haver contradição entre os princípios democráticos e liberais, não é possível uma verdadeira democratização social, visto que são as desigualdades que estruturam as relações sociais nas práticas neoliberais. E no campo da política, os que dispõem de maior poder de pressão financeira serão os definidores das políticas públicas implementadas pelo Estado. Vejamos:

A regulação da política pelo mercado permite apenas aos grandes empresários e às corporações internacionais o direito de, continuamente, interferirem na política do país. Como afirmou George Soros, um multimilionário húngaro, em entrevista ao jornal italiano *La Repubblica*, citada por Boron (1999:34), “os mercados votam todos os dias”. Enquanto isso sabemos, como reafirmou o próprio Boron, que a democracia no sistema capitalista é profundamente precária no referente à possibilidade real de as massas interferirem politicamente na vida econômica de uma nação. Enquanto o cidadão comum tem a sua possibilidade de intervenção restrita quase que exclusivamente à escolha de representantes para o Parlamento e para o Executivo - em espaços longos de tempos e em processos eleitorais questionáveis na sua lisura -, os grandes capitalistas

podem, como afirmou aquele grande magnata, atuar todos os dias. Ou seja, estão possibilitados pelo poder econômico a sempre direcionarem a política de acordo com os seus interesses (Idem, p. 18).

No caso das políticas educacionais, observaremos no capítulo 2, o poder de influência que o grupo empresarial do TPE exerceu nas políticas e programas educacionais no âmbito federal, nos estados e municípios brasileiros.

Para alcançar seus objetivos o TPE, elaborou uma série de medidas para se projetar nacionalmente. Dentre elas, o TPE divulgou, em 2008, o primeiro dos relatórios anuais *De Olho nas Metas*, que trata do acompanhamento e cumprimento das metas intermediárias nas cinco regiões e nos 26 estados e Distrito Federal, a partir das metas propostas pelo movimento e dos indicadores educacionais oficiais do País, como o IDEB. A publicação reúne artigos escritos por José Francisco Soares, Marcelo Neri, Reynaldo Fernandes/Carlos Eduardo Moreno Sampaio, Ricardo Paes de Barros e Ruben Klein sobre a evolução das cinco metas do movimento Todos Pela Educação no período de 2005 a 2007 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008).

Os resultados do relatório *De Olho nas Metas* foram citados em 31 reportagens e quatro editoriais de jornais, além de 14 matérias em TV, 12 em rádios, dez na internet e três em revistas.

Em 2009, a área técnica lança o *Guia de Orientações para o Professor - Saeb/Prova Brasil - 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental*, publicação com dois volumes, um voltado para língua portuguesa e outro para matemática, que visavam a ajudar os professores a preparar os alunos para o exame. Eram dadas explicações sobre habilidades e competências avaliadas e sugestões a serem aplicadas em sala. Esses guias foram elaborados pelo Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Vitor Civita, o Itaú BBA, o Inep e a Secretaria de Educação Básica do MEC, com apoio da Abaquar Consultores e Editores Associados.

Em 2012, o TPE lançou o primeiro *Anuário Brasileiro da Educação Básica*, ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores e gestores de políticas públicas sobre as estatísticas e os indicadores da educação básica de todo o país (CRUZ; MONTEIRO, 2012).

Para Martins (2013), “a partir da suposta neutralidade técnica, os diversos ‘produtos’ que o TPE elabora e divulga fazem parte da estratégia de construção do projeto educacional do Movimento” (p. 90).

Esse projeto de educação caminha na contramão de uma educação crítica e de superação da cultura burguesa: “daí o papel estratégico da escola, dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência de classe do trabalhador” (GADOTTI, 2012, p.73-74).

A área de comunicação e mobilização do TPE foi primordial para a divulgação do relatório. Essa área tem como objetivos: disseminar informações sobre educação, divulgar conhecimento gerado pelo movimento e mobilizar a sociedade brasileira pela melhoria da qualidade da educação básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

Para fazer com que a mensagem do Todos Pela Educação atinja a população, essa equipe relaciona-se permanentemente com veículos de comunicação e profissionais de mídia. Para tanto, promove encontros periódicos entre especialistas e jornalistas sobre temas ligados à Educação, elabora e envia boletins informativos e *clipping* noticioso, oferece sugestões de pauta e encaminha, mensalmente, conteúdo editorial para mil rádios do Brasil, visando estabelecer uma rede de radialistas comprometidos com a Educação (p. 37).

Dessa forma, o TPE ainda estabeleceu parcerias com veículos jornalísticos e entidades representativas, como a Associação Nacional de Jornais (ANJ), a Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão (Abert) e a Associação Brasileira de Comunicação Empresarial (Aberje), para uma maior divulgação da causa da Educação, além de parceria permanente com diversos veículos de comunicação para divulgar campanhas publicitárias, com peças produzidas de maneira voluntária por agências do Grupo ABC, como a África e a DM9DDB; conta ainda com site institucional, blog e redes sociais para difundir a causa da educação e mobilizar a nação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

A área de articulação e relações institucionais busca formar e conectar uma rede de parceiros da iniciativa privada, do poder público e da sociedade civil organizada, visando a promover sinergias e construir pontes em prol da melhoria da Educação.

Para criar e estabelecer essas conexões, a área de articulação e relações institucionais realizou dezenas de reuniões, *workshops* e congressos. Em 2007, o

TPE, o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) promoveram um encontro entre os associados do GIFE e o ministro Fernando Haddad, com o objetivo de identificar canais de articulação entre o Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, que seria lançado brevemente e o investimento social privado em Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009).

A área de articulação e relações institucionais trabalha também no intuito de mudar as legislações referentes à educação. Um dos exemplos é a construção do texto *Declaração sobre Ética e Responsabilidade na Educação* com 17 diretrizes básicas para a elaboração da lei de responsabilidade educacional. Essa discussão foi inserida na agenda do TPE após o Seminário Internacional “Ética e Responsabilidade na Educação: Compromisso e Resultados”, realizado pelo TPE em parceria com a UNESCO e a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados no Congresso Nacional em 2008 (Idem).

O mesmo grupo se envolveu na aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que estabeleceu o fim, até 2011, da incidência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) na Educação, aumentando assim a verba disponível, e a obrigatoriedade, até 2016, da oferta de ensino entre 4 e 17 anos -anteriormente definida entre 7 a 14 anos pela Constituição. Atuou também nos debates do conteúdo do Plano Nacional de Educação PNE para a próxima década (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 41). •

O TPE participou ativamente na discussão do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, através das conferências municipais, estaduais e regionais que antecederam a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), Além disso, promoveu outras iniciativas com relação à discussão do PNE, como uma palestra com o professor Carlos Roberto Jamil Cury sobre os desafios da construção de um plano efetivo com metas claras e factíveis. A partir desse evento, foi realizada uma parceria com a Fundação Santillana e a Editora Moderna para a edição de uma publicação sobre a história do Plano Nacional de Educação no Brasil e as proposições do professor para subsidiar a elaboração do novo PNE, que seria distribuída durante a CONAE/2014 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009).

Em 2011, o TPE aproveitando-se do intenso debate em torno do PNE, realiza o Congresso Internacional “Educação: Uma Agenda Urgente” em parceria com Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Conselho Nacional de Educação (CNE), CONSED, UNICEF, INEP, MEC,

UNESCO, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e UNDIME (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a).

O congresso foi organizado em nove sessões em que foram discutidos os seguintes temas: Justiça pela qualidade da Educação; Regime de colaboração; Definição das expectativas de aprendizagem; Formação inicial do professor; Carreira do professor; Avaliações externas e seu uso na gestão educacional; Ampliação da jornada na perspectiva da Educação integral; Equidade e inclusão e Movimentos pela Educação na América Latina.

Para a realização do Congresso, o TPE contou com o patrocínio e apoio do BID, da Fundação Educar DPaschoal, da Fundação Itaú Social, da Fundação Lemann, do Instituto Gerdau, do Instituto Natura, do Instituto Unibanco, do Itaú BBA, da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação da Câmara dos Deputados, do CDES, do Grupo de Institutos, do GIFE, da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), da Agência Tudo, do Canal Futura, da CNI, da CNE e DM9DDB (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a).

Para o Todos Pela Educação,

[...] os nove temas estão intimamente relacionados: o sistema de Justiça é ator fundamental a colaborar para a garantia da Educação com qualidade, equidade e inclusão. A ampliação da jornada escolar e a construção de uma escola nacional que trabalhe habilidades cognitivas e não cognitivas com base em expectativas de aprendizagem nacionais resultam na formação de cidadãos críticos. Já as avaliações externas funcionam como a verificação do direito à aprendizagem, e precisam ser fundamentadas em uma base curricular nacional para as etapas e anos da Educação Básica. Esse conjunto de elementos, por sua vez, norteará a formação do professor. Neste contexto, o docente precisa ter conhecimentos sólidos e a atividade profissional valorizada, com salários iniciais atraentes e perspectivas estimulantes de ascensão na carreira (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a, p.8).

O Congresso também foi o local para a formação da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca). Organizações sociais de 13 países da América Latina uniram-se para defender a Educação inclusiva e de qualidade como prioridade nas agendas públicas nacionais e regionais, estabelecer estratégias e metas de colaboração de longo prazo e promover o intercâmbio e a disseminação de experiências com objetivos em comum. Participaram a *Acción por la Educación* (Educa), da República Dominicana; *Educación 2020*, do Chile; *Empresarios por la Educación*, da Colômbia; *Empresarios por la Educación*, da Guatemala; *Empresarios por la Educación*, do Peru; *Fundación*

Empresarial para el Desarrollo Educativo (Fepade), de El Salvador; *Fundación para la Educación Ernesto Maduro Abreu* (Ferema), de Honduras; Grupo Faro, do Equador; *Juntos por la Educación*, do Paraguai; *Mexicanos Primero*, do México; *Proyecto Educar 2050*, da Argentina; Todos Pela Educação, do Brasil e *Unidos por la Educación*, do Panamá (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

No ano de 2013, foi assinado um convênio de cooperação com a União Européia para o apoio ao desenvolvimento dos projetos da rede. As organizações do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Guatemala e México recebem recursos e são as responsáveis por colocar as atividades dessa parceria em prática junto aos demais países da Reduca (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Com a realização do Congresso “Educação: Uma Agenda Urgente”, o TPE estabelecerá uma parceria com o judiciário, visando à formação dos profissionais da Justiça e estimulando-os a fazer valer o direito de todos à aprendizagem.

Para o TPE, a área técnica teve papel relevante para o fortalecimento da organização.

Compilações regulares de informações, ao lado de reflexões sobre a realidade analisada, geraram pautas para a grande imprensa, viabilizaram seminários para gestores educacionais e originaram propostas para legisladores e integrantes do Judiciário (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a, p. 106).

Segundo Portelli (1997), “o aspecto essencial da hegemonia da classe dirigente reside em seu monopólio intelectual, isto é: na atração que seus próprios representantes suscitam nas demais camadas de intelectuais” (p. 79).

No caso do TPE, a geração de conhecimentos técnicos e o acompanhamento das cinco metas em todo país, além de outras atividades desenvolvidas, permite à organização legitimar-se como especialista em educação.

Ao propor mudanças que tornarão a gestão da educação e da escola mais eficientes, o TPE, representando a lógica empresarial, passa a ser o agente da modernização política e econômica. Modernização esta que tem por base a incorporação da eficiência empresarial no Estado, expressa pela reforma na gestão da educação e das escolas públicas. Essa lógica empresarial gerencialista tem se manifestado abertamente em suas diversas propostas, inclusive a partir de uma forte crítica à lógica do funcionalismo público. Isso se mostra através de suas recorrentes críticas à condução estatal do processo educativo, bem como se mostra na forma como apresentam sua experiência e conhecimento em gestão. Dessa maneira, este grupo trabalha no sentido de que a lógica empresarial da gestão seja incorporada a uma nova política educativa (MARTINS, 2013, p.152).

De acordo com Martins (2013), o TPE se define como um “projeto de nação” e suas propostas pressionam e coincidem com o projeto de país e educação dos últimos governos.

O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um projeto de nação. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de Qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 9).

Desse modo, ao se definir como projeto de nação, resultado de um pacto entre a iniciativa privada, terceiro setor e governos, o TPE oculta as estratégias de hegemonia da classe empresarial na área da educação.

Sua penetração nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de sua proposição em leis, embora definida sob o argumento da “parceria”, é, de fato, uma tática empregada nas relações de hegemonia. O que significa dizer que empresários organizados no TPE demonstram compreender que a configuração da sociedade brasileira na atualidade exige ações mais articuladas e requintadas, quando comparadas com as ações do passado (MARTINS, 2009, p. 26).

Uma das estratégias de atuação do TPE é a participação ativa nos processos de concepção, modificação e aprovação de leis relacionadas à educação, principalmente no Congresso Nacional (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a).

Em 2013, O TPE apresentou uma proposta para o ensino médio na Câmara dos Deputados. O documento foi produzido por 15 especialistas, entre os quais, Ricardo Paes de Barros, Subsecretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República; Marcos Magalhães, presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE Brasil); Ricardo Henriques, presidente Instituto Unibanco; José Fernandes de Lima, presidente do Conselho Nacional de Educação; Raquel Teixeira, ex-deputada federal e ex-secretária da Educação de Goiás (1999-2002) e Françoise Trapenard, presidente Fundação Telefônica.

O documento converteu-se no Projeto de Lei 6840/2013, cuja ementa altera a Lei nº 9.394/96, LDB, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento, de autoria da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Até a presente data, o PL 6840/2013 aguarda a apreciação do plenário, com parecer favorável.

A análise da organização TPE, através de uma aproximação com o Método Materialista Histórico e Dialético, buscou apreender a totalidade, isto é, as

mediações e as transformações da realidade objetiva,num determinado período histórico concreto, no qual o TPE está inserido.

No presente capítulo, objetivou-se também desconstruir o TPE como um movimento da sociedade brasileira, desvelando os intelectuais orgânicos da organização, seus interesses e ideologia bem como o processo de construção de sua hegemonia.

No capítulo 2, analisaremos a política educacional do TPE, enquanto política de modelo neoliberal, apesar do abrandamento do discurso realizado pela Terceira Via. A análise de categorias como *qualidade* demonstrará que a educação de qualidade do TPE segue a lógica da competição do mercado, mensurada através de testes padronizados aplicados aos estudantes e comparada com os dados internacionais de rendimento escolar.

Capítulo II

O Todos Pela educação enquanto projeto educacional de modelo neoliberal

Neste capítulo, analisaremos o TPE enquanto projeto educacional de modelo neoliberal, a partir dos seus próprios conceitos, que o definem como movimento da sociedade civil que mobiliza todos para a defesa de uma educação básica de qualidade.

O conceito *qualidade* no projeto educacional do TPE é condizente com o discurso disseminado pelo projeto hegemônico neoliberal de qualidade para a educação. Nesse discurso, a qualidade segue a lógica da competição de mercado, sendo medida através de testes padronizados aplicados aos escolares e comparados com os dados internacionais de rendimento escolar (ENGUITA, 2001).

De acordo com Enguita, organismos internacionais como a OCDE, UNESCO, Banco Mundial e FMI foram importantes para a difusão do discurso da qualidade na reforma educacional dos anos setenta. As fundações vinculadas a grandes grupos empresarias como Carnegie, Ford e Rockefeller também exerceram importante papel na difusão do conceito a partir dos anos oitenta.

A propagação do discurso da qualidade, em detrimento ao da democratização da educação, corrobora o projeto hegemônico neoliberal, que engloba a reestruturação produtiva do capital e a reforma administrativa do Estado.

Segundo Gentili (1998),

A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foi assumida pelas elites políticas e econômicas locais como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região. Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas. Os meios acadêmicos e jornalísticos popularizaram esse conjunto de propostas e discursos como o *Consenso de Washington*, que subjaz nas decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, têm aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise (p. 13-14).

Para os neoliberais, a crise no âmbito da educação na América Latina foi decorrente da universalização e extensão dos sistemas educacionais que não foi

acompanhada por uma distribuição eficiente de recursos e controle de produtividade das instituições escolares.

O desafio da universalização, tendo sido cumprido, foi alcançado às custas de uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividade das instituições escolares. A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento, de *management* das políticas educacionais. Em suma, uma profunda crise de qualidade (GENTILI, 1998, p. 17).

Na perspectiva neoliberal, a crise de qualidade demonstra a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais devido ao centralismo e à burocratização do Estado interventor.

[...] a perniciosa penetração da *política* na esfera educacional produziu um contaminante efeito improdutivo que se constitui na causa fundamental dos males que assolam a escola. A política apoderou-se do espaço escolar, ao reconhecer que esse espaço deveria funcionar como âmbito fundamentalmente *público e estatal*. A natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo essa perspectiva, a uma inevitável ineficácia competitiva da escola. Existe um crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam (*Ibidem*, p.18).

A solução encontrada pelos neoliberais para superar essa crise é a implementação de uma reforma administrativa no Estado que seja orientada pelo mercado. Nos dizeres de Gentili, tal solução reduz a educação a uma mercadoria e, por sua vez, altera sua condição de direito social

Trata-se, enfim, de transferir a educação *da* esfera da política *para* a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito que gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos, empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, na esfera de um mercado flexível e dinâmico (o mercado escolar)(*Ibidem*, p. 20).

O direito à educação no Brasil foi motivo de muitas reivindicações e lutas sociais ao longo do tempo. A conquista desse direito é recente na história

brasileira; no entanto, o acesso à educação de qualidade e a permanência nela têm sido somente para alguns. Mesmo com os recentes dados que apontam para a quase universalização do Ensino Fundamental, estamos longe de demonstrar um desempenho satisfatório nas etapas que compõem a Educação Básica. Transformar a educação em mercadoria, assim como preconiza o neoliberalismo, é desconsiderar esse direito subjetivo, porquanto o produto mercadológico é passível das oscilações de mercado e não está disponível para todos, mas apenas para os que podem adquiri-lo.

Nessa lógica proposta pelo neoliberalismo, a reforma administrativa realizará a “despublicização” da educação, conforme assevera Gentili:

A reforma administrativa proposta pelo neoliberalismo orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para a esfera da competição privada. Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. É nesse marco que se reconceitua a noção de *cidadania*, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário* que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o *consumidor* (1998, p. 20).

De acordo com Silva (2001), a estratégia da qualidade total impõe uma visão de educação e gerência educacional baseada numa aparente escolha e participação que impossibilita pensar a educação de outra forma. “Os “clientes” estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente, quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais”.

Desse modo,

O sistema educacional deve converter-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado, para nos ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais, em todos os níveis (GENTILI, 1998, p. 25).

Nesse sentido, representando a classe empresarial, o TPE orienta os pais e alunos que atuem como clientes exigentes no mercado escolar.

Nas escolas particulares, os pais e os alunos agem como consumidores. Pensam: “estou pagando, posso exigir qualidade”. Na escola pública, principalmente nas frequentadas pelos segmentos da população economicamente mais frágeis e vulneráveis, isto não ocorre porque essa

exigência é vista como uma demonstração de ingratidão e de desrespeito para com as autoridades (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 7).

Na concepção do TPE, a qualidade na educação é uma variável aferida através de avaliações pautadas em metas e parâmetros nacionais, sendo que as medidas que aferem a qualidade das escolas de uma rede devem ser iguais “e todas as redes devem buscar a qualidade expressa nas metas e parâmetros nacionais que indicam essa qualidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 11).

As Metas estipuladas pelo TPE seriam o marco geral da qualidade da Educação Básica brasileira e instrumento para que os brasileiros acompanhassem a sua oferta e participassem ativamente de seu sucesso (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

As reuniões realizadas com os representantes do MEC colaboraram para que as metas elaboradas pelo Todos Pela Educação se tornassem um programa estratégico do PDE através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

O Plano estabelecia que, a fim de melhorar a Educação Básica do País, os sistemas municipais e estaduais que aderissem voluntariamente a ele seguiriam 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Ao mesmo tempo, condicionava o repasse de recursos federais e a assistência técnica a municípios e estados à evolução no Ideb, baseado em taxas de aprovação e nota na Prova Brasil e no Saeb (*Ibidem*, p. 65).

Assim, no mesmo decreto, foi criado O IDEB - indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos Pela Educação e instrumento para aferir a qualidade da Educação Básica do Brasil.

É preciso ressaltar que o Ideb expressa certo ideal de qualidade da educação que coincide com o defendido pelo TPE na medida em que contribui para o controle das escolas, estimula a meritocracia e a consolidação de uma “cultura de metas” (MARTINS, 2013, p. 125).

Além disso, o IDEB e, do mesmo modo, as Metas do TPE foram elaborados por um grupo de especialistas, dentre eles, Reynado Fernandes que na época do lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação presidia o INEP.

Para esses especialistas, além de indicador objetivo para avaliar a qualidade da educação básica nas escolas, municípios, estados e regiões do país, o IDEB é

um instrumento de controle para auxiliar a sociedade e principalmente os pais a exigirem uma educação de qualidade.

A divulgação dos resultados dos estudantes fornece parâmetros ao público interno (no caso das escolas, professores e diretor) e pode desfazer certas percepções que a escola ou a rede de ensino tem de si mesma. Na falta de resultados comparáveis, pode-se acreditar estar fazendo um bom trabalho, quando de fato não está. A divulgação funciona também como elemento de pressão por melhoria da qualidade. Os pais, por exemplo, podem cobrar providências para que ela melhore, caso os resultados não sejam bons. Eles podem utilizar tais informações na escolha da escola do filho (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 8).

Desse modo, com o lançamento do PDE em 2007 e do seu programa estratégico “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que instituiu o IDEB, as avaliações passaram a nortear a política educacional do MEC.

As avaliações constituem-se em um dos pilares de toda política educacional do Ministério da Educação, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, cujo objetivo é atingir, até 2021, o padrão de qualidade dos países desenvolvidos. Por ele, todas as esferas de governo (federal, estadual e municipal) se comprometem com metas de melhoria do IDEB (Ibidem, p.17).

O IDEB seria, dessa forma, a solução para enfrentar o problema da falta de qualidade na educação básica do país, expressa no fraco desempenho das escolas nas avaliações nacionais e internacionais de rendimento dos alunos.

2.1 - De um Pacto pela educação para um Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

O TPE originou-se através de um pacto entre a iniciativa privada, terceiro setor e governos. Inicialmente, atuava como uma associação sem fins econômicos e lucrativos, de natureza filantrópica e caráter privado. Em 2014, foi qualificada como OSCIP. Segundo Voss (2011),

O movimento Todos Pela Educação, apoiado política e financeiramente pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e por empresas nacionais e internacionais, defende a qualidade empresarial, a qual se fundamenta em princípios de eficiência, eficácia e produtividade da Educação que deve ser mensurada através de exames e provas padronizadas (p. 53).

Uma das principais atividades do TPE é a **articulação política e institucional** que promove o alinhamento dos projetos e programas dos poderes executivo, legislativo e do sistema judiciário, em torno das metas, bandeiras, atitudes e ações da organização.

Essa atuação possibilitou que as metas estipuladas pela entidade se tornassem um programa estratégico do governo federal, intitulado *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* e que, em 2014, através da aprovação do PNE, Lei nº 13.005/2014, fosse consagrado como política educacional. Ressalta-se que o IDEB é o norteador do programa *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* e que o referido indicador foi ratificado no PNE (2014-2024) como a medida da qualidade da educação básica.

De acordo com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o IDEB passou a ser o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, do Distrito Federal e dos Estados. O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR)²⁰. O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado uma equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local, identificado este as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo Schneider, Nardi e Durli (2012),

A leitura minuciosa da dinâmica de elaboração do PAR e de sua metodologia já torna possível depreender, ao menos, duas constatações. A primeira delas refere-se à estratégia de construção do plano por meio de orientações padronizadas. Porquanto impondo uniformização na construção do diagnóstico, das áreas de abrangência de cada dimensão, dos respectivos indicadores de avaliação e das ações de cada indicador, o MEC decide o que é importante e, portanto, passível de apoio técnico ou financeiro. Nesse sentido, as necessidades dos municípios no tocante à formação inicial e continuada de seus professores, tornam-se, em boa medida, reféns das coincidências nas prioridades estabelecidas pelo Ministério. [...] A segunda constatação refere-se ao caráter descentralizador da implementação dessa política pública, que passa a responsabilizar o município, mais diretamente, pelos resultados educacionais. (p. 309).

Dessa forma, o PAR não leva em consideração as singularidades de cada região, uma vez que o instrumento para realizar o diagnóstico do município já oferece os indicadores que deverão ser pontuados de acordo com a realidade local.

Para Almeida, Dalben & Freitas (2013), instrumentos como o IDEB são importantes para a avaliação da qualidade da educação básica; entretanto, a eficácia da unidade escolar não pode ser avaliada somente por um único indicador.

²⁰A este respeito discutiremos mais adiante.

Segundo os autores, é preciso utilizar índices mais amplos que dêem conta de outras dimensões da questão da qualidade, como o índice do nível socioeconômico dos alunos. Além disso, salientam que

Em relação especificamente ao IDEB, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda de influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

De acordo com o art. 6º da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social, e o art. 208 inciso I assegura que é dever do Estado oferecer educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, e aos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Quanto à organização do sistema de ensino, o art. 211, § 1º prescreve que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

Para Bonamino (2003), o governo empossado em 1995 desempenhou importante papel no processo de consolidação da descentralização da educação, seja através da Reforma Constitucional introduzida pela Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996; da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e da elaboração da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A EC nº 14/1996 atribuiu à União função redistributiva e supletiva, garantindo a assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, assegurando, dessa forma, a adesão dos governos locais à descentralização administrativa e financeira da educação fundamental.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se enfatiza a descentralização das responsabilidades educacionais nos níveis estadual e municipal, há um fortalecimento do poder regulatório da União através das avaliações e reformas curriculares estabelecidas. “Na relação descentralização-centralização que caracteriza a nova LDB, à União fica reservada a prerrogativa de estabelecer o processo e o controle avaliativo do rendimento escolar de todos os níveis e instituições de ensino” (BONAMINO, 2003, p. 265).

A Constituição Federal de 1988 manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado, leigo e confessional, por meios diretos ou indiretos.

Art. 213 Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL, 1988).

Segundo Bonamino (*op.cit.*), na nova Constituição, *setor privado* é um conceito amplo e compreende as escolas voltadas para o lucro e as escolas não lucrativas – comunitárias, filantrópicas e confessionais. Para a autora, foi a primeira vez que um texto legal fez a distinção clara entre o público e o privado e entre as diferentes modalidades de escola privada, qualificando as que poderiam ser beneficiárias dos recursos públicos.

No caso das escolas comunitárias, sua postulação aos recursos públicos deriva da abertura da Constituição de 1988 para o conceito de público não-estatal. Embora as escolas comunitárias não sejam estatais porque não fazem parte do aparelho do Estado, o ensino que oferecem se destina à compensação de necessidades não atendidas na implementação da educação escolar como “dever do Estado e direito do cidadão”. Nessa perspectiva, não somente se fazem beneficiárias da doação de recursos públicos como são consideradas “públicas”, em função de sua abertura ao controle público do recurso oficial repassado e da abstenção do lucro (BONAMINO, 2003, p. 258).

De acordo com Cury (1992), pode-se afirmar que a nova Constituição é herdeira da tradição da concessão da função pública aos serviços da educação, limitada agora às instituições sem fins lucrativos. Para ele, a nova Constituição inova ao opor ensino por concessão a ensino regido pelas leis de mercado. A novidade consiste então na ruptura parcial com a noção de concessão, já que a noção continua válida somente para as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas.

A LDB/1996 reiterou o dispositivo da CF/1988 em seu art. 77, destinando os recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovarem finalidade não-lucrativa e que não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto. Serão beneficiadas também as que aplicam seus excedentes financeiros em educação. Tais recursos poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública no domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

Para Gentili,

A privatização do fornecimento de atividades educacionais que continuam mantendo financiamento público revela uma dimensão peculiar e pouco estudada da reforma escolar em curso. Uma dinâmica complexa onde se produzem acordos e arranjos entre o aparelho governamental e grupos privados que, usando recursos públicos, passam a monopolizar e controlar funções ou atividades que o Estado abandona em benefício deles. Semelhante processo vai criando uma série de mediações onde o Estado e os grupos privados que operam no campo educacional se fundem e confundem. (GENTILI, 1998, p. 86).

A aproximação entre a escola pública e a privada está em consonância com as recomendações sugeridas pelas agências internacionais como o Banco Mundial (BIRD) para as reformas educacionais. Essas reformas envolvem, dentre outros elementos, a descentralização e a autonomia das escolas.

Assim, a descentralização e o estabelecimento de instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, bem como a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares e o incentivo para o setor privado e os organismos não-governamentais se tornarem agentes ativos no terreno educativo, tanto no campo das decisões como no da implementação dessas medidas, são alguns dos elementos que pontuam o pacote das reformas educacionais propostas pelo BIRD (ALTMANN, 2002).

A partir das análises sobre as reformas educacionais propostas pelo BIRD (ALTMANN, 2002; BORGES, 2003), observamos que as propostas do TPE condizem com as propaladas pelo Banco.

Com relação à participação e mobilização dos pais e da comunidade, o TPE faz uma convocação à sociedade:

Os pais, os alunos, os professores, os diretores, os técnicos e os funcionários das escolas, as lideranças públicas, empresariais, trabalhistas, religiosas e comunitárias, os comunicadores e formadores de opinião,

enfim, todos nós devemos nos envolver nessa causa. Ninguém pode ficar indiferente. Ninguém pode ficar de fora. Todos nós estamos convocados a descruzar os braços por uma escola melhor e procurar conhecer melhor o que se passa com as crianças que estão fora da escola ou que não estejam conseguindo êxito nos estudos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 6).

No tocante aos objetivos da aprendizagem em termos observáveis, prega a utilização de mecanismos de avaliação externa nas escolas:

Precisamos de instrumentos, dentro da escola, que permitam equalizar as exigências e o desempenho esperado para cada turma e série, da mesma forma que uma rede de ensino precisa estabelecer parâmetros, por meio de avaliação externa das escolas, para garantir a igualdade entre o que se espera dos alunos em cada escola (Idem, p. 22).

Assim como o BIRD, o TPE também defende a descentralização e a autonomia das escolas:

Se todas as soluções não puderem ser encontradas na união da escola, das famílias e das diversas organizações da comunidade, a solução é envolver o poder público - começando pelas autoridades locais - nessa busca, que deve ir ampliando-se às esferas do Estado e da União, na medida em que isso se faça realmente necessário. [...] Com dados objetivos em mãos fica mais fácil negociar com as autoridades os apoios necessários à superação das dificuldades, ocorrendo o mesmo quando se trata de angariar apoio das empresas, das entidades sociais e de outros organismos de apoio técnico e financeiro para as iniciativas que se pretenda realizar (Idem, 2006, p. 24).

De acordo com Borges (2003), após as críticas aos programas de ajuste estrutural nos anos de 1980, principalmente nos países africanos, o Banco Mundial mudou o discurso em torno de suas linhas centrais de ação, deslocando o foco operacional de temas como liberalização, desregulamentação e estabilização para questões de construção e reforma institucional.

Em linhas gerais, a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas stricto sensu para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a “boa governança” e a fortalecer a sociedade civil. Por outro lado, o Banco também vem enfatizando a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste estrutural e de reduzir a pobreza, conferindo grande prioridade à reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo de incrementar a equidade e a eficiência (BORGES, 2003, p. 125-126).

Nessa mesma linha atua o TPE, reforçando a ideia de que a organização é um movimento da sociedade civil brasileira, que tem a missão de contribuir para que, até 2022, todas as crianças e jovens vejam atendido seu direito à educação básica de qualidade.

A garantia desses direitos não pode ser exclusiva de determinado grupo social. Para isso, é necessária a formulação de políticas públicas que

busquem superar as desigualdades e se orientem pela equidade. São medidas a serem pautadas pelo atendimento universal de qualidade a todos e a cada um, com ações focadas nas necessidades específicas de grupos de cidadãos em seus territórios (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a, p. 130).

Segundo Borges (2003), a preocupação com a boa governança tem sido acompanhada com a mudança na concepção do papel do Estado na promoção do desenvolvimento. O *fortalecimento das instituições* envolveria o reforço da provisão de serviços por meio de parcerias público-privado. O mercado e a sociedade civil, representada por Organizações não governamentais (ONGs) e parcerias público-privado e organizações populares, seriam a solução, na visão dos neoliberais, para as burocracias hipercentralizadas e ineficientes do mundo em desenvolvimento.

Para o BIRD, o processo de descentralização complementa e fortalece as medidas para ampliar a participação popular. O Banco reafirma a importância da “construção” da sociedade civil para a qualidade da democracia e para a atuação do governo. A estratégia do Banco é solapar os grupos que supostamente tomaram conta do Estado para atingir objetivos particulares e, dessa forma, promover uma “nova” sociedade civil, coadunada com os princípios do liberalismo de mercado (BORGES, 2003).

O conceito de sociedade civil empregado pelo BIRD não é o reformulado por Gramsci, que a considera uma esfera de organizações com potencial de autorregulação racional, de liberdade e transformação da realidade. Para Gramsci, a sociedade civil não é apenas o terreno para iniciativas privadas, mas a esfera que representa a “parte orgânica” do Estado, em que grupos sociais lutam para exercer a hegemonia política e cultural sobre toda a sociedade (NOGUEIRA, 2003). Enquanto, para o Banco, a sociedade civil é uma instância separada do Estado e da economia e deve ser convertida em recurso gerencial para viabilizar políticas públicas de áreas específicas.

Vê se, portanto, que a sociedade civil gramsciana não se sustenta fora do campo do Estado e muito menos em oposição dicotômica ao estado. Ela é figura do Estado, e foi enfatizada por Gramsci como a grande novidade que, na passagem do século XIX para o século XX, modificava a natureza mesma do fenômeno estatal, encaminhando-a em direção à ideia do “Estado ampliado”. Ela se articula dialeticamente no Estado e com o Estado, seja esse entendido como expressão jurídica de uma comunidade politicamente organizada, como condensação política das lutas de classes ou como aparato de governo e intervenção (NOGUEIRA, 2003, p. 191).

A concepção de sociedade civil defendida pelo Banco Mundial se encaixaria naquela denominada por Nogueira como liberal social, isto é, como “setor público não-estatal”, organizações tidas como públicas porque atendem ao interesse geral e não-estatal porque não pertencem ao aparelho do Estado.

Nessa ideia de sociedade civil não há lugar para a questão da hegemonia. Nela, não se trata de saber se algum ator pode ou não prevalecer e dirigir a sociedade, mas de verificar como os atores atuam para obter vantagens ou extrair maiores dividendos para si, ou seja, maximizar seus próprios interesses. Trata-se de um espaço cujos personagens típicos são atores que se organizam ou de modo restrito, egoístico, ou de modo desinstitucionalizado (por exemplo, no plano do voluntariado ou do assistencialismo tradicional) (NOGUEIRA, 2003, p. 192).

Essa concepção de sociedade civil também incorpora a tese da participação no discurso do planejamento e gestão, redefinindo-a como fator de cooperação com os governos, gerenciamento de crises e implementação de políticas, a base teórica do chamado “Terceiro Setor” (NOGUEIRA, 2003).

Para Bresser Pereira e Cunill Grau (1999), o Terceiro Setor ou Público não estatal, termo mais apropriado segundo os autores,

São organizações ou formas de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle (BRESSER PEREIRA; CUNILL GRAU, 1999, p. 16).

De acordo com os autores, a expressão *público não estatal* considera que a esfera pública não estatal não só produz bens ou serviços, mas valores coletivos que recriam os cidadãos como corpo político para o exercício do controle social.

Entretanto, Nogueira (2003) considera que

Em sua configuração típico-ideal, essa sociedade civil produz incentivos basicamente competitivos: re-fragmentação, fechamento corporativo dos interesses, despolitização. Nela tendem a se articular movimentos direcionados para valorizar interesses particulares, atender demandas, fiscalizar governos, desconstruir e desresponsabilizar o Estado, enfraquecer ou desativar dispositivos de regulação (p. 193).

A redução ou eliminação da intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades e a expansão dos serviços comerciais ou desenvolvidos pelo “terceiro setor” visa à reconstituição do mercado como instância por excelência de regulação e legitimação social (MONTAÑO, 2002).

A estratégia neoliberal tende, sobretudo, a instrumentalizar um conjunto de valores, práticas, sujeitos, instâncias: o chamado “terceiro setor”, os valores altruístas de “solidariedade individual” e do “voluntarismo” e as instituições e organizações que em torno deles se movimentam. O capital luta por instrumentalizar a sociedade civil – torná-la dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável. O debate sobre o “terceiro setor”, como ideologia, transforma a sociedade civil em meio para o projeto neoliberal desenvolver sua estratégia de reestruturação do capital, particularmente no que refere à reforma da Seguridade Social (MONTAÑO, 2002, p. 53-64).

O terceiro setor torna-se instrumento do projeto neoliberal na medida em que despolitiza os conflitos sociais e transforma as “lutas contra a reforma do Estado” em “parceria com o Estado” (MONTAÑO, 2002, p. 53-64).

A reforma do Estado implementada pelo projeto neoliberal com a participação do terceiro setor ou público não estatal destitui a sociedade civil da participação política no sentido republicano do termo. Uma vez que, a participação na política educacional, por exemplo, dá-se através do voluntariado, de parcerias e de ajuda mútua do tipo *amigos da escola*. A pedagogia da contestação, da transformação é substituída pela pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

O *Amigos da Escola* foi um projeto criado pela Rede Globo em 1999 com o objetivo de sensibilizar a população para a valorização da educação e incentivar o voluntariado na escola pública. Atualmente, o projeto *amigos da escola* não tem mais publicidade maciça nos meios de comunicação nem se encontra mais dentre os projetos da Rede Globo. Desde o ano de 2004, o Instituto Faça Parte atua como facilitador e articulador institucional entre o *amigos da escola* e seus parceiros, mas também não traz informações sobre o projeto. Acreditamos que o Instituto queira se desvincular do projeto *amigos da escola* por ser este um projeto de iniciativa da Rede Globo, o que gera muitas críticas e resistências.

Essas políticas implementadas por meio de projetos, como o *amigos da escola*, que buscam a mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade social e do voluntariado convergem com as políticas educacionais neoliberais que se orientam pela não-intervenção estatal e pela isenção do Estado de responsabilidades com a educação pública.

Nesse contexto de políticas educacionais neoliberais, o TPE se desenvolveria a partir do projeto *Amigos da Escola*, que passou a ser gerido pelo Instituto Faça Parte.

[...] o Instituto Faça Parte recebeu convite da TV Globo para gerir o programa Amigos da Escola. A tarefa requeria aproximação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em uma das reuniões dos envolvidos, na sede da emissora, no Rio de Janeiro (RJ), Maria do Pilar Lacerda, a então presidente da Undime, lançou a pergunta: “De que Educação precisamos para chegar ao Brasil que queremos?”. De imediato os presentes se deram conta de que só um plano estratégico de longo prazo responderia satisfatoriamente àquela proposição (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, p. 17-18).

Desse modo, a gênese do TPE está relacionada às mudanças empreendidas pelo projeto neoliberal na relação entre sociedade e Estado e entre o público e privado (MARTINS, 2013). Essas mudanças acarretaram a redefinição do papel do Estado na execução das políticas sociais.

Para Bianchetti (1996), as políticas sociais são estratégias

Promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social (p. 88-89).

As políticas educacionais, na concepção neoliberal, promovem a ideia de um Estado subsidiário em que se transferem responsabilidades para a iniciativa privada e ou para o terceiro setor.

De acordo com Peroni (2008),

No caso brasileiro, a atual política social é parte do projeto de reforma do Estado que tem, como diagnóstico aquele proposto pelo neoliberalismo, e partilhado pela Terceira Via, de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, e assim a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O Terceiro Setor é a estratégia proposta pela Terceira Via, em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo (p. 2).

Para realizar essa reforma são necessários mecanismos legais que permitem a particulares com regimes jurídicos diferentes daquele estabelecido na administração pública atuarem na execução de políticas sociais.

A reforma do Estado brasileiro foi proposta em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado - MARE.

Conforme o Plano,

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 [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de "publicização". (MARE, 1995, p. 12-13).

Ao descentralizar a execução dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica para o setor público não estatal, o plano considera as políticas sociais serviços não exclusivos do Estado, e, portanto, de propriedade pública não estatal ou privada. A responsabilidade pela execução das políticas sociais é repassada para a sociedade, através da privatização, para os neoliberais, e do público não estatal, para a Terceira Via. (PERONI, 2008).

A partir da reforma estatal estabelecida no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, de 1995, foram promulgadas leis que permitiram a terceirização e privatização do Estado.

A lei nº 9.637, de 15 de maio 1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, introduziu o setor público não estatal no ordenamento jurídico brasileiro.

A EC nº 19, de 04 de junho de 1998, que dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, implementou a reforma administrativa no Estado brasileiro, estabelecendo, em seu art. 241, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinarão por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos. O Estado controlará a aplicação dos recursos por meio dos resultados estabelecidos no contrato de gestão.

Em 1999, foi promulgada a Lei nº 9790, que trata das OSCIPs, isto é, qualifica outra categoria de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com objetivos sociais mais amplos que a legislação anterior sobre as OS.

Atualmente, está em vigência a Lê nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Estas leis dão concretude às políticas públicas que legitimam a transferência das funções do Estado para a iniciativa privada.

Com relação às políticas educacionais que fomentam parceria com o setor público não estatal, Peroni e Pires (2013) destacam o Plano de Ações Articuladas (PAR), previsto no decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O PAR é o conjunto articulado de ações apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC que visa ao cumprimento das metas do Plano Compromisso Todos Pela Educação. Segundo as autoras, a partir do diagnóstico da educação do sistema local, muitas ações decorrem por meio de parcerias com o setor privado, com ou sem fins lucrativos, em áreas importantes da educação, como o ensino-aprendizagem e gestão.

Dentre as 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, duas, em especial, preveem parcerias com o setor privado ou público não-estatal:

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

Essas parcerias com o setor privado ou público não estatal ficam claras ao se analisar o Guia de Tecnologias Educacionais, elaborado pelo MEC, para auxiliar os gestores das redes de ensino na aquisição de materiais e tecnologias para o uso nas escolas públicas de educação básica.

O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC e pelo FNDE ou por parcerias

estabelecidas com instituições da área de Educação e ou empresas públicas ou privadas, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do *Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica*.

Os sistemas de ensino, ao elaborarem o PAR, poderão incluir como demanda as tecnologias que considerarem importantes para o desenvolvimento de seu trabalho. O MEC, mediante análise dos recursos financeiros e das prioridades fornecerá os aportes necessários para a operacionalização dessas tecnologias através do PAR. Os demais sistemas poderão adquirir diretamente as tecnologias pré-qualificadas nas empresas responsáveis e procurar as secretarias do Ministério para implantá-las em seu município ou estado (GUIA TECNOLOGIAS, 2009).

Ao se analisarem os blocos de tecnologias organizados no Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012, observamos, conforme consta do Quadro 2, que, das 60 tecnologias pré-qualificadas para o ensino-aprendizagem, 51 são externas ao MEC, além de outras categorias que também apresentam tecnologias externas ao Ministério da Educação. É importante ressaltar que, ao analisarmos essas tecnologias no Guia, verificamos que, em grande parte, são desenvolvidas pelos setores privado e público não estatal.

Deste modo,

[...] ao comprar tecnologias e serviços do setor privado, o Estado deixa de investir na educação pública, repassando a responsabilidade da qualificação do atendimento para o mercado e desresponsabilizando-se da sua função. Tal estratégia fortalece um nicho de mercado onde os “empresários da educação” têm no Estado o seu principal cliente (ROSSI, BERNADI E UCZAK, 2013, p. 217).

QUADRO 2 - TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Item	Categoria	Tecnologia desenvolvida pelo MEC	Tecnologia Externa ao MEC	TOTAL
1	Gestão da Educação	11	07	18
2	Ensino Aprendizagem	09	51	60
3	Formação dos Profissionais da Educação	12	15	27
4	Educação Inclusiva	11	1	12
5	Portais Educacionais	05	11	16
6	Educação para Diversidade, Campo, Indígena e de Jovens e Adultos	17	11	28
7	Educação Infantil	-	08	08
	TOTAL	65	104	169

Fonte: Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012 MEC

O TPE destaca a atuação da sociedade civil no processo político educacional através do desenvolvimento de tecnologias e estratégias inovadoras para a educação pública (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b). Para Bernadi, Rossi e Uczak (2014),

O Guia de Tecnologias Educacionais acaba se constituindo como a consolidação da rede de empresas que oferta produtos, seja de forma direta, seja sob a forma de associados e ou apoiados pelos empresários, materializando a ampliação das relações da educação pública com o setor privado no Brasil (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, p. 12).

Segundo esses autores, os membros que compõem o Conselho de Governança do TPE, mediados por uma rede social composta por várias organizações, oferecem tecnologias no Guia de Tecnologias educacionais do MEC em três áreas fundamentais: Aprendizagem (Circuito Campeão, Acelera e Se Liga); Formação para o trabalho (Projeto Entre Jovens e Jovem de Futuro); Gestão da educação (Provinha Brasil e Prova Brasil).

Conforme os autores,

Existe um forte movimento da classe empresarial dominante que seguindo as recomendações do capitalismo internacional construiu uma trajetória de interlocução com o Estado, definiu a pauta educacional brasileira e tornou-se cliente, pois ao mesmo tempo em que estabelece o conteúdo de propostas e programas educacionais, oferta produtos tecnológicos para 'dar conta' de solucionar todos os problemas. Enquanto isso, apesar do intenso movimento de classe que realiza, usando a convocação da união de 'todos' na busca da qualidade da educação (definida por ela), propõe o fim o conflito de classe e constrói o consenso em torno de suas definições. (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, p. 14).

Essa estratégia da classe empresarial de fazer uma interlocução com o Estado e convocar "todos" para a busca da qualidade da educação visa a construir um consenso em torno do projeto educacional que defende e que condiz com sua concepção de mundo. "Tais sujeitos, em seu conjunto, buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional" (MARTINS, 2013, p.31). De acordo com Gramsci, uma classe é dirigente na medida em que consegue obter o consenso das classes subalternas, interpretando os interesses dessas classes e obtendo seu apoio.

Assim, Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, que desenvolve os programas Circuito Campeão, Acelera e Se Liga, é também sócia fundadora, membro do conselho de governança e coordenadora da comissão técnica do Todos

Pela Educação, e uma das representantes da classe que dirige o projeto educacional Todos Pela Educação na educação pública do país.

O Instituto Ayrton Senna²¹ é uma organização sem fins lucrativos com o objetivo de levar a educação de qualidade às redes públicas de ensino. Para isso, atua em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir políticas públicas e práticas flexíveis que possam ser adaptadas a diferentes contextos e impactar a aprendizagem dos alunos em larga escala.

O Instituto realiza parcerias com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para formulação do *Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais*, voltado para a formação de professores; participa da rede *Unitwin de Cátedras UNESCO*, tendo acesso ao intercâmbio de experiências entre pesquisadores e professores de universidades e instituições do Brasil, da América Latina e do Caribe e de outras regiões do mundo, com diferentes atores, para a melhoria da educação. Também é parceiro do Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE no desenvolvimento de um instrumento de avaliação de competências socioemocionais no contexto escolar, e parceiro da *Global Network of Foundations Working for Development (netFWD)*, braço da OCDE que reúne organizações sem fins lucrativos dispostas a partilhar conhecimentos, boas práticas e projetos. A parceria com o portal Porvir, do Instituto *Inspirare*, resultou no portal que apresenta recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais em redes de ensino e políticas públicas.

De acordo com os resultados preliminares²² da aplicação do questionário elaborado pelo Instituto Ayrton Senna para a avaliação de características pessoais, os jovens com competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a ter melhor desempenho escolar. Ações promovidas por políticas públicas direcionadas a esse fim podem estimular essas competências.

²¹Disponível em <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/> Acesso em: 18 de abril de 2015.

²² Disponível em <<http://www.porvir.org/especiais/socioemocionais/#avaliacao>> Acesso em: 20 de abril de 2015.

A publicação do Relatório Jacques Delors²³, organizado pela UNESCO, sugerindo um sistema de ensino fundado em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser, e aprender a conviver, contribuiu para o debate sobre a importância de uma educação que considere as habilidades e as competências não cognitivas.

Nesse sentido, Laval (2004) salienta que o neoliberalismo acarretou mudanças não só na economia, mas na subjetividade humana e, conseqüentemente, no sistema de educação das sociedades.

O neoliberalismo visa à eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal (LAVAL, 2004, p. 14-15).

Para Comerlato e Caetano (2013), os quatro pilares da educação propostos por Delors demonstram que as diferenças individuais são importantes para o indivíduo alcançar um lugar na sociedade em constante transformação. Entretanto, nessa perspectiva, os conteúdos escolares são reduzidos a meras informações, a um saber imediato e utilitário. E no caso do Instituto Ayrton Senna, como seus programas

[...] são prontos, padronizados, a função do professor fica restrita á de um técnico atuando apenas como executor das decisões já estabelecidas. Nesses termos, o conhecimento não resultaria de um esforço social e historicamente determinado de compreensão da realidade. O conhecimento só é válido por sua utilidade e viabilidade (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 258).

Para Laval (2004), a lógica gerencial que reduz o ofício do professor ao de um administrador ou técnico tem efeitos prejudiciais na eficácia do sistema educativo (transmissão de conhecimentos) e na saúde desses profissionais, que não se reconhecem mais como educadores.

No Guia de Tecnologias Educacionais de 2009, o programa *Circuito Campeão* é apresentado como um programa que visa ao gerenciamento da aprendizagem dos alunos, com foco nos primeiros anos/séries ou no primeiro ciclo do ensino fundamental; objetiva evitar ou diminuir a repetência nesses anos e nesse ciclo.

²³Político europeu de nacionalidade francesa e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

Envolve a assinatura de um Termo de Compromisso entre o Instituto Ayrton Senna e o poder público local, o que precede o contrato jurídico. Baseia-se em dois eixos, o gerencial e o pedagógico, que são considerados responsáveis pela qualidade dos resultados.

Acelera Brasil é um programa de correção de fluxo para alunos matriculados em um dos três primeiros anos/séries do ensino fundamental e que tenham, dois anos de distorção idade/série. O programa enfatiza a leitura, a compreensão de textos e a escrita, e o pensamento lógico-matemático é trabalhado por meio da resolução de problemas. Como o programa anterior, o *Acelera* é orientado pelo eixo pedagógico e gerencial. O eixo pedagógico consiste em instrumentos construídos para os alunos, turmas e professores. O eixo gerencial envolve um trabalho de acompanhamento, supervisão e avaliação interna e externa de todo o processo escolar.

Segundo Senna (2000), o Programa *Acelera Brasil* começou em 1997 por iniciativa do Instituto Ayrton Senna e teve apoio de outras instituições, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e a Petrobrás. Iniciou suas atividades em 15 municípios e, no ano de 1999, em dois estados: Espírito Santo e Goiás. No ano 2000, o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) assumiu o apoio financeiro para o desenvolvimento do Programa em 24 municípios de 14 Estados até o mês de dezembro do ano corrente.

O *Se Liga* é um programa de gestão da alfabetização, caracterizado por princípios, metodologias, técnicas, práticas e materiais pedagógicos elaborados e planejados para propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo. O programa organiza-se em torno de três eixos: 1) o político – em que se torna política pública implementada pelo prefeito ou governador; 2) o gerencial – o acompanhamento da implantação e dos resultados pelas equipes das secretarias de educação; e 3) pedagógico – voltado para a aprendizagem e o ensino.

De acordo com os dados do Relatório de Resultados 2013 elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (ver Quadro 3), o número de municípios e estados que firmaram o termo de compromisso com o instituto é expressivo, tendo em vista a adesão a mais de um programa por esses entes federativos, desconsiderando outros programas do instituto.

Quadro 3 - Programas do Instituto Ayrton Senna

PROGRAMAS	ATENDIMENTOS CRIANÇAS E JOVENS	EDUCADORES	MUNICÍPIOS	ESTADOS
Acelera	17.119	1.550	296	16
Se Liga	34.659	2.708	345	16
Circuito Campeão	346.164	17.306	200	13

Fonte: Relatório de Resultados 2013 – Instituto Ayrton Senna

Para Comerlatto e Caetano (2013), o alcance dos “programas em larga escala” do Instituto Ayrton Senna no Brasil é preocupante, pois estes desconsideram as diferenças socioeconômicas e culturais das regiões do país e as especificidades concretas dos sujeitos que as constituem.

Segundo as autoras,

Esses programas são contraditórios ao processo de democratização da educação brasileira, pois não há participação das diferentes comunidades escolares na elaboração dos mesmos e muito menos na necessidade e/ou viabilidade em aplicá-los. No limite, os sujeitos participam apenas do “debate” de como operacionalizar o projeto já definido previamente pelo IAS. Ou seja, os programas em “larga escala”, replicáveis, são heterônomos e não possibilitam a participação dos reais interessados: a comunidade escolar. Logo interferem e dificultam o exercício da gestão democrática da educação, cujos maiores princípios são a autonomia, a participação e o diálogo da/na comunidade educativa, fundamentados nas suas características particulares em consonância ao campo universal em que se encontram (COMERLATTO; CAETANO, 2013, p. 263).

Assim como os programas do Instituto Ayrton Senna, os programas educacionais do Instituto Unibanco são padronizados. O material do Projeto Jovem de Futuro inclui manuais de implantação, gestão e acompanhamento, manual de elaboração do plano de melhoria da qualidade, apostilas e vídeos do curso de capacitação de gestores escolares, avaliação diagnóstica de língua portuguesa e matemática e do impacto do projeto.

Pedro Moreira Sales que preside o conselho de governança do Instituto Unibanco²⁴, instituição responsável pelos programas *Jovem de Futuro* e *Projeto Entre Jovens*, foi um dos sócio-fundadores do *Todos Pela Educação* e atua como intelectual orgânico do capital, assim como Viviane Senna. O Instituto Unibanco é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco. Tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da

²⁴Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 18 de abril de 2015.

educação pública brasileira, atuando no ensino médio, da educação básica. Atualmente, o programa *Jovem de Futuro*, é uma política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí, por meio da integração com o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação.

Segundo Monteiro (2013),

O Instituto Unibanco, sendo um projeto social amplo, de âmbito econômico e social e de direção política, faz parte da correlação de forças que tomam a educação e currículo como campo de disputas. A sua proposta educativa, implementada junto às escolas, tem uma concepção de educação voltada à formação e à inserção das novas gerações no mercado de trabalho, atribuindo a conclusão do Ensino Médio às condições de empregabilidade (p.284).

Essa correlação de forças compreende diferentes propostas de educação: uma considerada como direito do cidadão e voltada para a formação humana e integral e outra voltada à formação de capital humano para o mercado de trabalho.

O *Programa Jovem de Futuro* é uma parceria entre o Instituto Unibanco, Secretarias de Educação e agentes educacionais das escolas com a finalidade de influenciar o processo de Gestão Escolar no Ensino Médio. O programa visa a oferecer às escolas públicas de Ensino Médio regular apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um plano de melhoria na qualidade do funcionamento escolar. Com duração de três anos, o programa busca aumentar significativamente o rendimento dos alunos nos testes padronizados de Português e Matemática e diminuir os índices de evasão.

O material utilizado no programa Jovem de Futuro é composto por: Manual para a elaboração do plano de melhoria da qualidade do Ensino Médio; Avaliação Diagnóstica – Língua Portuguesa; Avaliação Diagnóstica – Matemática e Avaliação de Impacto.

De acordo com Monteiro (2013), o Instituto Unibanco, não compreende a educação como direito social dos cidadãos. Considera os jovens como clientes de suas tecnologias e mão de obra para o mercado de trabalho.

A *Tecnologia Educacional Projeto Entre Jovens* visa melhorar o desempenho dos alunos, reduzindo os índices de evasão escolar, ampliando o universo cultural e desenvolvendo o prazer de estudar. A execução do projeto se dá através de um processo de avaliação diagnóstica, com trabalhos envolvendo aulas de reforço

escolar, no contraturno dos alunos, sob a tutoria de estudantes dos cursos de licenciatura de universidades públicas ou privadas. Os objetivos do projeto para as escolas são os seguintes: reduzir os índices de evasão escolar; reduzir os índices de reprovação; melhorar o desempenho no SAEB; melhorar o IDEB, cumprindo as metas previstas no Plano Nacional de Educação; obter benefícios com verbas previstas no Plano Nacional de Educação para unidades escolares de melhor desempenho; receber equipamentos e prêmios para os profissionais envolvidos no projeto.

No âmbito do Estado de Goiás, o Instituto Unibanco atua em parceria com a Secretaria Estadual de Educação na execução do Programa *Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro - ProEMI/JF* - desde 2012, com previsão de universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado até o ano de 2016.

Como se pode verificar os programas desenvolvidos abrangem toda a educação básica e trazem no seu discurso, manifesto nos objetivos e ações, uma proposta que, em um primeiro momento, envolve a população de forma positiva. A crítica a esse modelo educacional encontra enormes desafios para se fazer ouvir.

Até a data da pesquisa dos autores Bernadi, Rossi e Uczak (2014), José Francisco Soares fazia parte do Conselho de Governança do Todos Pela Educação; atualmente é presidente do INEP. A participação de José Francisco Soares a partir de 2007 como membro do Conselho Consultivo do INEP e Membro do Conselho de Governança do Todos Pela Educação contribuiu para a provisão de tecnologias voltadas para as avaliações *Provinha Brasil*²⁵ e *Prova Brasil*²⁶.

Segundo Rossi, Bernadi e Uczak (2013),

A parceria público-privada na categoria ensino-aprendizagem representa mais do que a oferta de serviços e material pedagógico. Ela pode vir a ser

²⁵Provinha Brasil é a Avaliação da Alfabetização Infantil que visa a investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Utiliza-se a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados da alfabetização prevista na Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Disponível em <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>> acesso em: 18 de abril de 2015.

²⁶Prova Brasil- Avaliação Nacional do Rendimento Escolart - trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam dessa avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acesso em: 18 de abril de 2015.

determinante para o currículo escolar, influenciando a concepção de educação da escola; afinal definir o que se ensina é uma das atribuições do coletivo de cada unidade escolar através da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e dos planos de estudos. Já a escolha das tecnologias é uma decisão dos gestores da escola, o que pode ou não envolver a consulta aos pares (p. 214).

Assim, a adoção dessas tecnologias cujos materiais são padronizados e replicáveis acaba ferindo o princípio constitucional da gestão escolar democrática, ou seja, a autonomia pedagógica da escola e do professor. O professor é, para o neoliberalismo, ator dispensável no processo escolar e facilmente substituído pelas novas tecnologias educacionais.

Fazer acreditar que o professor deve se tornar um acompanhante de pesquisas pessoais e de exercícios padronizados em material informatizado permite justificar as compras massivas de equipamentos em nome de uma inelutável “substituição do capital ao trabalho” (LAVAL, 2004, p. 129).

A inserção de tecnologias no processo escolar vai ao encontro das mudanças acarretadas pela passagem do capitalismo para o regime de acumulação flexível em que a transmissão de informações torna-se parte essencial da produtividade capitalista.

Segundo Laval (2004),

[...] As novas tecnologias permanecem, em todo caso, para alguns, o motor principal de transformação da escola, tanto nas suas formas como em seus conteúdos. Sob o pretexto da adaptação às “revoluções tecnológicas”, seria desejável que nascesse imediatamente uma outra concepção de escola, de sua função e de seu lugar na sociedade. Dando ouvido a muitos experts, tem-se o sentimento de que na “sociedade da informação” a escola não tem mais que educar, que instruir, formar o pensamento justo, mas que ela deve aprender a coletar, selecionar, tratar, memorizar “informações”. É a tecnologia que ditaria não somente novas maneiras de aprender mas, mais profundamente novas maneiras de “pensar”, um pensar que, ao ocorrer, se identificaria mais com um “fazer” e um “comunicar” no espaço virtual e que estaria na mais perfeita continuidade com o novo ambiente profissional (LAVAL, 2004, p. 221).

A promoção dessas tecnologias no ambiente escolar muda não só a escola, mas, principalmente, o papel do professor, que, agora, tem que motivar, guiar e avaliar o aluno e não mais transmitir conhecimentos e mediar o processo ensino-aprendizagem. Com as novas tecnologias educacionais passa-se de um “modelo de ensino” para um “modelo de aprendizagem” (Idem, p. 129) como demonstra o *Relatório Educação Um Tesouro a Descobrir*.

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda

os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (UNESCO, 1998, p. 155).

Esse modelo de aprendizagem está em consonância com o modelo estabelecido pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, realizada em Jomtien, Tailândia. De acordo com o documento são consideradas *Necessidades Básicas de Aprendizagem*,

[...] os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990).

Torres (1994), ao analisar o documento sobre as Necessidades Básicas de Aprendizagem, critica o destaque dado à aprendizagem em detrimento da relação ensino-aprendizagem, como também a imprecisão dos conceitos e termos utilizados, e a ênfase nas necessidades pessoais, sobrepondo-as às necessidades sociais.

Para Torres (1994, p. 62), “ensino-aprendizagem constituem uma unidade dialética. O ensino é realizado na aprendizagem (mas o inverso não é a verdade). No conceito de ensino está incluído o de aprendizagem”. De acordo com a autora, concentrar a atenção somente na aprendizagem pode incorrer no mesmo erro de concentrar a atenção apenas no ensino.

O ponto de partida da proposta de satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem não é a crítica da realidade de sociedades concretas, cujos problemas impossibilitam a satisfação de tais necessidades, mas a negação dessa realidade, orientada por valores de justiça social, paz e direitos humanos que não levam em conta os referentes históricos e os conflitos dessas sociedades.

Segundo Torres (1994),

[...] a negação dos conflitos sociais e dos interesses diversos é estendida à comunidade mundial, que aparece segmentada em países, e a diversidade é colocada unicamente entre países e/ou grupos de países. Não aparecem a heterogeneidade e os conflitos no interior de cada país, a existência de diversas nacionalidades, diferentes grupos de interesses, diferentes projetos sociais e inclusive diferentes utopias. Parte dessa escamoteação é a polarização entre nação e pessoa, sem a mediação do grupo, do setor social, da comunidade; isso possibilita evitar o conflito e a contradição entre as necessidades do indivíduo e as de seu grupo ou comunidade, assim, como entre diversos grupos (p. 61).

A ocultação ou negação dos conflitos e interesses sociais na proposta de satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem leva a considerar a educação não como um direito, mas como uma oportunidade condicionada à vontade de quem puder ofertá-la.

O Relatório *Educação um Tesouro a Descobrir*, organizado por Jacques Delors, ao postular os quatro pilares da educação, ratifica como necessidade básica de aprendizagem a capacidade do indivíduo de aprender a aprender ao longo de toda a vida.

Conforme o documento,

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança, (UNESCO, 1998, p. 89).

Para Miranda (1997), a capacidade de “aprender a aprender” adaptada às demandas sociais e econômicas passa a incorporar a necessidade do conhecimento definido por sua operacionalidade, isto é, conhecer para saber fazer, buscar informações, produzir resultados; manejar equipamentos e adaptar-se a novas funções.

Essas demandas são impostas pela reforma neoliberal, que atualiza a teoria do capital humano, preparando o indivíduo para um ambiente de emprego incerto, seletivo e competitivo. E, no campo pedagógico, retomam o discurso tecnicista da competência e da reificação e neutralização dos conteúdos, ocultando os interesses sociais, os contextos históricos e os sujeitos envolvidos (DAVINI, 1997).

Segundo Davini, o papel do professor é estratégico para que a reforma neoliberal se instaure nas escolas. De acordo com a autora,

A linguagem do rendimento e a meritocracia apelam para a responsabilidade da docência quanto aos resultados da escola, dentro de um discurso de competência técnica e de profissionalização dos professores. Desse modo, produzem-se novas tecnologias de regulação social para que seja exercido maior controle direto do Estado sobre o trabalho docente (1997, p. 144).

As tecnologias educacionais desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna visa a esse controle por parte do Estado ao utilizar as equipes das secretarias de educação

para o acompanhamento da implantação e resultados dos programas adquiridos pelas escolas.

Na linha de tecnologias educacionais, o *Todos Pela Educação* produziu o *Guia de Orientações para o Professor Saeb/Prova Brasil - 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental*, composto por dois volumes, um de língua portuguesa e outro de matemática. Com o objetivo de ajudar os professores a preparar os alunos para a Prova Brasil, o guia traz explicações sobre as habilidades e as competências avaliadas no exame e sugestões a serem aplicadas em sala. Os guias foram elaborados pelo Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Vitor Civita, Itaú BBA, Inep e Secretaria de Educação Básica do MEC, com apoio da Abaquare Consultores e Editores Associados (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b).

Para Davini (1997),

O controle das práticas docentes tem um ponto de apoio importante nos testes de rendimento escolar dentro dos chamados programas de avaliação de qualidade escolar. Os baixos resultados dessas avaliações têm sido sistematicamente difundidos nos meios de comunicação, servindo como tema de debate. Gerou-se, assim, um questionamento público da eficiência do ensino e uma crescente desvalorização do trabalho dos professores (p. 145).

Assim, na perspectiva neoliberal, as tecnologias educacionais são as soluções para resolver os problemas pedagógicos enfrentados por professores no contexto escolar, a ponto de até substituí-los, pois o saber pode ser adquirido pelo ensino a distância e pela utilização de novas tecnologias para quase todos os alunos, exceto, os alunos com dificuldade de aprendizagem.

A utilização de tecnologias educacionais já estava prevista no *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*²⁷ (1990), com o intuito de aperfeiçoar a capacidade gerencial, analítica e tecnológica das escolas.

A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles. (UNESCO, 1990).

Para realizar essas ações, o Plano recomenda a criação de um contexto político e social favorável à educação básica, ampliando e incorporando novos

²⁷Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 03 de maio de 2015.

parceiros, como a família e as organizações não governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, autoridades educacionais e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.).

Segundo Torres (1994), a educação básica é concebida nas Necessidades Básicas de Aprendizagem como *educação permanente*, não limitada à escolarização. Dessa forma,

[...] O que precisa ser sabido excede as possibilidades e os limites do sistema educativo formal. Como é apontado e enfatizado na Declaração da Conferência, a satisfação das NEBA é algo que requer “ações e estratégias multissetoriais” e que compete a diversas instâncias, entre as quais o sistema formal tem um papel prioritário - mas de forma alguma, único. A família, o trabalho, os meios de comunicação são mencionados como satisfatores dessas necessidades. Isso supõe um redimensionamento do papel do educador, formador, instrutor do sistema formal, e uma divisão de tarefas com essas outras instâncias (TORRES, 1994, p. 118).

De acordo com o *Relatório Educação Um Tesouro a Descobrir* (1998), um dos objetivos essenciais para a formação de professores, é desenvolver as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera, de modo que, possam cultivar nos seus alunos as mesmas qualidades.

Considerando o projeto de sociabilidade neoliberal como hegemônico, as qualidades que se espera são condizentes com o proposto pelos intelectuais orgânicos do capital, que pregam uma educação voltada para o consenso sobre os sentidos da democracia, cidadania, ética e participação social no sistema capitalista atual.

A educação proposta pelos intelectuais orgânicos do capital nacional e internacional oculta os conflitos e interesses envolvidos no terreno educativo. A educação torna-se um espaço para a conformação social ao projeto neoliberal.

Nesse sentido,

Agências e organismos internacionais representantes do projeto do neoliberalismo da Terceira Via consideram como fatores essenciais para o aprofundamento da mundialização do capital a harmonia social e uma realização cada vez mais intensa das estratégias de conformação social. A confiança que a população depositaria em si mesma se aliará à confiança que a população teria de construir aos valores dos empresários do capital industrial e financeiro (MELO, 2005, p. 82).

Desse modo, seguindo as recomendações dos organismos internacionais, os governos locais adotam as medidas que levam à conformação dos valores oriundos do meio empresarial industrial e financeiro. Dentre essas medidas, a reestruturação do aparelho do Estado e a reforma administrativa redefinem a organização, o financiamento e a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares, propalando valores e atitudes empresariais.

As recomendações e propostas apresentadas pelos organismos internacionais são adotadas pelos Estados por meio de redes de políticas públicas que, segundo Schneider (2005),

[...] implica uma visão da realidade na qual as políticas públicas não são formuladas e implementadas apenas por um único ator público (o Estado), mas que também atores privados ou sociais participam nesse processo de produção e oferta de bens públicos. Além disso, está compreendido aí que o Estado não é mais entendido como uma “hierarquia pública” sempre integrada, senão que ele próprio representa uma rede de organizações relativamente autônomas (p. 49).

A forma como o Estado brasileiro tem formulado e implementado as políticas públicas e programas educacionais demonstram que esse processo é realizado por vários atores de diferentes setores: público, público não-estatal ou Terceiro Setor e privado.

De acordo com Schneider (2005), as mudanças sociais contemporâneas impulsionadas pela internacionalização e globalização do capital, reestruturando o Estado e a sociedade; o desenvolvimento teórico das ciências sociais, abarcando o conceito de redes e o surgimento de novas tecnologias do conhecimento, como a digitalização promoveram a concepção de redes de políticas públicas.

Nessa mesma linha, Ball e Olmedo (2013) salientam que o “capitalismo social global” acarretou mudanças na forma como a política educacional, as empresas, a filantropia e as organizações internacionais se organizavam e se inter-relacionavam.

Segundo os autores,

[...] Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

A elaboração e implementação do PDE (2007) e do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* contou com a participação dos setores privados

e público não estatal ou Terceiro Setor, representados principalmente pelos membros da organização Todos Pela Educação.

Os membros do Todos Pela Educação ligados ao setor empresarial e financeiro articulam-se em redes sociais em âmbito nacional e internacional. Atuam em várias entidades do Terceiro Setor, estabelecendo parcerias com o Estado na execução de projetos e programas educacionais.

Para Bernardi, Rossi e Uczak (2014),

[...] a rede confere certa 'proteção' aos sujeitos para a ação, pois podem agir na construção do consenso, na definição de políticas, no direcionamento empresarial a este 'filão' de mercado, sem, no entanto, serem expostos diretamente as críticas, pois estão diluídos na rede, que não é um, mas são todos e não se distingue onde ou quem iniciou o processo (p. 7).

Viviane Senna, por exemplo, como dito anteriormente, é empresária e presidente do Instituto Ayrton Senna, instituição com o título de Cátedra em Educação e Desenvolvimento Humano, da rede de cátedras da UNESCO; É membro do CDES; Conselho Consultivo da Febraban e Citibank Brasil; Conselho de Administração do Banco Santander; Conselho de Educação da CNI e FIESP; Energias do Brasil (EDP), ADVB, World Trade Center (WTC); Comitês de orientação e investimentos sociais dos bancos Itaú e Unibanco; membro do grupo "Amigos Adultos do Prêmio das Crianças do Mundo", e do Conselho de Governança do Todos Pela Educação.

Deste modo, Viviane Senna representa não só o Terceiro Setor, mas o mercado financeiro e empresarial, apresentando as políticas e programas educacionais desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna uma proposta de gestão escolar baseada na lógica empresarial.

Quanto ao Todos Pela Educação, em 2011, a organização incentivou e liderou a formação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), envolvendo organizações sociais de 13 países latino-americanos com o objetivo de fixar metas de cooperação mútua. Em 2013, a Reduca firmou parceria com a União Europeia.

Participam do Reduca as organizações: *Proyecto Educar 2050*, da Argentina; Todos pela Educação, do Brasil; *Educación 2020*, do Chile; *Empresarios por la Educación*, da Colômbia; Grupo Faro, do Equador; *Fundación Empresarial para el*

Desarrollo Educativo (Fepade) de El Salvador; *Empresarios por la Educación*, da Guatemala; *Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu* (Ferema), de Honduras; *Mexicanos Primero*, do México; Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos", da Nicarágua; *Unidos por la Educación*, so Panamá; *Juntos por la Educación*, do Paraguay; *Empresarios por la Educación*, do Peru e *Acción por la Educación* (Educa), da República Dominicana.

De acordo com Martins (2013), Reduca é uma rede de organizações lideradas por empresários com o objetivo de “ser uma voz coletiva” no âmbito regional. Segundo a autora, essa organização tem o apoio de organismos internacionais como o BID e o PREAL, responsáveis pela implementação do projeto “Liderança Empresarial e Educação na América Latina e no Caribe”, que visa a fortalecer os vínculos entre o setor empresarial e os sistemas educativos na América Latina.

Deste modo, o TPE está longe de ser um movimento da sociedade civil em prol da educação básica de qualidade social; pelo contrário, representa a classe empresarial e os interesses do capital. Os membros do Conselho de Governança da organização são ligados a empresas e instituições financeiras que desenvolvem atividades no Terceiro Setor.

Dessa forma, o TPE desenvolve um trabalho de ativismo e interação em rede que “embaralha intencionalmente a linha divisória entre negócios, empreendimento, desenvolvimento e o bem público” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 37). Além da parceria que estabelece com o setor privado e empresarial, o *Todos Pela Educação* torna-se agente, interlocutor e cliente no setor público, junto ao Ministério da Educação, ofertando produtos nos Guias de Tecnologias Educacionais.

Para Ball e Olmedo (2013),

[...] problemas arraigados de desenvolvimento e de qualidade e acesso educacional estão agora sendo tratados através do envolvimento de empresas sociais e do negócio educacional na provisão de serviços educacionais tanto de forma privada como em nome do Estado (p. 45).

As agências multilaterais, organismos internacionais, ONGs, OSCIPs e outras organizações ligadas ao setor privado e público não estatal estão constituindo uma alternativa ao suposto fracasso do Estado no que se refere a políticas educacionais.

Cada vez mais, a ajuda internacional e a filantropia deixam de ser ‘doadas’ como subvenções a governos e ONGs e passam a ser ‘investidas’ em negócios educacionais e no desenvolvimento de soluções baseadas no mercado para problemas educacionais. Os métodos empresariais e as iniciativas de empreendedorismo social são vistos como formas mais

eficazes de oferecer acesso mais amplo à educação e uma educação de melhor qualidade do que, argumenta-se, aquilo que os governos ou a ajuda ou caridade tradicional podem oferecer (Idem, p. 46).

O TPE como intelectual orgânico do capital, representado por indivíduos empreendedores da nova política educacional, dissemina valores, ideias e ideologias através de redes de relações e organizações de políticas públicas.

Nessas redes de políticas públicas, linhas e demarcações tradicionais como o público e o privado, o mercado e o Estado são redefinidas ou mesmo rompidas na formulação e implementação das políticas educacionais.

A partir dessa análise e confirmação de que o Todos Pela Educação vem se constituindo em uma política pública que atende aos interesses de determinada classe social, discutiremos no Capítulo seguinte seus desdobramentos na política educacional do Estado de Goiás, com a inclusão dos programas educacionais do Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco na rede pública de ensino.

Capítulo III

Todos Pela Educação: Programa Institucional do Governo do Estado de Goiás

O objetivo deste capítulo é desvelar as conexões entre o TPE e as políticas educacionais implementadas no estado de Goiás, especialmente no governo Marconi Perillo (PSDB), em seus quatro mandatos (1999-2002; 2003-2006; 2011-2014 e 2015-2018). Para alcançar tal objetivo, analisaremos o papel que os intelectuais orgânicos ligados aos setores empresariais tiveram nesse processo.

A aproximação entre o governo do estado de Goiás e os membros do que viria a ser o *Todos Pela Educação* se deu em 1999, no governo Marconi Perillo (PSDB) em seu primeiro mandato (1999-2002), quando se firmou uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Educação do Estado. O então Governador foi eleito com um discurso voltado para a modernização da gestão do Estado de Goiás, em sintonia com a Reforma do Aparelho do Estado implementada no primeiro mandato (1995-1998) do Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e elaborada por Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Essa sintonia foi materializada no Plano Plurianual, instrumento que estabelece os objetivos estratégicos, as diretrizes e metas da administração pública estadual por um período de quatro anos, aprovado por lei quadrienal, com vigência do segundo ano de um mandato majoritário até o final do primeiro ano do mandato seguinte. Segundo Sulamita de Aquino Porto Mello e Cunha²⁸, Superintendente de Planejamento e Desenvolvimento da Secretaria de Estado, Gestão e Planejamento (SEGPLAN) no Governo Marconi Perillo, o primeiro Plano Plurianual do Governo do Estado de Goiás foi instituído pela Lei nº 13.570, de 28 de dezembro de 1999, denominado *Goiás para o século XXI – Plano Plurianual - PPA 2000/2003*, e elaborado juntamente com o Governo Federal.

O Plano Plurianual está previsto na Constituição do Estado de Goiás de 1989, no artigo 110, § 1º. O artigo diz que o Poder Executivo deve encaminhar ao Poder Legislativo o Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e os orçamentos anuais, sendo que a lei que instituir o Plano Plurianual deve estabelecer, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração estadual para as

²⁸Ver entrevista no Boletim Goiano de Geografia, v. 29, nº 1, 2009.

despesas de capital e outras dela decorrentes e para os programas de duração continuada. Entretanto, o primeiro PPA do Estado de Goiás foi elaborado somente no Governo Marconi Perillo por determinação do governo federal.

Desse modo, para a elaboração do PPA 2000/2003 o governo estadual orientou-se por normas federais, como o Decreto 2.829, de 28 de outubro de 1998, que estabeleceu as normas para a elaboração e a execução do Plano Plurianual e dos Orçamentos da União, e a Lei nº 9.989, de 21 de julho de 2000, que instituiu o Plano Plurianual para o período de 2000/2003.

Dentre as orientações do Decreto nº 2.829, de 28 de outubro de 1998, destacamos a que prevê que toda ação finalística do Governo Federal, ou seja, aquela que proporciona bem ou serviço para atendimento direto às demandas da sociedade deverá ser estruturado em Programas orientados para a consecução dos objetivos estratégicos definidos para o período do Plano: os programas constituídos de Ações Continuadas deverão conter metas de qualidade e de produtividade com prazos definidos; adoção de um modelo de gerenciamento com definição da unidade responsável pelo gerenciamento; para a gestão da qualidade, a utilização de um sistema de avaliação do grau de satisfação da sociedade quanto aos bens e serviços ofertados pelo Poder Público. Os Programas serão formulados buscando a promoção da descentralização, a integração com estados e municípios e a formação de parcerias com o setor privado.

Assim, seguindo as orientações do Decreto Federal nº 2.829, de 28 de outubro de 1998, o Governador Marconi Perillo assina o Decreto nº 5.195, de 17 de março de 2000, que dispõe sobre o gerenciamento dos programas do Plano Plurianual para o período 2000/2003 e designa os seus respectivos gerentes. Ainda nesse Decreto, determina, entre outras atribuições dos gerentes dos programas, a elaboração de um planejamento detalhado da execução do programa, com as etapas, definição, responsabilidades e cronogramas físico e financeiro e a identificação e a negociação de parcerias internas e externas ao Governo do Estado de Goiás que contribuam para o desenvolvimento do programa.

Dentre os programas da área da educação previstos no PPA 2000/2003 interessa-nos neste estudo o *Programa de Acesso, Permanência e Sucesso do Aluno na Escola/ Acelera Goiás*, gerenciado por Eliana Maria França Carneiro, o qual abordaremos posteriormente.

De acordo com a Lei nº 13.484, de 20 de agosto de 1999, que estabelecia as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2000, o Plano Plurianual PPA 2000/2003 consistia em cinco grandes objetivos estratégicos:

I-GOIÁS COMPETITIVO E PÓLO ECONÔMICO REGIONAL, objetivando tornar o Estado de Goiás competitivo frente à globalização econômica mundial e transformá-lo em relevante pólo de desenvolvimento econômico regional no contexto nacional; II-GOIÁS CIDADANIA COM MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA, visando criar condições objetivas para que a cidadania seja usufruída pelo conjunto da população e promover melhoria da qualidade de vida através do acesso à educação, à saúde e ao mercado de trabalho; [...] III-GOIÁS COM DESENVOLVIMENTO HARMÔNICO E EQUILIBRADO, buscando atingir a correção das distorções e dos desequilíbrios regionais causados pelo processo de desenvolvimento econômico e social e realizar a gestão da ocupação do espaço territorial de forma harmoniosa e sustentável em relação ao meio ambiente e ao crescimento da economia; [...] IV-GOVERNO MODERNO E EMPREENDEDOR te em mira empreender ações administrativas, participativas e descentralizadas, realizadas com dinamismo, qualidade e agilidade; V-ALIANÇAS E PARCERIAS EM PROL DE GOIÁS, com vistas a promover a instituição de alianças estáveis com as entidades da sociedade civil organizada, buscando um processo de desenvolvimento econômico e social participativo, solidário e democrático (GOIÁS, 1999a).

Esses objetivos estratégicos estavam em consonância com Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estatal (1995), do governo federal, que pregava a administração pública gerencial como resposta ao desenvolvimento tecnológico, à globalização da economia mundial e à expansão das funções econômicas e sociais do Estado.

De acordo com Bresser Pereira (2007), nesse cenário era necessário reformar e reconstruir o Estado para que este se tornasse agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional.

O PPA estadual 2000/2003 orientava-se pelas diretrizes estabelecidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estatal (1995) . Assim como o plano federal, o PPA estadual 2000/2003, buscava implantar um modelo de gestão administrativa baseado na melhoria da eficácia e eficiência do serviço público estadual, acompanhado por indicadores de desempenho norteadores do cumprimento dos objetivos estratégicos da administração pública gerencial.

Para Bresser Pereira (2007),

[...] enquanto a administração pública burocrática enfatizava a supervisão cerrada, o uso de regulamentos rígidos e detalhados, e a auditoria de procedimentos, a reforma gerencial enfatizará o controle por resultados, a competição administrada por excelência, e a participação da sociedade no controle das organizações e políticas do Estado (p. 38).

Além disso, o PPA 2000/2003 estabelecia que, para a implementação de uma administração participativa, descentralizada, dinâmica e de boa qualidade no Estado de Goiás, deveriam ser realizadas parcerias com a sociedade civil organizada visando à melhoria da operacionalização dos serviços públicos e a criação de novas oportunidades de investimentos produtivos geradores de emprego e renda no Estado.

De acordo com a SEGPLAN (GOIÁS, 2005), dentre os pressupostos para a realização da Reforma Administrativa do Estado de Goiás estavam a adequação da administração pública ao programa de ajuste fiscal do Estado, buscando promover a redução de despesas através da extinção, fusão e liquidação de autarquias, fundações e empresas estatais, desestatização e diminuição de gastos com pessoal e com a manutenção do aparelho estatal e a transformação da gestão pública, ainda patrimonialista e burocrática, para uma administração gerencial.

Portanto, como na reforma federal, os pressupostos para a Reforma Administrativa do Estado de Goiás ancoravam-se na suposta crise do Estado, como defendia Bresser Pereira (1999), oriunda da ineficiência da administração pública burocrática que se manifestava na crise fiscal.

Nessa perspectiva,

[...] O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995).

Fica evidenciada por meio desse documento, a tendência clara à privatização e participação ativa do setor privado nos serviços públicos, uma vez que fica decretada, de forma subliminar, a falência do setor público.

No caso do Estado de Goiás, a Lei nº 13.550, de 11 de novembro de 1999, que modificou a organização administrativa do Poder Executivo, estabeleceu o processo de liquidação das seguintes entidades e empresas estatais: Consórcio de Empresas de Radiodifusão e Notícias do Estado de Goiás (CERNE), Consórcio

Rodoviário Intermunicipal S/A (CRISA), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Goiás (EMATER-GO), excluída do processo de liquidação pelo Decreto nº 6.972, de 27 de agosto de 2009, Empresa Estadual de Processamento de Dados (PRODAGO), Empresa de Transporte Urbano do Estado de Goiás (TRANSURB), Metais de Goiás S/A (METAGO), Companhia de Distritos Industriais de Goiás (GOIASINDUSTRIAL), excluída do processo de liquidação pelo Decreto nº 6.780, de 13 de agosto de 2008, Goiás Investimentos S/A (GOIASINVEST), processo revogado pela Lei nº 14.220, de 08 de julho de 2002, Agência de Turismo do Estado de Goiás (AGETUR) e a desconstituição da Companhia de Desenvolvimento do Nordeste (CODENE).

Desse modo, para a SEGPLAN (GOIÁS, 2005), dentre outras medidas, a liquidação e desconstituição das entidades e empresas estatais adequavam a administração pública ao programa de ajuste fiscal do Estado ao diminuir os gastos com pessoal e com a manutenção do aparelho estatal. Essas medidas estavam previstas no PPA estadual 2000/2003, no Programa Estadual de Desestatização, que tinha como objetivo reduzir o papel do Estado como produtor direto de serviços públicos voltados para o mercado, e atrair capital da iniciativa privada para impulsionar o desenvolvimento da infraestrutura de serviços essenciais.

Outra mudança importante na estrutura e funcionamento do Aparelho do Estado de Goiás se deu por meio da Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, que autorizou o Poder Executivo a celebrar Contratos de Gestão com as Organizações Sociais (OS) para atuarem em parceria com o Estado nas áreas de saúde, cultura, pesquisa científica, tecnológica, meio ambiente e assistência social.

Os Contratos de Gestão com as OS estavam em consonância com a Estratégia V (Alianças e Parcerias em Prol de Goiás), estabelecida no PPA estadual 2000/2003, que visava a promover alianças com as entidades da sociedade civil organizada para um desenvolvimento econômico e social participativo, solidário e democrático. Entretanto, como já discutido no Capítulo 2, a transferência da execução dos serviços de educação, saúde, cultura, pesquisa científica, tecnologia, meio ambiente e assistência social para o setor público não estatal ou Terceiro Setor considera que as políticas sociais são serviços não exclusivos do Estado, isto é, propriedade pública não estatal ou privada, tese defendida pela concepção neoliberal da Terceira Via.

Ao considerar que a execução das políticas sociais não é responsabilidade do Estado, o projeto neoliberal da Terceira Via reestrutura o aparelho do Estado de acordo com as orientações das organizações internacionais representantes do capital, como o BIRD e a OCDE, que recomendam a descentralização administrativa e financeira do Estado, repassando para o setor público não estatal, ou Terceiro Setor, os recursos financeiros para a execução dessas políticas.

A transferência da execução das políticas sociais e serviços públicos, tais como educação e saúde, para o setor público não estatal, ou Terceiro Setor, reduzem esses direitos sociais a mercadorias e transformam os cidadãos em meros consumidores. A redução dos custos desses serviços é feita em cima da precarização das relações de trabalho e da focalização das políticas sociais, alterando o caráter universal e não contratual dessas políticas.

Assim, o setor público não estatal, ou Terceiro Setor, adquire uma funcionalidade e instrumentalidade dentro do projeto neoliberal, de reestruturação do capital, ao disseminar valores e práticas como solidariedade individual e voluntarismo, desmobilizando a sociedade civil e transformando-a em parceira na reforma do Estado (MONTAÑO, 2002).

Apesar da crítica ao Estado mínimo, Bresser Pereira (1995) defende que a ação do Estado deve ser limitada às funções que lhe são próprias, transferindo os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal, e a produção de bens e serviços voltados para o mercado para a iniciativa privada.

Essa proposta está em sintonia com Hayek (2010), segundo o qual [...] “a manutenção da concorrência tampouco é incompatível com um amplo sistema de serviços sociais, desde que a organização de tais serviços não torne ineficaz a concorrência em vastos setores da vida econômica” (p. 59).

Nesse sentido, Bresser Pereira (2001) propõem um novo Estado social-liberal baseado nos mercados, ou na concorrência administrada, na qual os serviços públicos voltados para o mercado deverão ser privatizados, e os serviços sociais e científicos deverão ser realizados de forma competitiva por organizações sem fins lucrativos ou organizações públicas não estatais, contratadas pelo Estado, e controladas por meio de contratos de gestão e mecanismos de controle social.

Na mesma linha, Friedman (1972) defende que os serviços educacionais não sejam fornecidos pelo Estado em estabelecimentos públicos de ensino e, sim, por

empresas privadas com fins lucrativos ou instituições sem finalidade lucrativa financiadas por “vouchers” ou cupons ofertados pelo Estado para cada aluno.

Desta forma, Bresser Pereira (2001) não se distancia de pensadores neoliberais como Hayek (2010) e Friedman (1972), que acreditam dever o Estado subordinar-se ao mercado, acatando suas orientações e imposições.

Do mesmo modo, o Governo Marconi Perillo, desde o primeiro mandato, segue as orientações dos intelectuais orgânicos do capital, como Bresser Pereira, para estabelecer a reforma administrativa no Estado. A primeira etapa para as mudanças na organização administrativa do Estado se deu com a Lei nº 13.456, de 16 de Abril de 1999, que definiu a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo.

A partir dessa Lei, o governo já sinalizava a transferência da execução dos serviços sociais para as OSs. Conforme o art. 25 da Lei nº 13.456/1999, o Poder Executivo ficava autorizado a firmar com organizações sociais contratos de gestão para atuação em parceria nas áreas de saúde, cultura, pesquisa científica, tecnológica, meio ambiente e assistência social.

3.1 Parceria público-privado: Instituto Ayrton Senna em Goiás

Na área da educação, foi realizada uma parceria entre o Governo do Estado de Goiás e o Instituto Ayrton Senna (IAS) em 1999, para a execução do Programa de Acesso, Permanência e Sucesso do Aluno na Escola/Acelera Goiás.

Para execução do Programa Estadual, o Governo adotou como política pública o Programa Acelera Brasil, programa de correção do fluxo escolar, do Instituto Ayrton Senna.

O Instituto Ayrton Senna apresenta duas soluções educacionais para a redução da distorção idade-série: *Acelera Brasil* e *Se Liga*. Soluções de correção de fluxo que contemplam alunos alfabetizados, mas atrasados em relação aos colegas da mesma idade e os não alfabetizados que se encontram na mesma situação.

Para execução dos programas, os professores e os profissionais envolvidos recebem formação inicial e continuada, participam de encontros periódicos com os técnicos do IAS para análise de dados e planejamento das ações. Os estudantes e professores também recebem materiais específicos dos programas, tais como livros, caixa de literatura, alfabeto móvel, material dourado e mapas.

Apesar de a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) comemorar os resultados da parceria com o IAS, muitos autores como Comerlatto e Caetano (2013) acreditam que a implantação desses programas interfere e dificulta o exercício da gestão democrática da educação, pois não possibilita a participação da comunidade escolar em sua elaboração.

Queiroz (2010) em seu estudo sobre a parceria entre o IAS e a Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins (Seduc-To) também destaca o desrespeito aos princípios democráticos da gestão da educação defendidos na Constituição de 1988 e na LDB/1996 na implantação dos programas de correção de fluxo escolar *Se Liga e Acelera Brasil* na gestão e organização do trabalho pedagógico nas escolas de ensino fundamental jurisdicionadas à Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Miracema.

De acordo com a autora, a parceria da Seduc-To com o IAS foi implementada de forma vertical na rede estadual de ensino e não envolveu a participação dos profissionais da educação nem da comunidade escolar. A interferência do IAS na organização escolar extrapolou a gestão e interferiu também no currículo, uma vez que o próprio Instituto estabeleceu os conteúdos, a didática e a metodologia a serem utilizadas em sala de aula.

Queiroz (2010) analisa os dados de distorção idade/série no ensino fundamental em cinco escolas da Regional de Miracema no período de 2006 a 2009 e verifica que os índices de distorção idade/série nessas escolas mostraram-se elevados nos anos finais do ensino fundamental, destino dos alunos egressos dos programas. E comparando as escolas que trabalham com os programas do IAS e a situação da DRE Miracema como um todo, a autora percebe que não há correção de fluxo significativa.

No estado de Goiás também se observou a elevação dos índices de distorção idade/série nos anos finais do ensino fundamental, razão pela qual a SEDUCE criou em 2001 o *Programa Acelera Goiás 2*, voltado aos estudantes de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Desse modo, Queiroz (2010) conclui que a ação focalizada desses programas não mudará a situação desses alunos e que somente a implantação de políticas universais, que contemplem o todo, poderá amenizar o quadro de distorção idade/série nas redes de ensino.

Assim como no estado do Tocantins, a implantação dos programas de correção de fluxo do IAS em Goiás ocorreu a partir da política nacional estabelecida pelo MEC, que incentivava os sistemas estaduais e municipais a executar programas e ações voltados para a redução da distorção idade-série e corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental.

Em 1997, o MEC criou o Programa de Aceleração de Aprendizagem, que contou com o apoio e a parceria do Instituto Ayrton Senna, da Petrobrás e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), além do apoio técnico do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) (PARENTE; LUCK, 2004, p. 9).

O Programa de Aceleração de Aprendizagem foi implementado pelo Programa Acelera Brasil em parceria com IAS; entretanto, foi idealizado e concebido por João Batista Araújo e Oliveira, professor, pesquisador e consultor, que ocupou cargos executivos em organismos nacionais e internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em Genebra, e o Banco Mundial, em Washington, e foi Secretário Executivo do MEC no primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso, além de autor de vários livros, dentre eles *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a repetência*, o qual inspirou o Programa.

De acordo com Oliveira (2002), caracterizam o Programa Acelera Brasil:

Articulação por uma entidade não governamental, o Instituto Ayrton Senna; [...] estratégia e materiais de ensino concebidos para posterior utilização em qualquer estado ou município; [...] objetivo da ação: demonstrar que é viável a correção do fluxo escolar num prazo máximo de quatro anos, em grande escala, por redes de ensino funcionando nas várias circunstâncias típicas do sistema de educação pública do país; [...] estratégia de implementação, que inclui: compromisso político das autoridades com a regularização do fluxo, e não meramente com a aceleração de estudos; [...] financiamento adequado; [...] estrutura gerencial local; [...] materiais próprios para alunos defasados; [...] materiais de apoio para a classe e para os professores; [...] sistemática de acompanhamento, planejamento e controle do processo; [...] sistemática de supervisão semanal a cada classe; [...] reuniões quinzenais de avaliação e planejamento pelos professores; [...] assistência técnica para o gerenciamento do programa; [...] material estruturado para capacitação de professores em serviço (Capacitar); [...] estratégias e materiais para diagnóstico e alfabetização de alunos defasados e não alfabetizados; [...] avaliação externa anual, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), e [...] acompanhamento dos egressos e da sustentabilidade do programa (p. 179).

Observamos que o idealizador do Programa Acelera Brasil defende uma parceria com o Instituto Ayrton Senna para a implementação do Programa e elaboração padronizada do material de ensino a ser utilizado em qualquer Estado ou Município. Além disso, Oliveira (2002) defende a realização de uma avaliação externa anual do Programa pela Fundação Carlos Chagas, comparando os resultados com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

O Programa Acelera Brasil ainda está em consonância com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelo MEC, como resultado do compromisso firmado pela qualidade, equidade e eficiência na educação na Conferência de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia.

Paulo Renato Souza, Ministro da Educação nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso, afirmou no Documento *Educação Para Todos – Avaliação da Década* (MEC/INEP,2000) que o compromisso do governo era implementar as metas definidas a partir da Conferência de Jontien e incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

[...] ao assumirmos a pasta da Educação, não procuramos esquecer ou abandonar as metas e as estratégias que haviam sido definidas no governo Itamar Franco. Ao contrário, levamos o Plano Decenal adiante, a fim de fazer com que aquelas metas fossem realmente atingidas (MEC/INEP, 2000, p.8).

Dentre as metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o Ministro Paulo Renato Souza destaca que, em 1998, o governo havia atingido quase 96% da meta estipulada para o ano de 2003, de 94% para cobertura escolar na faixa etária de 7 a 14 anos.

Outra meta que destacamos no Plano Decenal de Educação (1993-2003) e que o governo FHC buscou atingir foi assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências na 1ª e 5ª séries do ensino fundamental.

Para alcançar tais metas, o Plano estabeleceu algumas ações como o desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, redefinindo as funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional.

A União, representada pelo MEC, desempenharia o papel de coordenar e articular a formulação e avaliação das políticas nacionais, a indução de inovações e o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando a corrigir as diferenças e garantir o princípio da equidade no atendimento à escolaridade obrigatória.

Outra medida para a implementação do Plano nos estados e municípios foi a consolidação de alianças de parcerias através de mecanismos para a gestão colegiada do Plano, envolvendo as representações governamentais e as da sociedade civil.

No âmbito das unidades federadas, as alianças de parcerias deverão resultar em melhor compartilhamento de encargos e responsabilidades dos processos estaduais e municipais na manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino (BRASIL, 1993, p. 53).

Essa medida é enfatizada no Documento *Educação Para Todos – Avaliação da Década* (2000) no qual o ministro Paulo Renato Souza destacou a contribuição que as entidades não governamentais prestaram às ações de estudo, diagnóstico e cooperação com os organismos governamentais acerca da melhoria das condições de funcionamento da escola pública.

O ministro também destacou o trabalho que desenvolveram na área do Ensino Fundamental buscando envolver a comunidade com a escola, chamando sua responsabilidade para com a educação.

Desse modo, dentre os resultados do Programa Educação para Todos do Governo Federal, destaca-se o surgimento de novos atores, representados por organizações não governamentais e da sociedade civil organizada, na formulação de políticas educacionais ou na análise de resultados ou, mesmo, nas ações diretas para a melhoria da qualidade da educação e maior envolvimento das empresas com a educação (BRASIL, 2000).

O governo do Estado de Goiás seguiu as orientações do Programa Educação para Todos do governo federal implementando as metas e ações do Programa na política educacional do Estado, como a da busca de cooperação educacional entre os agentes públicos e privados, de forma a manter a educação como prioridade política.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2007), Goiás foi o primeiro estado do país a implantar, em 1999, o Programa Acelera Brasil como política pública estadual. Não foi possível a análise dos documentos relacionados a essa parceria, pois nem o IAS nem o governo do Estado e a SEDUCE disponibilizam os documentos em seus sítios eletrônicos. Isso explica a escassez de produções acadêmicas analisando as políticas educacionais do Estado de Goiás. A análise do Programa no Estado ficou restrita a algumas informações encontradas na internet referente àquele período.

Em 1999, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira estava à frente da Secretaria de Educação, cargo que ocupou até 2001, em 2015, no quarto mandato do governador Marconi Perillo. Em 2002, foi eleita deputada federal pelo PSDB, reelegendo-se em 2006. Raquel Teixeira é formada em Letras, mestre pela UNB e doutora em Linguística pela Universidade da Califórnia, EUA. Docente titular da Universidade Federal de Goiás, é membro do conselho consultivo do EduLab21, laboratório de inovação ligado ao IAS, e integrante da comissão técnica do Movimento Todos pela Educação.

Podemos dizer que Raquel Teixeira é uma intelectual orgânica do capital, pois se vinculou ao grupo dos grandes empresários, contribuindo na elaboração da ideologia e concepção de mundo da classe hegemônica.

De acordo com Gruppi (1978),

Os intelectuais [...] não são um grupo social autônomo, mas cada grupo social – afirmando uma função específica na produção econômica – forma intelectuais que se tornam os técnicos da produção. Esses intelectuais não se limitam a ser apenas os técnicos da produção, mas também emprestam à classe economicamente dominante a consciência de si mesma e de sua própria função, tanto no campo social quanto no campo político. Dão homogeneidade à classe dominante e à sua direção (p. 80).

Raquel Teixeira é uma intelectual orgânica que opera na sociedade política, no gerenciamento do Estado, atuando como Secretária de Educação e como agente político, no cargo de deputada federal, assim como na sociedade civil, como membro de organizações sociais da sociedade civil organizada, como o TPE, desenvolvendo e estimulando as ideologias da classe a qual está ligada nas escolas e em outros aparelhos privados de hegemonia.

Para Gramsci (2014),

Um estudo de como se organiza de fato a estrutura ideológica de uma classe dominante: isto é, a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a “frente” teórica ou ideológica. A parte mais considerável e mais dinâmica dessa frente é o setor editorial em geral: editoras (que têm um programa implícito e explícito e se apoiam numa determinada corrente), jornais políticos, revistas de todo tipo, científicas, literárias, filológicas, de divulgação etc., periódicos diversos até os boletins paroquiais. [...] A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas (p. 78).

Deste modo, O TPE através do setor editorial, imprensa e das escolas orientadas por suas políticas educacionais, divulga e propaga a ideologia da classe empresarial, fortalecendo a concepção de mundo dessa classe hegemônica. Os materiais que são divulgados no setor editorial, imprensa e escolas são produzidos pela própria organização em colaboração com intelectuais orgânicos do capital.

De acordo com o TPE²⁹, a organização promove a produção de conhecimento sobre educação em parceria com universidades, organizações e governos com o objetivo de fornecer diagnósticos e evidências que subsidiem melhores políticas públicas de educação.

Nesta mesma direção, o IAS³⁰ também realiza estudos e pesquisas para subsidiar políticas e práticas inovadoras, tais como:

- *Formação continuada de professores no Brasil*: desenvolvida pelo IAS e pelo *Boston Consulting Group*, aborda os desafios da formação continuada de professores no Brasil e traça possíveis linhas de ação para melhorar a qualidade da formação em serviço.
- *Caminhos para melhorar o aprendizado*: desenvolvido em parceria com o TPE, o site traz estudos sobre políticas e práticas eficientes para melhorar o aprendizado.
- *Ensino médio noturno no Brasil*: estudo das estatísticas do Ensino Médio, comparando esse nível de ensino nos períodos diurno e noturno, apontando eventuais diferenças que possam orientar políticas públicas adequadas e uma revisão do modelo de ensino noturno.

Além desses estudos e pesquisas para subsidiar políticas educacionais, o IAS conta com um sistema informatizado de gestão educacional voltado para o gerenciamento dos sistemas municipais de ensino. A Rede Vencer³¹ disponibiliza troca de informações, compartilhamento de pesquisas e inovações, preocupações e dificuldades, transferências e difusão de tecnologias.

Dentre essas tecnologias, a Rede Vencer disponibiliza o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI), uma ferramenta desenvolvida para uso de todos os programas da área de educação formal do IAS, possibilitando aos gestores

²⁹ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/todos-os-projetos/55/curriculo>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

³⁰ Disponível em <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/inovacao/estudos-e-pesquisas>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

³¹ Disponível em <http://www.redevencer.org.br>. Acesso em 07 de outubro de 2015.

o acompanhamento *online* de indicadores importantes para a avaliação da realidade de suas redes e para a definição de estratégias e intervenções para o alcance das metas.

No Estado de Goiás, a Rede Vencer opera em 26 municípios com os programas Gestão Nota 10, Circuito Campeão, Se Liga e Acelera Brasil.

Quadro 4 - Relação de Programas e Matrícula inicial de alunos - 2012

Programas	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Total
Municípios	3	3	18	19	26
Escolas	21	48	46	44	106
Alunos	5.538	13.582	791	791	20.702

Fonte³²: SIASI - GP

Quadro 5 - Relação de Programas por Municípios e Matrícula inicial de alunos - 2012

Municípios	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Total
Águas Lindas de Goiás	0	0	150	203	353
Americano do Brasil	0	0	0	18	18
Aparecida de Goiânia	0	0	24	32	56
Bela Vista de Goiás	0	0	23	23	46
Buriti Alegre	0	0	22	0	22
Campos Belos	0	0	0	15	15
Catalão	0	0	0	29	29
Chapadão do Céu	481	645	0	0	1126
Cromínia	0	0	15	15	30
Flores de Goiás	0	0	33		33

³²Disponível em: <http://www.redevencer.org.br/MapaAbrangencia/MapaAbrangencia>. Acesso: 07 de outubro de 2015.

Municípios	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Total
Goiânia	0	0	155	139	294
Itaberaí	1.061	2.135	0	0	3.196
Itapaci	0	0	18	0	18
Jataí	0	0	14	22	36
Minaçu	0	0	0	17	17
Mineiros	0	0	13	0	13
Piracanjuba	0	0	9	20	29
Porangatu	0	0	24	0	24
Posse	0	0	0	38	38
Quirinópolis	0	0	19	16	35
Rio Verde	3.996	3.996	127	123	15.048
Santa Helena de Goiás	0	0	16	18	34
São Simão	0	0	18	12	30
Silvânia	0	0	12	16	28
Sítio d'Abadia	0	0	0	13	13
Trindade	0	0	99	22	121

Fonte: SIASI – GP

Os dados mostram que os municípios de Itaberaí e Rio Verde se destacam em relação ao número de alunos atendidos pelos programas em outros municípios do estado de Goiás. Segundo o IAS, o município de Rio Verde mantém parceria com o Instituto desde o ano 2000, e o de Itaberaí desde o ano de 2002.

De acordo com a SEDUCE³³, em 2014, os programas *Se Liga* e *Acelera* estão presentes em escolas de nove subsecretarias regionais: Aparecida de Goiânia, Goiânia, Campos Belos, Mineiros, Piracanjuba, Posse, Quirinópolis, Santa Helena de Goiás e Trindade. Os municípios de Teresina de Goiás, Divinópolis, Mairipotaba, Inaciolândia, São Simão, Acreúna, Maurilândia e Abadia de Goiás também estão recebendo a formação inicial do Instituto Ayrton Senna, por intermédio da Secretaria da Educação.

³³ Disponível em <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia>. Acesso em: 21 de julho de 2015.

A SEDUCE conta também com a consultoria da Fundação Itaú Social (FIS) para a implementação do Programa de Formação Continuada de professores no Brasil desenvolvido pelo IAS e pelo *Boston Consulting Group*. O trabalho de formação é feito em rede e se baseia num estudo sobre a reforma educacional de Nova York.

A chefe da Gerência de Tutoria Pedagógica forma os assessores técnico-pedagógicos (ATP), que acompanham o trabalho dos diretores de núcleos pedagógicos, que estão nas subsecretarias de Educação do estado. O diretor de núcleo, por sua vez, gerencia o trabalho dos tutores pedagógicos, que atuam nas escolas diretamente com os coordenadores pedagógicos (BCG; IAS, 2014, p. 65).

Desse modo, a gerente de Tutoria pedagógica da SEDUCE recebe formação de especialistas da FIS a cada quinzena e dá início à formação em rede. Segundo *The Boston Consulting Group* (BCG) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) (2014), a formação continuada em Goiás está regulamentada por uma resolução de 2011, que prevê a formação em serviço com carga horária de 360 horas. Entretanto, essa Resolução não foi localizada no sítio eletrônico do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE). De acordo com BCG e IAS (2014), cerca de 300 tutores pedagógicos realizam o acompanhamento semanal e a formação de coordenadores pedagógicos nas 1.100 escolas da rede estadual de ensino.

Entretanto, essa parceria entre o sistema público de educação e o IAS contraria a LDB/96 no que tange à gestão democrática da educação:

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. [...] Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Essas parcerias na gestão administrativa e pedagógica das escolas e na formação continuada dos professores também contradizem os princípios da gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Estado de Goiás, estabelecidos no art. 10, incisos I, VII e IX da Resolução CEE/CP nº 004/2009, que se baseiam na autonomia pedagógica e administrativa da unidade escolar, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na efetiva participação da comunidade nos órgãos colegiados e nos processos decisórios da unidade escolar.

De acordo com Peroni (2009),

[...] no caso das parcerias, a gestão democrática fica muito prejudicada quando, desde o secretário de Educação até os professores, as tarefas são definidas por um agente privado. Questionamos o que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, desde o currículo escolar – já que, como vimos, as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-la – até a gestão escolar (monitorada por um agente externo), e transformar os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis (PERONI, 2009, *online*).

O convênio com o IAS não possibilita uma verdadeira gestão democrática, uma vez que as escolas já recebem as tecnologias e os materiais prontos para serem utilizados na gestão administrativa e pedagógica e na formação continuada dos professores, não considerando a realidade e as particularidades locais.

3.2 Outras parcerias: a privatização a caminho

Outra parceria público-privada que o governo Marconi Perillo realizou em 2012, envolveu também um sócio fundador do TPE, Pedro Moreira Salles, presidente do Instituto Unibanco, e a implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro - ProEMI/JF nas unidades escolares.

De acordo com o Instituto Unibanco³⁴ o ProEMI/JF surge como

Resultado da convergência entre a orientação estratégica do MEC para o Ensino Médio e o Projeto Jovem de Futuro; desenvolvido pelo Instituto Unibanco, o ProEMI/JF tem como objetivo central promover o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Assim, as ações do ProEMI/JF buscam colaborar o acesso, a permanência e a conclusão, com sucesso, dos jovens na escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Assim como o IAS, o Instituto Unibanco presta assessoria técnica às Secretarias de Educação, fornecendo instrumentos para o trabalho de gestão das escolas e produzindo estudos e análises para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Participam das formações os gestores escolares e os supervisores das secretarias, que têm papel de multiplicadores do programa nas escolas e nas redes de ensino. Os participantes também recebem materiais de apoio com os conteúdos trabalhados durante as formações.

³⁴Disponível em <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/> Acesso em 12 de outubro de 2015.

Concordamos com Monteiro (2013), quando afirma que,

[...] o conteúdo do modelo de gestão do Instituto Unibanco tem como objetivo "aplicar suas ações em *qualquer realidade*, mantendo a concepção e o desenvolvimento de suas tecnologias e metodologias educacionais dentro do ciclo de produção que visa [a] blindar essas iniciativas contra possíveis desvios em sua futura transferência e reprodução. Questionamos a possibilidade de uma efetiva democratização por meio das suas práticas educativas, uma vez que se apoiam em instrumentos pedagógicos padronizados e replicáveis de forma indiscriminada, desconsiderando as particularidades regionais construídas historicamente e a importância da autonomia das comunidades escolares na elaboração dos próprios projetos político-pedagógicos (p. 287).

Em 2012, Thiago Peixoto era o Secretário de Educação do Estado de Goiás, no terceiro mandato do governo Marconi Perillo. Thiago Peixoto é formado em Economia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e pós-graduado em Gerenciamento de Projetos pela Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, além de empresário. Presidiu a ONG Instituto Via Ativa. Foi deputado estadual pelo PMDB no período de 2007 a 2010, eleito deputado federal em 2010, também pelo PMDB e, em 2014, pelo PSD, e secretário da Educação do Estado de Goiás de 2011 a 2013.

Quando ainda deputado estadual, em setembro de 2007, Thiago Peixoto articulava, com diversos setores da sociedade civil, como o Ministério Público do Estado de Goiás, o Conselho Estadual de Educação, SEBRAE-GO e Fórum Empresarial, a implantação do comitê regional do TPE no Estado de Goiás. O deputado estadual ainda proferiu no dia 1º de outubro de 2007, no Campus V da Universidade Católica de Goiás (UCG), uma palestra sobre o TPE para os alunos de Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Direito da instituição.

Como um dos coordenadores do Comitê regional do TPE, o Dep. Thiago Peixoto realizou algumas reuniões da organização, como a do dia 12 de março de 2008, para definir um plano de atuação do comitê e promover a palestra do empresário Luís Norberto Paschoal, da DPASCHOAL, com o tema "A Educação que precisamos para o Estado que queremos".

Já como Secretário de Educação, Thiago Peixoto assinou, juntamente com o governador Marconi Perillo e a diretora executiva do TPE, Priscila Cruz, no dia 29 de abril de 2011, o termo de compromisso com o TPE, em que se estabelecia uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a organização.

Como deputado estadual, Thiago Peixoto (PMDB) apresentou o Projeto de Lei nº 401/2007-AL, que estabelece normas voltadas à cooperação com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, já discutido no capítulo 1, implementado pelo Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que acata as cinco metas do TPE e o próprio nome da organização.

As normas estabelecidas no PL nº 401/2007-AL, estavam vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, e ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação do Governo Federal, que prevê o cumprimento das cinco metas elaboradas pelo TPE: 1) toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado a sua série; 4) todo aluno com Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) investimento em educação ampliado e bem gerido.

O projeto sofreu veto integral do então Governador do estado à época, Alcides Rodrigues (PP), mandato (2006 a 2010), anteriormente vice-governador de Marconi Perillo em seus dois mandatos (1999-2005). No entanto, em 2011, no terceiro mandato de Marconi Perillo (2011-2015), com Thiago Peixoto à frente da Secretaria de Educação, o TPE seria um programa institucional da SEDUCE, confirmado pelo link direto do sítio eletrônico da organização no sítio eletrônico da secretaria.

Apesar do veto ao PL nº 401/2007-AL, o governo Alcides Rodrigues (2006-2010) deu continuidade à política educacional do governo Marconi Perillo, com o Programa de Correção do Fluxo Escolar - idade série - Acelera Goiás, previsto no PPA (2004/2007) e no PPA (2008/2011).

Além disso, o governador Alcides Rodrigues sancionou a Lei nº 16.640, de 22 de julho de 2009, que dispõe sobre a divulgação dos resultados das Avaliações do Rendimento Escolar nas escolas estaduais do Estado de Goiás, destacando especialmente os dados do IDEB. Entretanto, o lançamento do IDEB na Escola só se deu em 2011 na gestão do secretário de educação Thiago Peixoto. No dia 15 de agosto de 2011, ocorreu a posse dos diretores da rede pública estadual de ensino e nesse evento foi realizada a palestra *O IDEB nas escolas*, com Gustavo loschpe, idealizador da ideia de fixar na porta de entrada das escolas os resultados do IDEB.

Em um dos seus artigos, loschpe (2012) sugere aos congressistas que criem uma lei que obrigue todas as escolas do país a colocar em sua porta de entrada uma placa com o resultado do IDEB.

P.S. Sugestão aos nossos congressistas: criem uma lei que obrigue todas as escolas públicas do país a colocar seu Ideb em placa de um metro quadrado ao lado da porta principal de cada escola, em uma escala gráfica mostrando que a nota vai de zero a dez. E que conste, embaixo o Ideb médio do município e do estado. A maioria dos pais e dos professores hoje não sabe se a escola do filho é boa ou ruim, e se esperarmos que consultem o site do MEC, seremos o país do futuro por muitas gerações (IOSCHPE, 2012, p. 134).

Desse modo, a nota do IDEB seria um mecanismo para avaliar a qualidade das escolas e pressionar os professores a melhorarem o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

[...] Quando se fala aqui em melhorar o desempenho do aluno, o que se busca é o aprendizado, medido através de testes como Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil (exame do MEC/Inep que avalia estudantes do quinto e do nono anos), Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e outros do Brasil e do exterior (Ibidem, p. 97-98).

Gustavo Ioschpe é um dos sócios fundadores do TPE e autor dos livros *A ignorância custa um mundo: O valor da educação no desenvolvimento do Brasil*, em que prega a educação como ferramenta de desenvolvimento econômico, e *O que o Brasil quer ser quando crescer?*, livro que reúne 34 artigos publicados na revista VEJA entre 2006 e 2012, que reforça algumas teses levantadas no livro *A ignorância custa um mundo*, como a de que o aumento nos salários dos professores não se traduz em melhoria da qualidade de ensino.

Além disso, Gustavo Ioschpe³⁵ é economista com graduação em Ciência política e em Administração estratégica pela Wharton School, da Universidade da Pensilvânia, e mestrado em Economia Internacional e Desenvolvimento econômico, pela Universidade Yale, nos Estados Unidos da América. É fundador e presidente do grupo G7 Investimentos, empresa que atua na área de produção de conteúdos, e a G7 Cinema, que produz documentários sobre clubes de futebol. Foi articulista da revista Veja e colunista da Folha de S. Paulo, Gazeta Vargas e revista Educação. É membro dos Conselhos do Instituto Ayrton Senna, Instituto Ecofuturo (Grupo Suzano), Fundação Ioschpe e Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura, e membro do Conselho de Administração do Grupo RBS, afiliada da TV Globo para o Sul do país, e da Ioschpe-Maxion.

Ioschpe (2004) afirma que não há relação entre aumento do salário dos professores e melhoria da qualidade do ensino, que classe menor não melhora o

³⁵Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Ioschpe. Acesso em 22 de julho de 2015.

desempenho dos alunos, e que os alunos das universidades públicas deveriam pagar mensalidades. O autor propõe um sistema de vale-educação ofertado pelo governo aos estudantes carentes que comprovarem não ter condições de pagar o curso.

De acordo com Loschpe (2012),

Em termos de administração financeira, compete ao administrador evitar os dois maiores desperdícios de recursos: diminuir o número de alunos em sala de aula e aumentar o salário de professores. Ambas não geram mais aprendizagem. [...] A parte mais importante da administração escolar, porém, não tem a ver com prédios e sistemas, mas com pessoas. Cabe ao líder a tarefa-chave de recrutar, treinar, motivar e reter os bons profissionais (especialmente professores e diretores) e identificar e afastar os maus (p. 108).

A política educacional do estado de Goiás tem-se pautado por essas premissas, principalmente na gestão do Secretário de Educação Thiago Peixoto. Em 2010, quando era deputado estadual, Thiago Peixoto apresentou o PL Complementar nº 02, de 13 de outubro de 2010, Processo nº 2010003448, que revoga a alínea “d” do parágrafo único do art. 14 da Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, e o PL Complementar nº 04, de 13 de outubro de 2010, Processo nº 2010003450, que altera o artigo 34 da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998.

Segundo a justificativa do projeto, a matéria da alínea “d” do parágrafo único do art. 14 da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, é de competência exclusiva do Congresso Nacional, já que se trata de relação de trabalho. Desta forma, o PLC nº 02/2010 elimina a destinação de pelo menos um terço da carga horária dos professores a atividades pedagógicas fora de sala nas escolas da rede particular de ensino.

O PL Complementar nº 04, de 13 de outubro de 2010, Processo nº 2010003450, que altera o artigo 34 da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, foi apensado ao PL Complementar nº 02/2010.

De acordo com a justificativa do PLC nº 04/2010, a alteração do artigo 34 visa a adequar a Lei Complementar nº 26/1998 ao art. 209 da CF/88, segundo o qual, o ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendido o cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Desse modo, o Complementar nº 04/2010 elimina também o limite de alunos por sala de aula no ensino médio das escolas privadas.

O PLC nº 02/2010 e o PLC nº 04/2010, apensado ao Processo nº 2010003448, em trâmite pela comissão mista, recebeu parecer favorável pelo Relator Dep. Samuel Almeida (PSDB). Foi enviado o Autógrafo de Lei Complementar nº 03 de 07 de dezembro de 2010 ao governador Marconi Perillo. O Governador solicitou o parecer do CEE, onde foi rejeitado por unanimidade dos membros do conselho. O governador Marconi Perillo optou por não sancionar nem vetar o projeto e o devolveu à Assembleia Legislativa. Por se tratar de lei complementar, o PLC nº 02/2010 foi aprovado pela maioria absoluta de deputados e promulgado no dia 25 de abril de 2011 na forma da Lei Complementar nº 82, de 24 de abril de 2011.

Entrevistado à época pelo Jornal O Popular, Thiago Peixoto afirmou que teve apoio de várias escolas privadas e que o projeto de lei de acabar com o limite de alunos por sala de aula no ensino médio foi feito com base em estudos de instituições como o Banco Mundial e a Universidade Mackenzie, que demonstram que, tendo um professor de boa qualidade, o número de alunos por sala não é significativo.

Ainda segundo Thiago Peixoto (2011),

Quer dizer que é melhor ter um ótimo professor dando aula para uma turma de 60 alunos do que dois professores regulares dando aulas para turmas de 30. Isso está comprovado tendo por base países que são referência em educação, como Coreia do Sul, Israel, Japão e Chile, entre outros.

Com relação às doações de campanha referentes às eleições de 2010 feitas por escolas e proprietários de escolas, Thiago Peixoto (2011) argumenta:

Eu tive apoio não só com doações, mas de outras formas, de várias escolas. Isso ocorreu não pelo fato de apresentar o projeto, mas por ser alguém que sempre defendeu a educação com essa visão. Não houve nenhuma influência nesse sentido e minha posição é a mesma. Além disso, as doações foram pequenas, nada que pudesse influenciar uma eleição.

De acordo com os dados do Tribunal Superior Eleitoral³⁶ (TSE) referentes aos doadores e fornecedores da campanha do Candidato a Deputado Federal Thiago Peixoto, o Colégio Visão doou R\$ 5.000,00, a MDO & C Escolas Associados Ltda. R\$ 2.500,00, o R & M Sistema Educacional Ltda. R\$ 2.500,00 e Krishnaor Ávila

³⁶<http://spce2010.tse.jus.br/spceweb.consulta.receitasdespesas2010/abrirTelaReceitasCandidato.action>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

Streglio, presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado de Goiás (Sinepe), o valor de R\$ 5.000,00.

Em 01 de março de 2011, foi protocolado na Assembleia Legislativa o Processo nº 2011000760, referente ao PLC nº 12, de autoria da Governadoria do estado de Goiás, que revoga dispositivos da LC 26. O PLC nº 12/2011 revogava o inciso XV do art. 14 e o § 5º do art. 106 da LC 26 e, em trâmite pela Comissão de Constituição e Justiça recebeu uma emenda revogando a Lei Complementar nº 82, de 24 de fevereiro de 2011 e parecer contrário à revogação do inciso XV do art. 14 da LC 26. O Projeto de Lei foi sancionado pelo Governador na forma da Lei Complementar nº 85, de 25 de abril de 2011.

Em 29 de março de 2011, o Deputado Evandro Magal (PP) e outros deputados, protocolaram o Processo nº 2011001123, sobre o PLC nº 03, que altera a LC 26. O PLC nº 03/2011 revogava a LC 82, e recebeu uma emenda acrescentando o § 4º no art. 34 da LC 26, dando um prazo de três anos para as escolas da rede privada se adequarem ao número de 50 alunos por sala de aula. O Projeto foi sancionado através da Lei Complementar nº 86, de 20 de junho de 2011, que altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

Em 26 de abril de 2013, a Governadoria do Estado de Goiás envia à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, o PLC 40/2013, que altera dispositivos da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, e dá outras providências.

O projeto visa a modificar os arts. 9º, 14, 16 e 23 da LC 26, com as seguintes alterações: autorizar a SEDUC a recolher e guardar o acervo das unidades escolares que vierem a encerrar suas atividades por ato próprio ou mediante cassação (9º e 14); adequação, pela recente inclusão no CEE, da representação do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de Goiás, o que implicou no aumento de 25 para 26 membros (caput 16); no inciso II do art. 16, o aumento de mais um membro; adequação do inc. III, do art. 16 da LC 26, tendo em vista que a UEG é autarquia e não mais fundação; do número de suplementes no § 1º do art. 16, devido ao aumento do quantitativo de membros titulares do CEE e a o período de mandato dos Presidentes e Vice-Presidentes do CEE, que passa de um para dois anos, sem a possibilidade de reeleição (art. 23).

Nesse projeto, foi acrescentada uma emenda que modificava o § 4º do art. 34 da LC 26, que passaria a vigorar com a seguinte redação: “a fim de implantar o requisito constante do § 3º deste artigo, os estabelecimentos de ensino terão 5 (cinco) anos de prazo para se adequarem”. A Lei foi sancionada na forma da Lei Complementar nº 101, de 22 de maio de 2013, que altera dispositivos da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, e dá outras providências.

Desse modo, o governo do estado de Goiás se mostra condescendente com as escolas privadas que superlotam as salas de aula, sobrecarregando os professores, e considerando que o número de alunos não muda a qualidade de ensino.

Quanto ao salário dos professores, o governo Marconi Perillo acredita, assim como loschpe, que a valorização dos professores através do aumento da remuneração não melhora a qualidade da educação, já que, na prática, não atualiza o piso salarial dos professores a partir do mês de janeiro como o estabelecido na Lei federal 11.738 de 16 de julho de 2008. O governo paga o piso a partir de janeiro somente aos professores PI e PII; as categorias PIII e PIV recebem a partir de maio, e, no ano de 2015, só receberão, conforme Projeto de Lei nº 930/2015, em tramitação na Assembleia Legislativa, em agosto do corrente ano; além disso, o governo Marconi Perillo não realiza concurso público, tendo acontecido em 2009 a última seleção pública para contratação de professores para administrativos em 2000.

De lá pra cá, o Governo só realiza contratos temporários, com salários baixíssimos. O último edital para contrato temporário previu um salário de R\$ 654,00 para professor temporário com carga horária de 20h, de R\$ 981,00 para carga horária de 30h, e de R\$ 1.308,00 para carga horária de 40h.

Dentre os programas educacionais lançados pelo governador Marconi Perillo (2011-2014) e o secretário da educação Thiago Peixoto (2011-2013), destacamos o *Programa Reconhecer* e o *Programa Pacto Pela Educação*.

No dia 22 de junho de 2011, o governador Marconi Perillo e o secretário da educação, Thiago Peixoto, apresentaram no Auditório Mauro Borges, no Palácio Pedro Ludovico, o *Programa Reconhecer – Estímulo à Regência*, que tem como objetivo valorizar o professor que está em sala de aula, com o intuito de elevar o nível da qualidade do ensino na rede estadual. O Programa começou com um

bônus, concedido no mês de dezembro, de até R\$ 1.500,00 variando de acordo com a carga horária do profissional.

Os professores com carga horária de 40 horas/aulas semanais, receberiam 100% do bônus com até 1% de falta (6 aulas), 85% do bônus se tivessem entre 1,01% e 2% de faltas (7 a 12 aulas), 70% do bônus entre 2,01% e 3% de faltas (13 a 18 aulas), 55% do bônus, entre 3,01% e 4% de faltas (19 a 24 aulas), e 40% do bônus, entre 4,01% e 5% de faltas (25 a 30 aulas). Para as demais cargas horárias, o bônus seria pago proporcionalmente. Ademais, as faltas incluiriam aquelas abonadas por atestado médico, embora nos casos de afastamento por razões de saúde com aval da junta médica oficial do Estado não contariam como faltas para a escala de premiação.

Em setembro de 2011, foi sancionada a Lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011, que Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO)³⁷ manifestou-se contra o *Programa Reconhecer*, argumentando que seria uma gratificação que beneficiava poucos e excluía a maioria dos funcionários da educação, além de ser uma medida autoritária, já que seus representantes não foram ouvidos.

Para Lêda Leal³⁸, presidente do SINTEGO (2008-2014), o Programa Reconhecer é um instrumento do governo para reprimir o trabalhador e não para valorizá-lo, pois se a intenção fosse valorizar os trabalhadores da educação teria sido dado um reajuste salarial que respeitasse o plano de carreira.

Em 2012, o *Programa Reconhecer* foi ampliado e, além dos professores regentes, os coordenadores pedagógicos, os tutores e o grupo gestor - formado por diretores, vice-diretores e secretários-gerais passaram a receber o bônus.

O valor do bônus foi reajustado para até R\$2.000,00 para os servidores com carga horária de 40 horas semanais e, no caso de professores regentes, o valor poderá chegar a R\$3.000,00 para os profissionais com carga horária de 60 horas. O

³⁷Disponível em: <http://sintego.org.br/noticia/programa-reconhecer-desconhece-os-trabalhadores-em-educacao-?PHPSESSID=d6df42bd9a1a6041b2656e1eb4b30179>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

³⁸Ver <http://sintego.org.br/noticia/sintegodenunciaameacasdaseductrabalhadoresemeducacao>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

pagamento será realizado em duas parcelas, sendo a 1ª no mês de julho e a 2ª no mês de dezembro.

Além do critério da assiduidade, o professor regente deverá entregar um plano de aula ao coordenador pedagógico da escola a cada duas semanas, até o 1º dia útil do período em que as aulas planejadas irão ocorrer, de acordo com Modelo Padrão divulgado pelo Núcleo de Orientação Pedagógica da Secretaria.

Para efeito de bonificação, uma aula só será considerada ministrada se seu planejamento tiver sido entregue ao coordenador pedagógico. O professor regente deverá acompanhar, no quadro de frequência afixado no mural da escola, o lançamento diário das aulas programadas e ministradas e a indicação da entrega dos planos de aula.

Caberá ainda aos professores verificar se as informações lançadas no Sistema de Gestão Escolar (SIGE) pelo grupo gestor da escola estão de acordo com os dados informados diariamente no quadro de frequência do mural. Para isso, a cada duas semanas, o relatório do período deverá ser impresso pelo grupo gestor e afixado ao lado da frequência. Se houver discrepâncias entre as informações dos dois documentos estas deverão ser repassadas ao grupo gestor, para que ele possa tomar as providências necessárias junto a Subsecretaria Regional de Educação para correção do lançamento no sistema.

A Secretaria de Estado da Educação realizará, ainda, auditoria permanente para conferência dos dados. Constatada fraude em uma unidade educacional, todos os professores regentes dessa unidade perderão o direito à parcela semestral do bônus. O mesmo se aplica aos demais cargos contemplados com o bônus.

No caso dos coordenadores pedagógicos, a presença na escola terá validade apenas se estes tiverem participado durante as horas-atividades da formação oferecida pelo Núcleo de Orientação Pedagógica da Secretaria da Educação.

A presença do tutor pedagógico nas escolas e/ou na sede da subsecretaria também só terá validade se este tiver participado da formação oferecida no período.

O grupo gestor, formado por diretores, vice-diretores e secretários-gerais, deverá cumprir o calendário escolar e executar as tarefas no prazo determinado: lançamento semanal, no SIGE, da frequência de professores regentes e coordenadores pedagógicos da escola (até o 2º dia útil da semana subsequente); da entrega dos planos de aula dos professores regentes (até o 2º dia útil do período em que as aulas planejadas devem ocorrer); lançamento diário, no SIGE, da frequência

de alunos (até às 23h59 de cada dia) e lançamento bimestral, no SIGE, da nota e frequência de alunos por disciplina (dentro do prazo estipulado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional - NUTE).

Esses critérios farão parte de um índice de gestão que determinará o percentual do bônus a que o grupo gestor terá direito. O cumprimento do calendário escolar será acompanhado diretamente pelos subsecretários e a execução de tarefas dentro do prazo estipulado será acompanhada via relatórios extraídos do próprio sistema.

Observando o modo operacional do *Programa Reconhecer*, constatamos que este torna os profissionais da educação verdadeiros técnicos a serem geridos pelas secretarias de educação. Essa forma de gestão escolar atende às recomendações do TPE (2006), que defendem uma gestão escolar amparada por um sistema de informação que colete dados das escolas em tempo real e permita às secretarias de educação tomar decisões de acordo com as metas estabelecidas.

No dia 5 de setembro de 2011, o governador Marconi Perillo (2011-2014) e o Secretário da Educação, Thiago Peixoto lançaram, em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC)³⁹, o *Programa Pacto Pela Educação – Um Futuro Melhor Exige Mudanças*. A solenidade de lançamento foi realizada no Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França e reuniu professores, diretores, autoridades e alunos da rede estadual de ensino. A reforma educacional denominada *Pacto Pela Educação* tem como objetivo melhorar o desempenho das escolas do Estado no ranking de avaliação do IDEB. O *Programa Reconhecer* é uma das principais diretrizes dessa reforma, que é composta por cinco pilares e 25 iniciativas⁴⁰, baseadas em avaliações bimestrais e em experiências que tiveram êxito em países como Coreia do Sul, Cingapura e Chile e em Estados como Pernambuco, Ceará, São Paulo e Rio de Janeiro.

Para Libâneo (2011),

[...] No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Tal

³⁹O Movimento Brasil Competitivo (MBC) é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, de interesse público, que visa a contribuir para que o Brasil seja uma das 30 nações mais competitivas do mundo até 2030. Tem como Presidente do Conselho Superior Jorge Gerdau e como Vice-Presidente Wilson Ferreira Johannpeter. Vale lembrar aqui, que Jorge Gerdau também é presidente do Conselho de Governança do TPE.

⁴⁰ Ver o Quadro 6.

como já ocorreu em projetos semelhantes de reforma educativa nos estados de Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas (além de países da América Latina, como o Chile), trata-se de juntar a demanda da qualidade da educação com eficiência econômica, dentro de padrões empresariais de funcionamento, visando objetivos pragmáticos e instrumentais (LIBÂNEO, 2011, p. 1).

O *Programa Reconhecer*, previsto no Plano Plurianual para o quadriênio 2012/2015, Lei nº 17.543, de 11 de janeiro de 2012, consiste em um conjunto de ações que buscam a valorização dos profissionais, a formação inicial e continuada em serviço integrada ao plano de carreira dos trabalhadores da educação, a implantação e implementação do piso nacional de salários, a política de reconhecimento por méritos através do sistema de bonificação, que é composto pela avaliação de desempenho profissional dos trabalhadores, tendo em vista a melhoria do desempenho dos estudantes da rede.

Dentre as ações do Programa Reconhecer, o *Aprimoramento do Sistema de Avaliação dos Profissionais da Educação* visa a implementar e consolidar o sistema de avaliação dos profissionais da educação pautado nos seguintes critérios: avaliações internas e externas do desempenho dos estudantes da rede estadual; níveis de eficiência e eficácia do desempenho profissional dos trabalhadores da educação, e nível de satisfação da comunidade escolar, considerando como meta a melhoria dos serviços prestados pelas unidades escolares integrantes do sistema estadual de educação.

O *Fortalecimento da Carreira e Adoção do Sistema de Bônus por Desempenho* busca valorizar o trabalho docente e construir uma carreira atraente, através da bonificação por desempenho, vinculada à elevação dos índices de desempenho dos estudantes das escolas estaduais.

Outra ação do Programa é a instituição do *Prêmio de Excelência*, que visa a criar uma cultura de alto desempenho através do reconhecimento e premiação dos exemplos de sucesso da rede estadual de ensino.

Desse modo, apesar de anunciar a valorização dos profissionais da educação, o Programa Reconhecer faz parte das políticas meritocráticas do governo Marconi Perillo, que visam, sobretudo, a melhorar os resultados dos alunos da rede estadual de ensino nas avaliações internas e externas, vinculando o bônus dos professores ao índice de desempenho dos estudantes nessas avaliações.

Nesse sentido, o mérito só é reconhecido se os profissionais da educação ministram o conteúdo mínimo que é cobrado nessas avaliações e seguem as

orientações dos sistemas e tecnologias ligados ao programa, abdicando da autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Em 14 de agosto de 2012, foi assinado pelo Governador Marconi Perillo (2011-2014) o Decreto nº 7.693, que institui o *Programa de Ações Integradas de Desenvolvimento/Plano de Ação Integrada de Desenvolvimento (PAI)* e o Selo de Prioridade aos programas que especifica e dá outras providências.

O Selo de Prioridade destina-se a determinados programas e ações do Plano Plurianual 2012/2015, assim como a outros de livre escolha do Governador, que passam a ter prioridade absoluta em sua execução.

Dentre os programas com Selo de Prioridade está o programa integrador *Pacto Pela Qualidade da Educação* e os programas a ele subordinados: *Programa Aprender Mais* (Educação Básica), *Programa Escola Referência* (infraestrutura física, pedagógica e tecnológica), *Programa Profissional da Educação Qualificado e Valorizado*, *Programa Reconhecer*, *Programa Redução da Desigualdade Educacional* e o *Programa Um Computador por Aluno*.

Para implementar a reforma educacional através do *Programa Pacto Pela Educação* foram sancionadas algumas leis a fim de colocar em prática as ações previstas naquele programa, como a Lei nº 17.745, de 13 de julho de 2012, que institui, no âmbito do *Programa Pacto pela Educação*, o *Prêmio Poupança-Aluno*, com a finalidade de premiar anualmente os alunos da rede pública estadual de ensino com melhor desempenho acadêmico, e dá outras providências.

De acordo com o art. 1º da referida Lei, o *Prêmio Poupança-Aluno* tem como objetivo premiar anualmente os alunos que obtiverem melhor desempenho acadêmico, com base em critérios e indicadores educacionais e de avaliação a serem estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação. Dentre esses critérios, são contemplados os estudantes que obtêm as melhores notas na Prova Goiás, avaliação anual que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana.

O governo do estado de Goiás implantou também o *Programa Prêmio Escola*, que tem como objetivo premiar as escolas da rede estadual que alcançam as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Governo do Estado nas avaliações internas e externas com o valor de R\$ 20 mil por modalidade de ensino. Se por exemplo a escola for premiada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio acumula o prêmio de R\$ 40 mil.

Para Libâneo (2011), programas de atribuição de bônus e prêmios às escolas que têm bom desempenho e aos professores que cumprem as metas fixadas pelo sistema de ensino em relação ao desempenho dos alunos nos exames padronizados aproximam-se dos princípios e estratégias estabelecidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, para as políticas educacionais dos países pobres e em desenvolvimento.

Ainda segundo Libâneo,

Trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. Estes, por sua vez servem como critério para que diretores, professores, pais, façam uma reflexão, reelaborem os projetos pedagógicos em termos de recuperação e melhoramento da escola (2011, p. 3).

Ao analisar o Programa Pacto Pela Educação, Libâneo (2011) pontua os aspectos positivos e negativos de cada um dos cinco pilares que o compõem. Dentre os aspectos positivos, o autor destaca as iniciativas propostas no pilar 1 - *Valorizar e fortalecer o profissional da educação*; entretanto, afirma que, se o reconhecimento e a remuneração dos professores forem por mérito, eles não serão valorizados conforme o plano de carreira e, se as medidas de capacitação forem decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho” e de “formação prática”, estas levarão o professor a se transformar em profissional tarefeiro, pois se for retirado o seu papel de elaborador do plano de ensino, de criação e uso de livro e outros materiais didáticos, este transformar-se-á em mero executor do material didático apostilado.

Com relação ao pilar 2 - *Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado*, Libâneo (2011), apesar de considerar positivas suas iniciativas, acredita que este seja o pilar com mais fragilidades, por enfatizar que somente ações como metas de desempenho prefixadas, testes padronizados, gestão eficiente, livro didático, premiação para professores e poupança para os alunos bem sucedidos, possa garantir a melhoria de resultados dos alunos. Desconsideram-se o desenvolvimento mental e moral dos alunos, os problemas de aprendizagem, métodos e procedimentos de ensino, práticas docentes e atividades em sala de aula, articulação entre conteúdos e métodos e formas de avaliação na sala de aula.

Quanto ao pilar 3 - *Reduzir significativamente a desigualdade educacional* - acredita que as iniciativas são positivas; como, no entanto, estão atreladas a outras questões como remuneração por mérito, nivelamento de conteúdo e manutenção da política de ensino especial, com a qual o autor não concorda, a redução da desigualdade não será tão significativa.

No que tange ao pilar 4 - *Estruturar reconhecimento e remuneração por mérito* - Libâneo (2011) argumenta que não vê qualquer ponto positivo em programa de reconhecimento de professor que tem impacto direto na aprendizagem do aluno, uma vez que o professor trabalha apenas o conteúdo exigido nas avaliações standardizadas. Já o pilar 5 - *Realizar profunda reforma na gestão e infraestrutura* - segundo o autor, ao enfatizar a excelência em infraestrutura, a integração educacional com os municípios, a excelência de gestão da Secretaria e a otimização dos gastos, beneficia o ambiente escolar,

Para Libâneo (2011),

[...] A adoção da política de resultados acaba sendo muito mais um problema de economia da educação do que de pedagogia e de formação dos alunos. Professores cujas condições de trabalho têm sido estressantes, esperam da instituição pública apoio, reconhecimento, encorajamento, condições salariais e de trabalho que promovem motivação, autoestima, realização pessoal, mais do que controles pela avaliação externa e muito menos por bônus e prêmios. A ação instrumental, na lógica do mercado e na da ideologia neoliberal, visando [a] resultados, serve à lógica econômica: professores e alunos acabam sendo considerados objetos econômicos. É esperado que os professores se responsabilizem pelos resultados, mas não pelas consequências: mesmo que faça o que for possível para o progresso escolar dos alunos, ele não controla outras variáveis humanas e sociais que estão afetando seu trabalho. Além do mais, há pesquisas indicando que a premiação não tem repercussão expressiva na melhoria do desempenho dos alunos (p. 7).

Deste modo, a política de resultados, cuja meta é produzir um IDEB elevado sem garantir as condições de trabalho adequadas, tem como objetivo somente o barateamento da educação pública.

Nessa mesma linha, Freitas (2012) acredita que a meritocracia penaliza os melhores professores por considerar que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno, não descartando, porém, a necessidade de uma remuneração condigna.

De acordo com o autor, a meritocracia

[...] 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).

Para Freitas, a meritocracia, juntamente com a responsabilização e a privatização estruturam o neotecnicismo, teoria que propõe uma racionalidade técnica baseada na ideia do controle dos processos, visando à garantia de resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados. A responsabilização e a meritocracia são, com efeito, duas categorias intrinsecamente ligadas, que visam a criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação.

Essa privatização se dá de forma escamoteada, já que o termo sofreu uma ressignificação.

[...] O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente (*Ibidem*, p.386).

No estado de Goiás, o governo Marconi Perillo (2015-2018), em seu quarto mandato, dá início à privatização do sistema público de educação com a militarização das escolas estaduais e a parceria com as OSs. Entretanto, como observamos ao longo da dissertação, esse processo vem ocorrendo desde seu primeiro mandato com o PPA 2000/2003 que previa celebrar contratos com OSs, questão que abordaremos posteriormente.

No *Plano Estadual Pacto Pela Educação*, as parcerias com entidades privadas, como a Fundação Itaú Social⁴¹, são previstas nos seguintes pilares: 1- Valorizar e fortalecer o profissional da educação e 2 - Adotar práticas de ensino de

⁴¹ A Fundação Itaú Social é uma organização de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como objetivo desenvolver, disseminar e implementar tecnologias sociais para a melhoria da educação pública brasileira. É administrada por um Conselho Curador e por um Corpo Diretivo e presidida pelo conselheiro e diretor presidente Roberto Egidio Setubal, tendo como diretor vice-presidente de programas sociais, Antonio Jacinto Matias, que também participa do Conselho de Governança do TPE.

alto impacto na aprendizagem, exatamente nos pilares que dizem respeito à formação dos profissionais da educação e à formação dos alunos.

Com isso, Freitas (2014) acredita que

As visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais sem espaço para se manifestar ante o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados em uma gestão verticalizada e que funcionam como transmissores daquelas funções sociais de exclusão e subordinação, através de microações que redefinem as relações entre os atores escolares, controlando os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Qualquer ação fora do esperado pode comprometer a nota da escola e/ou o bônus de final de ano (p.1102-1103).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico já não visa a adequar a aprendizagem aos mais variados e diferenciados ritmos de estudantes, uma vez que para os alunos com dificuldades existem classes de reforço que objetivam a aceleração de aprendizagem, como as propostas nos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* do IAS.

Quadro 6 - Relação dos Pilares e Iniciativas para alcance dos objetivos

PILARES	INICIATIVAS
1 - Valorizar e fortalecer o profissional da educação	1 - Valorização do plano de carreira do docente, 2 - Escola de Formação de Professores, 3 - Academia de lideranças, 4 - Residência Educacional.
2 - Adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem	5 - Currículo referência, 6 - Tutoria pedagógica, 7 - Educação em tempo integral, 8 - Novo ensino médio, 9 - EJA profissionalizante, 10 - Rede de colaboração, 11 - Investimento em TI para reforçar o aprendizado.
3 - Reduzir significativamente a desigualdade educacional	12 - Suporte às escolas vulneráveis, 13 - Correção da distorção idade-série, 14 - Redução da evasão e reprovação, 15 - Apoio às diversidades.
4 - Estruturar reconhecimento e remuneração por mérito	16 - Índice do desempenho educacional de Goiás, 17 - Bônus por desempenho dos servidores, 18 - Prêmio Escola, 19- Poupança para alunos, 20 - Educadores

PILARES	INICIATIVAS
	do Ano.
<p>5 - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura</p>	<p>21 - Excelência em infraestrutura, 22 - Escola modelo e Comunidade, 23 - Integração educacional com os municípios, 24 - Excelência de gestão da Secretaria, 25 - Otimização dos gastos.</p>

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no sítio eletrônico da secretaria da educação⁴².

Analisando os cinco pilares do Programa Estadual Pacto Pela Educação, observamos algumas semelhanças com as cinco bandeiras propostas pelo TPE que visam a acelerar o cumprimento das cinco metas até 2020 e tornar-se matéria propositiva da agenda educacional. São elas:

Formação e carreira do professor. [...] Definição das expectativas de aprendizagem. [...] Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional. [...] Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação. [...] Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem (TPE, 2012c, p. 12)

Vimos neste capítulo e no capítulo 2 que, para o TPE e seus parceiros, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco e IAS, a formação do professor deve ser feita através de suas consultorias e tecnologias oferecidas às secretarias de educação de todo o país.

No estado de Goiás, essa formação é realizada pelo IAS com professores, supervisores e demais integrantes da equipe que atua nos programas *Se Liga* e *Acelera Brasil*. O Instituto Unibanco também oferece formação aos gestores e professores sobre o ProEMI/JF e, agora, com o Programa Pacto Pela Educação, o Governo do Estado busca parceria com a Fundação Itaú Social.

A formação voltada exclusivamente para a execução desses programas transforma esses professores em meros executores de tecnologias e material didático apostilado. Além disso, sua carreira fica atrelada ao bom desempenho desses programas e aos resultados alcançados.

⁴² Disponível em:

<http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/Microsoft%20PowerPoint%20-%20.%20%20Lan%C3%A7amento%20do%20Pacto%20Pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Reforma%20Educaional%20Goiana.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2015.

Quanto à bandeira *Definição das expectativas de aprendizagem*, o TPE visa a atrelar o conteúdo escolar ao que é cobrado nas avaliações, reduzindo-o a metas de desempenho prefixadas.

De acordo com a bandeira *Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional*, os resultados dessas avaliações deverão nortear o trabalho pedagógico e a gestão escolar.

A bandeira *Aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação* visa a estimular e incentivar o comprometimento dos governantes com o resultado do desempenho dos alunos e responsabilizar aqueles que descumprirem suas obrigações educacionais.

Já a bandeira *Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem* busca o aumento da jornada escolar, associado à melhoria das condições de aprendizagem e do funcionamento das escolas, e o cumprimento efetivo das quatro horas diárias obrigatórias. Como também a implantação da Educação integral nas áreas mais vulneráveis, como o campo e a periferia das metrópoles urbanas, com o objetivo de equalizar as oportunidades educacionais.

Para efetivar a Educação Integral no país, o TPE e seu parceiro, a Fundação Itaú social⁴³ estabelecem dois vetores estratégicos:

O primeiro deles é a formação e reconhecimento de organizações não governamentais na composição de modalidades de educação integral em parceria com a escola, por meio de programas que reconhecem e incentivam atividades no contra turno escolar, explorando diferentes espaços educativos para favorecer o aprendizado e proporcionar uma formação mais completa a crianças e jovens. [...] O segundo é a assessoria para a formulação, implantação e o acompanhamento de políticas públicas de educação integral, na qual a Fundação Itaú Social colabora com a construção de planos de educação integral de estados e municípios, considerando os processos de diagnóstico, articulação intersetorial, desenvolvimento curricular, formação, gestão, acompanhamento e avaliação das políticas estabelecidas na área (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Com o Pacto Pela Educação, a consultoria prestada pela Fundação Itaú Social e o chamamento público convocando entidades da sociedade civil sem finalidade lucrativa a se qualificarem como organizações sociais de educação para celebração de ajustes de colaboração voltados à gestão de unidades escolares, o

⁴³Disponível em <http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/educacao-integral/>. Acesso em 30 de outubro de 2015.

governador Marconi Perillo (2015-2018) dá a largada para a privatização do ensino público no Estado de Goiás.

Desde o ano de 2005, o Estado de Goiás conta com a Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências.

Entretanto, desde o ano de 2002, o Governo do Estado de Goiás adota o modelo de gestão OS para o setor da saúde, nos termos do art. 25, parágrafo único da Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999. O Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (Crer) foi a primeira unidade sob a gestão da OS Associação Goiana de Integralização e Reabilitação (Agir). O novo modelo de gestão é adotado atualmente em 13 unidades de saúde, entre as quais os maiores e mais importantes hospitais públicos do Estado.

Para o governador Marconi Perillo (2015-2018), a solução para resolver o problema da falta de qualidade na educação seria a implantação das OSs nas escolas públicas do Estado e, como exemplo, cita o sucesso dessas organizações na saúde em Goiás. Dessa forma, o Governo Estadual busca adotar o modelo da gestão da qualidade total também na educação, seguindo a lógica da competição de mercado e os objetivos de eficiência econômica, administrativa e de resultados.

No quarto mandato do governador Marconi Perillo (2015-2018), o deputado federal licenciado Thiago Peixoto (PSD), está à frente da SEGPLAN, que, de acordo com o art. 1º do Decreto nº 8.463, de 29 de setembro de 2015, tem a competência de

I – promover a elaboração, execução, revisão, bem como o monitoramento e a avaliação do Plano Estratégico do Governo Estadual e seus desdobramentos, alinhados às suas diretrizes; II – formular a política econômica e de desenvolvimento do Estado de Goiás; III – promover a elaboração, execução, revisão, bem como o monitoramento e a avaliação do Plano Plurianual – PPA; IV – produzir e sistematizar informações sobre aspectos socioeconômicos, divisão administrativa e territorial do Estado de Goiás e, ainda, sobre documentação geográfica e cartográfica do território goiano; V – planejar, elaborar, executar e controlar o Orçamento-Geral do Estado; VI – gerenciar o Sistema de Execução Orçamentária e Financeira do Poder Executivo Estadual; VII – promover a administração previdenciária e patrimonial do Poder Executivo Estadual; VIII – supervisionar e acompanhar as liquidações de empresas estatais; IX – orientar e estabelecer, no âmbito do Poder Executivo Estadual, normas relativas a assistência, desestatização, investimentos, parcerias, regulação, fiscalização e fomento financeiro ao desenvolvimento regional; X – modernizar a gestão nos órgãos e nas entidades do Poder Executivo Estadual, promovendo o seu desenvolvimento organizacional, assim como a

excelência e efetividade das ações governamentais; XI – manifestar-se na definição das estruturas organizacionais complementares, bem como na prática dos atos de criação, transformação, ampliação, fusão e extinção de unidades da administração direta e indireta, e, ainda, na edição dos regulamentos e regimentos internos dos órgãos ou das unidades estruturais da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo; XII – celebrar contrato de gestão ou acordos de resultados com os órgãos e as entidades da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual, estabelecendo metas e critérios de avaliação de desempenho; XIII – coordenar e executar programas de apoio à modernização da gestão e do planejamento, em âmbito nacional e internacional; XIV – definir, normatizar, implementar, controlar e avaliar a gestão de pessoal do Poder Executivo Estadual; XV – definir e implementar políticas salariais e de despesa com pessoal, no âmbito do Poder Executivo Estadual; XVI – atuar na melhoria e gestão dos serviços públicos, assim como promover ações voltadas ao aprimoramento do atendimento prestado ao cidadão; XVII – promover as ações relacionadas à tecnologia da informação, no âmbito do Poder Executivo Estadual; XVIII – promover a governança eletrônica, visando à eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços públicos; XIX – promover a gestão de compras corporativas do Poder Executivo Estadual; XX – atuar na formação, capacitação, qualificação, difusão, inclusão e em outros processos educacionais voltados para o serviço público; XXI – realizar concursos públicos e outros processos seletivos, em caráter exclusivo para os órgãos e as entidades do Poder Executivo Estadual, com as exceções previstas na Lei no 17.257, de 25 de janeiro de 2011, e facultativo para os demais poderes, órgãos, entidades, esferas de governo ou instituições públicas ou privadas; XXII – inventariar, registrar e cadastrar os imóveis estaduais, bem como guardar e conservar os bens imóveis sem destino especial, ou, ainda, os não efetivamente transferidos à responsabilidade de outros órgãos da Administração; XXIII – guardar, catalogar e restaurar documentos de imóveis sob domínio do Estado e daqueles em cuja preservação haja interesse público; XXIV – apurar e conduzir o processo e respectivas decisões relacionados com acumulação de cargos, empregos e funções públicos, percepção simultânea de proventos de aposentadoria e remuneração ou subsídio por militares e servidores da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual, vedada constitucionalmente, respeitada a competência da Goiás Previdência – GOIÁSPREV; XXV – eliminar entraves das ações governamentais, contribuindo para a melhoria do desempenho da administração estadual, aumentando a efetividade dos programas prioritários do Governo, através da redução da burocracia; XXVI – proporcionar aporte de recurso destinado ao financiamento de investimentos fixos ou mistos de projetos ou de atividades produtivas exploradas por microempreendedores nos municípios goianos, por meio da rede estadual do Banco do Povo; XXVII – realizar outras atividades correlatas (GOIÁS, Diário Oficial, 1 de out. 2015).

Desse modo, Thiago Peixoto, outro intelectual orgânico do capital, está numa posição privilegiada para continuar com a reforma neoliberal na educação do Estado de Goiás.

Raquel Teixeira volta à pasta da secretaria da educação neste quarto mandato do governo Marconi Perillo (2015-2018), com a promessa de encerrar o ciclo do governo na área da educação.

Apesar de apresentar certa cautela com relação à transferência da gestão das unidades escolares para OSs, Raquel Teixeira está ligada a instituições que apoiam a ideia, como o TPE.

O TPE, em parceria com a Fundação Itaú Social, publicou em 2015 um documento intitulado *Educação Integral: Um Caminho para a Qualidade e a Equidade na Educação Pública*, com o objetivo de contribuir para a reflexão nacional sobre as políticas de Educação Integral e colaborar para a construção do conhecimento sobre o tema. Nesse documento, o TPE ressalta a importância de parcerias com a sociedade civil para a efetivação da Educação Integral.

Para a efetivação da Educação Integral, o estabelecimento de parcerias se apresenta como premissa. A realização de atividades que considerem a diversificação de espaços, conteúdos e atores e a ampliação de tempo exige reconhecer a especificidade e os limites de cada instituição, bem como a ideia de que é por meio da soma de esforços que se atingirão os objetivos. A condição para que ambientes externos à comunidade escolar façam parte de um projeto de Educação Integral é que seja possível compartilhar com os gestores desses espaços o projeto e as intenções pedagógicas definidos pela escola, para que se trabalhe na mesma direção, respeitando as competências específicas de cada organização, de modo a oferecer aos estudantes maiores e mais qualificadas oportunidades de aprendizagem e de ampliação de repertório (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 19)

Ainda exemplificam com as redes municipais de Porto Alegre (RS) e São Bernardo (SP), que investiram nas parcerias com organizações sociais para oferta de Educação Integral. Esses municípios fizeram o chamamento público no Diário Oficial, convocando as organizações sociais a participar do processo de seleção para colaborar diretamente nas escolas, oferecendo oficinas e formação continuada dos profissionais, além de participarem do projeto pedagógico.

Enquanto não é implantada a gestão das OSs nas escolas públicas do estado de Goiás, o Governador Marconi Perillo (2015-2018) aumenta o número das escolas estaduais sob a gestão da Polícia Militar do estado de Goiás.

Para o Fórum Estadual de Educação em Goiás - FEEGO (2015), a militarização das escolas estaduais em Goiás fere

Os princípios constitucionais de uma escola pública, gratuita, democrática, com igualdade de condições de acesso e permanência, pautada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, ao: 1) determinar a cobrança de taxas em escolas públicas; 2) implantar uma gestão militar que não conhece a realidade escolar, destituindo os diretores eleitos pela comunidade escolar; 3) impor aos professores e estudantes as concepções, normas e valores da instituição militar, comprometendo o processo formativo plural e se apropriando do espaço público em favor de uma lógica

de gestão militarizada; 4) reservar 50% das vagas da escola para dependentes de militares (FEEGO, 3º NOTA PÚBLICA, 2015).

Apesar das manifestações contrárias, o Governo Marconi Perillo (2015-2018) segue firme na privatização do ensino público em Goiás. Dentre as argumentações do Governador, sobressai a da produtividade dos servidores no regime celetista sob o comando das OSs em detrimento dos servidores estatutários.

Para ele, os servidores do Estado contratados pelo regime celetista rendem mais pela possibilidade de serem substituídos por outros profissionais se não desempenharem um trabalho de qualidade. Nesse sentido, a transferência da gestão das unidades escolares para as OSs corresponde às expectativas do Governador Marconi Perillo com relação aos servidores. Desde que as OSs passaram a administrar as unidades de saúde do Estado não houve concurso público nessa área e o mesmo deve ocorrer com a educação.

Concordando com Freitas (2014),

Onde os reformadores controlam a educação, o regime de contratação de professores sofre modificação radical, já que a proposta destes não consegue se concretizar totalmente sem que se elimine a estabilidade no emprego dos professores, pois com estabilidade ele não pode ser demitido como prevê a “eficácia empresarial” (p. 1103).

Desse modo, o Governo Marconi Perillo (2015-2018), desde o primeiro mandato, adota a política educacional dos reformadores empresariais, representados principalmente pela organização TPE, mediante a sanção de leis e programas voltados para a privatização da educação pública.

Algumas Considerações Finais

Esta pesquisa procurou desvelar o Movimento Todos Pela Educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás, especialmente no governo Marconi Perillo (1999-2002; 2003-2006; 2011-2014 e 2015-2018⁴⁴). Para tanto, analisamos as conexões entre o TPE e as políticas educacionais implementadas no Estado nesse período.

Para a investigação e análise do TPE buscamos uma aproximação com o método materialista histórico e dialético e com as categorias e referencial teórico de Antonio Gramsci.

A escolha deste método foi importante para analisar a gênese do TPE, seus atores, a influência dos organismos internacionais em suas propostas e a articulação com os setores privado, público e público não estatal, ou terceiro setor, para influir na política educacional brasileira.

O método na perspectiva materialista histórica e dialética vincula-se a uma concepção de mundo, constituindo-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1991).

Parte da concepção de que o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto numa dada realidade histórica e social. Para apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, faz-se necessário ir do todo para as partes e depois das partes para o todo para realizar a síntese das relações, implicações e determinações encontradas nesse processo.

Desse modo, no Capítulo 1 partimos da totalidade, ou seja, das mediações e transformações históricas da realidade na qual o TPE foi engendrado. Observamos que, na medida em que a ação do Estado é reestruturada pelo regime de acumulação flexível e pelas políticas neoliberais de internacionalização econômica, o papel da iniciativa privada na universalização do ensino público de educação básica no país é intensificado por meio de convênios e parcerias com o poder público. Nesse contexto, a ideologia neoliberal é revista e alterada pelo conceito de

⁴⁴Este é o período previsto para o mandato atual de Marconi Perillo; no entanto realizamos nossas análises e reflexões até o final de 2015.

Terceira Via, a qual defende a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor na execução das políticas sociais.

Na verdade a privatização que ocorria no neoliberalismo é substituída pela publicização, isto é, a transferência dos serviços competitivos ou não exclusivos como educação, saúde, cultura e pesquisa científica para o setor público não estatal na forma de organizações sociais.

Apesar de o Estado ainda financiar esses serviços, observamos que há uma redução dos custos na prestação dos mesmos, uma vez que os servidores estatutários são substituídos por funcionários terceirizados com remuneração inferior aos servidores anteriores.

O TPE surge nesse cenário como um pacto entre a iniciativa privada, o terceiro setor e os governos para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil e conta com vários parceiros como o Instituto Airton Senna, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social na elaboração e implementação dos programas que viabilizariam essa melhoria.

A organização se autodenomina movimento da sociedade civil brasileira, apartidário e plural, mas logo percebemos que essa forma generalizada de se apresentar à sociedade oculta seus principais atores, ou seja, o grupo de empresários que compõem seu Conselho de Governança (Jorge Gerdau Johannpeter, José Roberto Marinho, Luís Norberto Pascoal, Milu Villela, Viviane Senna, Fernão Bracher, Daniel Feffer e outros).

Os empresários dirigentes do TPE atuam como intelectuais orgânicos, conforme Gramsci, organizando o consentimento de uma ordem social construído por uma correlação de forças em que a hegemonia de uma classe predomina, e nesse caso, a hegemonia da classe dominante garante a reprodução do modelo social vigente.

Para alcançar a hegemonia no sentido gramsciano, isto é, o exercício da capacidade de direção e liderança moral e intelectual de uma classe dominante por meio do consenso e persuasão dos aliados e das classes subordinadas unificadas num bloco social de forças denominado bloco histórico, o TPE buscou apoio junto a representantes de diversos setores da sociedade como gestores públicos, educadores, pais, pesquisadores e profissionais de imprensa.

A aproximação do TPE com o Governo Federal possibilitou que as metas estipuladas pela organização se tornassem uma política pública com o Decreto nº

6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a ser feita pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, tendo em vista a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

A partir desse Decreto, o TPE pôde atuar, através de seus parceiros (IAS, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social), com seus programas nas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros.

Como vimos no Capítulo 2, a política e os programas educacionais do TPE apresentam princípios de cunho neoliberal. O conceito de qualidade no projeto educacional do TPE é condizente, por exemplo, com o discurso de qualidade para a educação propalado pelo neoliberalismo. Nesse discurso, a qualidade segue a lógica da competição de mercado e deverá ser medida através dos resultados obtidos em avaliações padronizadas aplicadas aos estudantes, comparados com os dados internacionais de rendimento escolar.

A propagação desse discurso em detrimento do discurso da democratização da educação corrobora o projeto hegemônico neoliberal, que engloba a reestruturação produtiva do capital e a reforma administrativa do Estado.

Na concepção do TPE a qualidade na educação é uma variável aferida por meio de avaliações pautadas em metas e parâmetros nacionais que indicam essa qualidade.

Outro princípio neoliberal encontrado no TPE diz respeito a sua própria gênese, uma vez que sua formação está relacionada às mudanças empreendidas pelo projeto neoliberal de relação entre sociedade e Estado, público e privado que acarretaram a redefinição do papel do Estado na execução das políticas sociais.

Um dos principais agentes do projeto neoliberal, o Banco Mundial, redefiniu sua agenda de políticas, focalizando nas reformas do Estado e da administração pública com o objetivo de promover a boa governança e o fortalecimento da sociedade civil.

Para o Banco Mundial o conceito de boa governança está relacionado com a forma pela qual os governos administram os recursos sociais e econômicos de um país, isto é, como planejam e implementam políticas visando o desenvolvimento.

Para a Organização, a articulação público-privado e os arranjos institucionais resultantes dessa articulação são essenciais para a boa governança do Estado.

Ainda na perspectiva do Banco Mundial, a articulação entre o público e o privado depende do fortalecimento da sociedade civil, representada por associações e organizações não governamentais. Desse modo, na visão do Banco Mundial, a sociedade civil é uma instância separada do Estado e da economia e deve ser convertida em recurso gerencial para viabilizar políticas públicas.

Assim, a sociedade civil transforma-se em instrumento para que o projeto neoliberal desenvolva sua estratégia de reestruturação do capital. As associações e organizações que a representam tornam-se despolitizadas e parceiras do Estado.

Neste contexto, o TPE aparece como movimento da sociedade civil; no entanto, é, na verdade, um movimento da classe empresarial, que segue as recomendações do Banco Mundial, articulando parcerias público-privado na educação brasileira.

A estratégia da classe empresarial de fazer uma interlocução com o Estado, e convocar toda a sociedade para mobilizar-se na busca da qualidade da educação, visa a construir um consenso em torno do projeto educacional que defende e que condiz com sua concepção de mundo. Dessa forma, busca agir como classe dirigente, organizando e direcionando moral e intelectualmente a educação pública brasileira, contando com o apoio e consenso das classes subalternas.

Diferentemente da sociedade civil entendida por Gramsci, a sociedade civil do projeto neoliberal tem como objetivo a valorização dos interesses particulares alinhados aos princípios do liberalismo de mercado e à manutenção da ordem social vigente.

Já para Gramsci, a sociedade civil consiste numa esfera de organizações com potencial para a transformação da realidade. Ela não apenas é o terreno para iniciativas privadas, mas a esfera que representa a parte orgânica do Estado, em que grupos sociais lutam para exercer a hegemonia política e cultural sobre toda a sociedade. Ela deveria ser “uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele” (WOOD, 2011, p. 208).

Assim, o TPE é uma das muitas organizações que compõem a sociedade civil brasileira, mas não a única; entretanto, por representar a classe empresarial, que detém maiores recursos organizacionais (materiais, financeiros, humanos,

mercadológicos e administrativos), acaba por ganhar mais destaque na mídia e, conseqüentemente, na sociedade em geral.

Além disso, para cumprir os objetivos que se propõe, o TPE precisa manter uma articulação com o poder público e os gestores da educação pública, o que vem ocorrendo desde sua formação.

Assim, apesar do projeto neoliberal defender uma sociedade civil despolitizada, voltada para o voluntariado ou assistencialismo, sua estratégia, na verdade, é promover uma nova sociedade civil coadunada com os princípios do liberalismo de mercado.

Esta pesquisa evidenciou que o compromisso do TPE não é com a transformação da sociedade, mas com a manutenção da ordem capitalista. A educação proposta pelos intelectuais orgânicos do TPE oculta os conflitos e os interesses envolvidos no terreno educativo, tornando a escola espaço para a conformação social ao projeto neoliberal.

Para realizar essa conformação social, o TPE atua em várias organizações do Terceiro Setor ou público não estatal, que estabelecem parcerias com estados e municípios brasileiros para implementar projetos e programas educacionais alinhados com seus valores e ideologias.

Buscamos neste estudo investigar o papel que o TPE exerce na formulação de leis e programas direcionados à educação pública no Estado de Goiás. No decorrer da pesquisa, fomos interpretando e evidenciando as contradições presentes nas diretrizes da Organização.

No Capítulo 3, constatamos que o estado de Goiás não foi diferente de outros estados da federação, e o TPE, com o apoio do Governo Marconi Perillo (2011-2014 e 2015-2018), tornou-se um programa institucional da SEDUCE. Entretanto, mesmo antes da formação do TPE, um dos seus principais parceiros, o IAS, já atuava, em 1999, na política educacional do estado de Goiás, ofertando o *Programa Acelera Brasil* e o *Se Liga*, ambos programas de correção do fluxo escolar.

A realização dessas parcerias no Estado de Goiás contou com o empenho dos secretários da educação Raquel Teixeira e Thiago Peixoto, aqui considerados intelectuais orgânicos ligados à classe empresarial.

É importante dizer que Raquel Teixeira foi uma das sócias fundadoras do TPE e, atualmente, faz parte da comissão técnica da organização, enquanto Thiago Peixoto foi o articulador do movimento no Estado de Goiás e, assim que assumiu a

Secretaria de Estado da Educação em 2011, assinou, juntamente com o governador Marconi Perillo (2011-2014), o termo de compromisso do movimento Todos Pela Educação.

As políticas educacionais implementadas na gestão dos secretários da educação, Raquel Teixeira e Thiago Peixoto fazem parte das políticas meritocráticas do governo Marconi Perillo, que visam, sobretudo, a melhorar os resultados dos alunos da rede estadual de ensino nas avaliações internas e externas e vincular a remuneração dos professores ao índice de desempenho dos estudantes nessas avaliações.

Nesse sentido, o mérito só é reconhecido se os profissionais da educação ministram o conteúdo mínimo cobrado nessas avaliações e seguem as orientações dos sistemas e tecnologias ligados aos programas do IAS, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social, abdicando de sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Sem dúvida, a política meritocrática, de resultados, cuja meta é produzir um IDEB elevado sem garantir condições de trabalho adequadas tem como objetivo somente o barateamento da educação pública. Os programas das organizações parceiras do TPE visam a reduzir o conteúdo escolar a metas de desempenho prefixadas, voltadas para a realização de avaliações e ensinadas por meio de apostilas.

Desse modo, a educação para o TPE é apenas um produto, um serviço mercadológico que seus parceiros, como o IAS, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social podem oferecer aos Estados e Municípios brasileiros.

Com a oferta de produtos pedagógicos, incluindo cursos de formação e gestão escolar, o TPE e seus parceiros expropriam os conhecimentos dos profissionais da educação e disseminam a pedagogia do capital nas unidades escolares. O professor e o aluno deixam de ser vistos como sujeitos históricos na medida em que seus conhecimentos científicos e sua cultura são expropriados do processo pedagógico.

Para Frigotto (2010),

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre,

agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Deste modo, a educação proposta pelo TPE não visa à emancipação humana, mas à adaptabilidade ao mercado e a suas formas de sociabilidade. O TPE segue os preceitos neoliberais, o que não surpreende, uma vez que foi promovido pela classe empresarial. A educação que a Organização propõe busca qualificar o trabalhador para as novas formas de produção e sociabilidade capitalista.

Da mesma forma que o projeto neoliberal busca construir uma nova sociedade civil, desconsiderando o histórico de lutas de movimentos da classe trabalhadora, o TPE também pretende deslegitimar as entidades que representam os profissionais de educação, assumindo para si a função de especialista em educação brasileira.

Ainda que o TPE tente deslegitimar as entidades da sociedade civil que representam os trabalhadores da educação, a categoria resiste em meio às pressões impostas pelo projeto neoliberal. Entidades como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEEGO) contribuem para a discussão e possibilidade de construção de um projeto educacional alternativo ao neoliberalismo.

A possibilidade de avanço alternativo ao neoliberalismo na educação implica trazer o embate, a disputa, o conflito, no plano da esfera pública. Implica mais sujeitos coletivos com densidade analítica e organizativo-política para dar densidade ao embate (FRIGOTTO, 2010, p. 217).

Além das entidades que representam os trabalhadores da educação, é necessária a mobilização de outros movimentos sociais e minorias para a defesa de uma educação humana e omnilateral e a desconstrução do projeto neoliberal.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável**: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, 2009.
- ALGEBAILLE, Maria Emilia Bertino. Mecanismos Regulatórios como Elementos Constitutivos da Nova Pedagogia. In: **A nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALMEIDA, Luana Costa, DALBEN, Adilson e FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BALL, S. J.; OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. Vera Maria Vidal Peroni (org.) In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, p. 33-47, 2013.
- BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK Lucia Hugo. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- BIANCHETTI, Roberto. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.
- BORGES, André. Governança e Política Educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 18 n. 52. p. 125-217, 2003.
- BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias... **Diário Oficial da União**. Senado Federal: Brasília: 1º ago. 2014.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União** 26 jun. 2014 - Edição extra. Brasília: Imprensa Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12**. Organização COGETEC. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Tecnologias Educacionais 2009**. Organização Cláudio Fernando André. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. : **Diário Oficial da União** de 17 de jul. 2008. Brasília: Imprensa Nacional.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. 24 abr. Brasília: Imprensa Nacional, 2007.

_____. MEC. **Educação Para Todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. Lei nº 9.989, de 21 de julho de 2000. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2000/2003. **Diário Oficial da União**, 24 de jul. Brasília: Imprensa Nacional, 2000.

_____. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria. **Diário Oficial da União**, 24 mar Brasília: Imprensa Nacional, 1999.

_____. Decreto 2.829, de 28 de outubro de 1998. Estabelece normas para a elaboração e execução do Plano Plurianual e dos Orçamentos da União, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, out Brasília: Imprensa Nacional, 1998.

_____. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, 5 de jun; Brasília: Imprensa Nacional. 1998.

_____. Lei nº 9.637, de 15 de maio 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais. **Diário Oficial da União**, 18 mai. Brasília: Imprensa Nacional, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. Brasília, 1996.

_____, Ministério da Administração e Reforma do Estado **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRELÀZ, Gabriela. *Advocacy* das Organizações da Sociedade Civil: Principais Descobertas de um Estudo Comparativo entre Brasil e Estados Unidos. In: **Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Discurso de posse no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**. Janeiro, 1995. Disponível em: www.bresserpereira.org.br

_____, CUNILL GRAU, Nuria. Entre o Estado e o Mercado: O Público Não Estatal. In: **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

_____. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**. Ano 52, Número 1, p. 5-24, Jan./Mar. 2001.

_____. Burocracia Pública e Reforma Gerencial. **Revista do Serviço Público**, número comemorativo dos 50 anos. p. 29-48, 2007.

CAMINI, Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE** v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

COMERLATO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. As parcerias público-privadas na educação brasileira e as decorrências na gestão da educação: o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS). In: Vera Maria Vidal Peroni (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, p. 245-265, 2013.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (orgs.) **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Editora Moderna, 2012.

CUNHA, Sulamita de Aquino Porto Mello e. Entrevista. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 29, n° 1, p. 205-212, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar como concessão. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, p. 51-56, abr./set. 1992.

DAROS JR., Armando. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 13. p. 13-20, Jan./Jun. 2013.

DAVINI, M.C. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n° 101, p. 141-151, jul. 1997.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A. & SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDES, Reynaldo, GREMAUD Amaury. **Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. 2009.** Disponível em <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **3º Nota Pública.** 2015. Disponível em <<https://feego.fe.ufg.br/n/82211-3-nota-publica-do-forum-estadual-de-educacao-de-goias>>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. Palestra no **10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** Rio de Janeiro, 2011.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo & liberdade.** Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo, Cortez, p. 69-90, 1991.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Educação Integral. Disponível em <http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/educacao-integral/>. Acesso em 30 de outubro de 2015.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. A terceira via e seus críticos. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOIÁS. Decreto nº 8.463, de 29 de setembro de 2015. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN) e dá outras providências. **Diário Oficial.** 01 de out. Goiânia: Agecom. 2015.

_____. Lei Complementar nº 101, de 22 de maio de 2013. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial.** 23 mai. Goiânia: Agecom, 2013.

_____. Decreto nº 7.693, de 14 de agosto de 2012. Institui o Programa de Ações Integradas de Desenvolvimento Plano de Ação Integrada de Desenvolvimento (PAI) e o Selo de Prioridade aos programas que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial**. 16 de ago. Goiânia: Agecom, 2012a.

_____. Lei nº 17.745, de 13 de julho de 2012. Institui, no âmbito do Programa Pacto pela Educação, o “Prêmio Poupança-Aluno”, com a finalidade de premiar anualmente os alunos da rede pública estadual de ensino com melhor desempenho acadêmico, e dá outras providências. **Diário Oficial**. 17 de jul. Goiânia: Agecom 2012b.

_____. Lei nº 17.543, de 11 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2012–2015. **Diário Oficial**. 13 de jan. Goiânia: Agecom, 2012c.

_____. Lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial**. 9 de set. Goiânia: Agecom, 2011a.

_____. Lei Complementar nº 86, de 20 de junho de 2011. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial**. 27 de jun. Goiânia: Agecom, 2011b.

_____. Lei Complementar nº 85, de 25 de abril de 2011. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial**. 25 de abr. Goiânia: Agecom, 2011c.

_____. Lei Complementar nº 82, de 24 de abril de 2011. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial da Assembleia**. 28 fev. Goiânia: ALEGO, 2011d.

_____. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Resolução CEE/CP nº 004/2009. **Diário Oficial**. Goiânia: Agecom, 2009.

_____. Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais, disciplina o procedimento de chamamento e seleção públicos e dá outras providências. **Diário Oficial**. 09 de jan. Goiânia: Agecom, 2006.

_____. SEGPLAN. **Quatro Décadas de Transformações no Poder Executivo – Reformas Administrativas**. Volume 1, Goiânia: Segplan, 2005.

_____. Decreto nº 5.195, de 17 de março de 2000. Dispõe sobre o gerenciamento dos programas do Plano Plurianual para o período 2000-2003, designa os seus gerentes e dá outras providências. **Diário Oficial**. 23 de mar. Goiânia: Agecom, 2000.

_____. Lei nº 13.550, de 11 de novembro de 1999a. Modifica a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial**. 12 de nov. Goiânia: Agecom, 1999.

_____. Lei nº 13.484, de 20 de agosto de 1999b. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2000 e dá outras providências. **Diário Oficial**. 26 de ago. Goiânia: Agecom, 1999a.

_____. Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial**. 20 de abr. 1999b.

_____. Lei nº 13.570, de 28 de dezembro de 1999. Estabelece o Plano Plurianual para período 2000 - 2003 e dá outras providências. **Diário Oficial**. 29 de dez. Goiânia: Agecom, 1999c.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2011.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação em Cena**. Ano 1, número 2, novembro 2007.

INSTITUTO UNIBANCO. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF). Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/> Acesso em 12 de outubro de 2015.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** São Paulo: Paralela, 2012.

_____. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Considerações Críticas sobre o Documento “Diretrizes do Pacto Pela Educação: Reforma Educacional Goiana**. setembro, Goiânia:

Sintego, 2011. Disponível em <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>.

LIMA, C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 34-45, n. esp., 2007.

MARTINS, André Silva; LIMA, Kátia Regina. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação" : um projeto de nação para a educação brasileira**. [s.n.], 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: projeto do organismo "Todos Pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da Aparentação Estatal: Novas Estratégias de Legitimação Social. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) In: **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 175-192, 2005.

MELO, Adriana A. Sales de. Os Organismos Internacionais na Condução de um Novo Bloco Histórico. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) In: **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 69-82, 2005.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 192 f., 2010.

MIRANDA, M. G, Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa 100**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, 1997, p. 37-48, 1997.

MONTAÑO, Carlos E. O projeto neoliberal de resposta à "questão social" e a funcionalidade do "terceiro setor". **Lutas Sociais** nº 8, pp. 53-64, 2002. Disponível em <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf>

MONTEIRO, Marcelisa. Relação público-privado na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público. Vera Maria Vidal Peroni (org.) In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, p. 276-289, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: Da Integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Volume 6 nº 3, Rio de Janeiro, p. 549-571, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____ (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade Civil, entre o Político-Estatal e o Universo Gerencial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18, n 52, p. 185-212, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e a Educação Brasileira: Qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção de Fluxo Escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Revista cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas. V. 35 nº. 124, p.177-215, jan./abr. 2002.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LUCK, Heloísa. **Mecanismos e Experiências de Correção de Fluxo Escolar no Ensino Fundamental**. Brasília: IPEA, 2004. Disponível em www.ipea.gov.br, acesso em: 22 de agosto de 2009.

PEIXOTO, Thiago. **ENTREVISTA**. O Popular. 09/03/2011. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/editorias/cidades/lei-elimina-limite-de-alunos-por-sala-1.82106>.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado**. 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Mesa_Tematica/05_50_04_Eixo11_mt_vera.pdf

_____. **As Parcerias Público-Privadas na Educação e as Implicações para a Gestão Democrática. ANPAE. 2009**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/353.pdf.

_____; PIRES, Daniela de Oliveira. As relações entre o terceiro setor e a administração pública brasileira: implicações para a democratização da educação. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2013**. Anais Disponível em < <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/VeraMariaVidalPeroni-ComunicacaoOral-int.pdf>

_____; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. 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.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUEIROZ, Rozilane Soares do Nascimento. **O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil**: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e Seduc-TO na oferta dos programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009) [manuscrito], 2010.

ROSSI, Alexandre José, BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relação público-privado no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações Articuladas. Vera Maria Vidal Peroni (org.). in: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, p.198-219, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, Jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SENNA Viviane Lalli, O Programa Acelera Brasil. **Em Aberto**. Brasília. vol. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000.

SCHNEIDER, Volker. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 5. n. 1, p. 29-58, jan./jun 2005.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 222-247, 2011.

THE BOSTON CONSULTING GROUP (BCG); INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Formação continuada de professores no Brasil**: Acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Integral**: Um Caminho para a Qualidade e a Equidade na Educação Pública. 2015.

_____. **Relatório de Atividades 2013**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2013.

_____. **Congresso Internacional Educação**: Uma agenda urgente. Todos Pela Educação, Brasília, 2012a.

_____. **Todos Pela Educação: 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras.** São Paulo: Todos pela Educação, 2012b.

_____. **Todos Pela Educação: 2006-2009. Relatório de Atividades.** São Paulo: Todos pela Educação, 2009.

_____. **De olho nas metas - 2008.** Primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos pela Educação, 2008.

_____. **Todos Pela Educação. Rumo a 2022.** São Paulo: Todos pela Educação, 2006.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?** necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008:** educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Relatório Educação um Tesouro a Descobrir.** Brasília: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial Educação para Todos.** Brasília: UNESCO, 1990.

VILLELA, M. **Educação, instrumento contra desigualdade.** Folha de São Paulo, 15 set. 2005.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. Pelotas: **Cadernos de Educação:** FaE/PPGE/UFPel , p. 43-67, Jan./abr. 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANEXO 1 – Sócios fundadores do Todos Pela Educação

Albert Alcouloubre Jr.
Alberto Pfeiffer Filho
Ana Beatriz Moser
Ana Lucia D'Império Lima
Ana Maria dos Santos Diniz
Antônio Carlos Gomes da Costa (falecido)
Antônio Jacinto Matias
Antônio Austregésilo de Athayde
Beatriz Johannpeter
Carlos Alberto Libânio Christo - Frei Betto
Carlos Mário Siffert
Célio da Cunha
Celso Antunes
Cenise Monte Vicente
Cláudia Costin
Cláudio de Moura Castro
Cláudio Luiz Haddad
Cleuza Rodrigues Repulho
Cristovam Buarque
Daniel Feffer
Danilo Santos de Miranda
Denise Aguiar Alvarez
Eduardo Giannetti da Fonseca
Emílio Alves Odebrecht
Fábio Colletti Barbosa
Fernando Haddad
Fernando Luiz Abrucio
Fernando Rossetti Ferreira
Francisco Aparecido Cordão
Francisco de Assis Pinheiro
Gilberto Dimenstein
Gustavo Berg loschpe
Heloisa Maria Martins Coelho
Horácio Lafer Piva
Hugo Guimarães Barreto Filho
Isaac Chaves Edington
Jailson de Souza e Silva
Jaime Sirotsky
Jorge Gerdau Johannpeter
Jorge Paulo Lemann
José Ernesto Freitas de Camargo
José Fernando César de Mattos
José Francisco Soares
José Henrique Paim Fernandes
José Paulo Soares Martins
José Pereira de Oliveira Junior
José Roberto Marinho
José Vicente

Klaus Gerdau Johannpeter
Luís Norberto Pascoal
Luiz Paulo Montenegro
Luis Roberto Pires Ferreira
Luiz de Alencar Lara
Luiz Horta Erlanger
Marcelo Cortes Neri
Marcos Antonio Magalhães
Maria Alice Setúbal
Maria Auxiliadora Seabra Rezende
Maria de Salete Almeida e Silva
Maria de Souza Aranha Meirelles
Maria do Carmo Brant de Carvalho
Maria do Pilar Lacerda A. e Silva
Maria Helena Guimarães de Castro
Maria Inês Joaquim de Carvalho
Maria Lucia Meirelles Reis
Marie-Pierre Poirier
Mário Aquino Alves
Mario Sergio Cortella
Mariza Vasques de Abreu
Milu Villela
Mozart Neves Ramos
Naércio Aquino Menezes Filho
Nelson Pacheco Sirotsky
Nilma Santos Fontanive
Nizan Guanaes
Norman Gall
Oded Grajew
Paulo Cesar Queiroz
Paulo Renato Souza (falecido)
Pedro Moreira Salles
Percival Caropreso Jr.
Peter Graber
Priscila Fonseca da Cruz
Raí Souza Vieira de Oliveira
Raquel F. AlessandriTeixeira
Raul Martins Bastos
Regina Carla Madalozzo
Renata de Camargo Nascimento
Reynaldo Fernandes
Ricardo Chaves de Rezende Martins
Ricardo Kotscho
Ricardo Manuel dos Santos Henriques
Ricardo Paes de Barros
Ricardo Voltolini
Ricardo Young da Silva
Roberto Civita
Roberto Teixeira da Costa
Rodolfo Villela Marino

Ruben Klein
Ruth Corrêa Leite Cardoso (falecida)
Sergio Antonio Garcia Amoroso
Sergio Cunha Valente
Sergio Ephim Mindlin
Sergio Motta Mello
Silvio Romeiro de Lemos Meira
Simon Schwartzman
Tomas Tomislav Zinner
Vincent Defourny
Viviane Senna
Wanda EngelAduan
Wilma Resende Araujo Santos
Zilda Arns Neumann (falecida)

Fonte: Todos Pela Educação. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/>
Acesso em 7 de junho de 2015.