
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 33 Número 69

28 de outubro de 2025

ISSN 1068-2341

Tendência à Privatização e Consequências na Educação Pública Brasileira

César Augusto Minto

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Brasil

Andreza Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil



Márcia Aparecida Jacomini

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo
Brasil

Citação: Minto, C. A., Barbosa, A., & Jacomini, M. A. (2025). Tendência à privatização e consequências na educação pública brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(69).
<https://doi.org/10.14507/epaa.33.9292>

Resumo: Este artigo, de caráter ensaístico, analisa as tendências de privatização da educação decorrentes das políticas neoliberais e da Nova Gestão Pública. O objetivo é compreender como o ideário da Reforma do Estado dos anos 1990, conduzida por Luiz Carlos Bresser-Pereira, e as políticas neoliberais têm levado a uma tendência de privatização da educação, considerando casos tanto longevos quanto recentes. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental,

especialmente nos *Cadernos MARE da Reforma do Estado*. O texto, organizado em quatro seções, apresenta um referencial teórico crítico para a análise da reforma gerencial e de suas consequências na escola pública. Destaca a alegada racionalidade técnica e neutralidade política, com a adoção de políticas educacionais por sucessivos governos, via administração pública gerencial, sobretudo no estado de São Paulo. Além de apresentar o atual estágio de materialização da tendência à privatização da educação escolar pública brasileira, o artigo propõe algumas iniciativas que buscam contribuir para que os governos sejam instados a implementar, nas várias esferas administrativas, políticas educacionais em contraposição à maioria das políticas então vigentes, as quais sequer podem ser caracterizadas como republicanas.

Palavras-chave: reforma do estado; políticas neoliberais; Nova Gestão Pública; privatização da educação escolar

Trend toward privatization and consequences in Brazilian public education

Abstract: This essay analyses the privatization trends in education resulting from neoliberal policies and New Public Management. The aim is to understand how the ideology of the State Reform of the 1990s, led by Luiz Carlos Bresser-Pereira, and neoliberal policies have led to a trend towards the privatization of education, considering both long-standing and recent cases. To this end, bibliographical and documentary research was carried out, especially the *MARE State Reform Notebooks*. The text, organized into four sections, presents a critical theoretical framework for the analysis of managerial reform and its consequences for public schools. It highlights the alleged technical rationality and political neutrality, with the adoption of educational policies by successive governments, via managerial public administration, especially in the state of São Paulo. In addition to presenting the current stage of materialization of the trend towards the privatization of Brazilian public school education, it proposes some initiatives, seeking to contribute to governments being urged to implement, in the various administrative spheres, educational policies in opposition to the majority of policies in force at the time, which cannot even be characterized as republican.

Keywords: state reform; neoliberal policies; New Public Management; privatization of school education

Tendencia a la privatización y consecuencias en la educación pública brasileña

Resumen: Este ensayo analiza las tendencias hacia la privatización de la educación derivadas de las políticas neoliberales y la Nueva Gestión Pública. El objetivo es comprender cómo la ideología de la Reforma del Estado de los años 1990, liderada por Luiz Carlos Bresser-Pereira, y las políticas neoliberales han propiciado una tendencia hacia la privatización de la educación, considerando casos tanto históricos como recientes. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica y documental, en particular los *Cuadernos de Reforma del Estado MARE*. El texto, organizado en cuatro secciones, presenta un marco teórico crítico para analizar la reforma de la gestión y sus consecuencias para la escuela pública. Destaca la supuesta racionalidad técnica y neutralidad política de la adopción de políticas educativas por parte de sucesivos gobiernos a través de la administración pública gerencial, especialmente en el estado de São Paulo. Además de presentar la etapa actual de la tendencia hacia la privatización de la educación pública brasileña, propone diversas iniciativas que buscan incentivar a los gobiernos a implementar, en diversos niveles administrativos, políticas educativas que contrastan con la mayoría de las políticas actuales, que ni siquiera pueden caracterizarse como republicanas.

Palabras clave: reforma del estado; políticas neoliberales; Nueva Gestión Pública; privatización de la educación escolar

Tendência à Privatização e Consequências na Educação Pública Brasileira

O/As autor/as submetem à apreciação das/os leitoras/es este ensaio acadêmico de viés teórico, que toma como referência, na linha de reflexão e de argumentação, a concepção de Estado Integral de Gramsci, segundo a qual o Estado é compreendido como sociedade política (executivo, legislativo, judiciário, polícias civil e militar, exército) e sociedade civil (imprensa, igreja, escola, sindicato, universidade, organizações não governamentais, instituições vinculadas aos diversos tipos de capitais etc. (Gramsci, 2014; Jacomini, 2022).

Entendemos por Estado mínimo uma concepção que atribui ao Estado funções bastante restritas, tanto na economia como na vida societária, nos moldes da doutrina liberal, em defesa do individualismo e do livre mercado. Seu *modus operandi* inclui a exacerbação da tentativa de fazer com que interesses individuais pareçam ser de interesse coletivo e, sobretudo nos tempos atuais, a insistência na privatização de todas as empresas porventura ainda estatais. Os principais expoentes dessa doutrina são Hayek (1990) e Nozick (1991), dentre outros.

Contudo, consideramos que, para o neoliberalismo, o Estado deve ser mínimo na garantia de direitos sociais, mas forte no que se refere a prover as condições materiais e sociais para a produção e reprodução do capital (Harvey, 2014).

A propósito, por doutrina entendemos um conjunto de concepções que compõem uma visão mais ampla de mundo e de sociedade, abrangendo como ela deve se organizar e funcionar. Por exemplo, adiante, vamos nos referir à doutrina da Reforma do Estado, cujo conjunto originalmente não tem força de lei, mas que pode, como de fato tem ocorrido no Brasil, ter seus componentes oportuna e sequencialmente positivados em instrumentos legais, passando, portanto, a ostentar tal atributo e a fazer parte do arcabouço jurídico do país.

Quanto à forma de caracterizar governos e partidos políticos, adotamos neste ensaio a definição clássica de Bobbio (1995), que, em uma síntese extrema, pode ser considerada, de um lado, como a predominância dos ideais do liberalismo (direita) e, de outro, como a prevalência dos ideais do socialismo (esquerda), sem que tal dicotomia seja entendida como uma polarização estanque e desmesurada, provavelmente porque, na realidade, esse dualismo costuma se expressar de forma mais ou menos nítida em configurações dialeticamente polissêmicas.

Vamos nos referir ao Estado como “um grande gerente”, sobretudo nas terceira e quarta seções deste ensaio. Com isso, destacamos o fato de que as políticas sociais adotadas por sucessivos governos no Brasil, em especial as educacionais, mas não apenas elas, têm assumido um teor cada vez mais gerencial, de “gestão para resultados” ou “administração pública gerencial”, contendo uma miríade de exames externos às redes educacionais e às escolas públicas, sem considerar as condições estruturais de organização e funcionamento dessas instâncias sistêmicas, operados com base em mecanismos de premiação-punição e isentos de qualquer preocupação diagnóstica.

Por “tendência à privatização” referimo-nos a um processo de progressiva desresponsabilização do Estado quanto ao provimento direto de políticas públicas na área da Educação – foco da atenção neste ensaio, mas não restrito a essa área. A responsabilização pelas ações diretas de provimento dos direitos sociais no Brasil – educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (Brasil, 1988, 2015) – tem sido paulatinamente delegada a instituições não governamentais (ONGs), ditas “sem fins lucrativos”, cabendo monitorar suas eventuais decorrências antissociais e, quando for o caso, propor formas de contribuir para dirimir ou amenizar consequências assim constatadas.

Ademais, antecipamos que a opção por focar parte deste ensaio (terceira seção) em políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo se deve, em especial, ao fato de o estado ter

vivenciado governos de mesmo matiz político por cerca de três décadas, tendo sido consideradas políticas de mais de 20 anos e seis gestões governamentais, tempo mais do que suficiente para eventualmente ter consolidado um projeto político pretendido por esses governantes.

Alguns Antecedentes da Tendência à Privatização

As ideias de privatização generalizada no país não são novas, contudo, ganham maior projeção nacional de tempos em tempos, como foi o caso dos anos 1990, a partir dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e Marco Maciel, ou seja, 1995-1998 e 1998-2002, quando houve expressivo salto qualitativo dessa tendência. Representantes do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB, o presidente) e do então Partido da Frente Liberal (PFL, o vice-presidente)¹, o governo Cardoso-Maciel contou com a contribuição essencial do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), capitaneado na época por Luiz Carlos Bresser-Pereira, seu titular, que forjou a doutrina da Reforma do Estado², ancorada em três eixos: privatização, terceirização e “publicização”. O foco de atenção adotado neste ensaio são algumas decorrências desse processo doutrinário na educação escolar pública³.

Conforme o *Cadernos MARE*, número 1, da Reforma do Estado (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997):

Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada.

Publicização é transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. (p. 19)

A empreitada tem como premissa determinante que “Estado e mercado não mais podiam ser vistos como alternativas polares para se transformarem em fatores complementares de coordenação econômica” (p. 11). Assim, a ideia-força é incorporar/delegar ao mercado parte das funções até então realizadas pelo Estado. Em verdade, a pretensão não é muito diferente daquela que defende o Estado mínimo, vale dizer, a criação e ampliação de oportunidades que permitam ao mercado a obtenção de lucro. Daí a necessidade da geração de novas construções teóricas, como, por exemplo, o conceito de público não estatal e das organizações sociais ditas sem fins lucrativos.

Trata-se também de um aparente apelo a intelectuais que se dizem de centro-esquerda e têm poder razoável no quesito formação de opinião, tanto que até no primeiro mandato de Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores, PT) e José Alencar (Partido liberal, PL, depois Partido Republicano Brasileiro, PRB), 2003-2006, houve propaganda governamental sobre o aprofundamento da

¹ O PSDB ainda aparentava ter alguma preocupação programática e certa coerência, mas o interesse do PFL (depois Democratas, DEM) era estar no poder, a ponto de se dizer que o partido se encontrava nessa condição desde a criação da República. Eventuais exageros à parte, o foco do PFL/DEM sempre foi a defesa de interesses privados.

² A doutrina está expressa nos 17 *Cadernos MARE da Reforma do Estado* (disponíveis em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/634>), que teve vários de seus aspectos positivados em instrumentos legais. O Caderno n.º 1, *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle* (Brasil, MARE, 1997), sintetiza a doutrina, enquanto os demais cadernos a detalham e tratam de suas decorrências.

³ Embora existam muitas contribuições de autoras e autores dedicadas à análise do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, que teve origem no governo Fernando Henrique Cardoso–Marco Maciel, optamos por não destacar nenhuma obra em particular, mas enfatizar a originalidade da doutrina, que propõe desresponsabilizar o Estado da promoção direta dos direitos sociais consagrados na CF/1988 e examinar parte de suas decorrências para o conjunto da sociedade.

Reforma do Estado. Não por acaso, ao se referir à política mais ampla adotada no período, Dermeval Saviani (2008) argumenta que:

No entanto, os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. (p. 451)

A doutrina parte da visão de que o Estado brasileiro, nela caracterizado como burocrático, vivenciava quatro problemas interligados: 1) um problema econômico-político, 2) outro de igual teor, mas demandante de “tratamento especial”, 3) um problema econômico-administrativo, e 4) um problema político. E propõe, respectivamente: a) a delimitação do tamanho do Estado, b) a redefinição do papel regulador do Estado, c) a recuperação da governança, ou seja, da capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo, e d) o aumento da governabilidade, isto é, da capacidade política do governo de intermediar interesses e garantir legitimidade. Assim, Bresser-Pereira esclarece que usa o “método histórico” para desenvolver alguns modelos com base em “instrumentos lógico-dedutivos e gerais”, que, de acordo com o *Cadernos MARE*, número 1, da Reforma do Estado (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997), incluem:

[...] a distinção das atividades exclusivas de Estado dos serviços sociais e científicos; a definição de uma propriedade pública não-estatal entre a propriedade estatal e a privada; a conceituação das novas instituições que definirão o novo Estado que está surgindo; as principais formas de controle ou coordenação econômica e social existentes no capitalismo contemporâneo; e, finalmente, o que chamarei de a “lógica do leque de mecanismos de controle”, que fundamenta a escolha de instituições e formas de atuação do Estado. (p. 8)

Começemos, então, pela explicitação de aspectos que permitem um melhor entendimento dos pressupostos adotados e da construção feita por Bresser-Pereira⁴:

O mercado é o mecanismo de alocação de recursos por excelência, mas mesmo nesta tarefa sua ação deixa muitas vezes a desejar, dada não apenas a formação de monopólios, mas principalmente a existência de economias externas que escapam ao mecanismo dos preços. (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997, pp. 9-10)

Com certeza, Bresser-Pereira refere-se à alocação de recursos públicos, pois é público e notório que a iniciativa privada só investe de fato quando vislumbra alguma possibilidade de lucro. O que a doutrina traz de diferente é a pretensão de substituir o Poder Público na consecução dos direitos sociais, que, segundo essa concepção, podem ser delegados a organizações não governamentais (ONGs) ou, dito de outra forma, a instituições que compõem o denominado “terceiro setor”, supostamente “sem fins lucrativos”. Ocorre que, como o próprio autor constata, o mercado está sujeito não só à constituição de monopólios, como também à manipulação dos preços ao bel-prazer.

⁴ Bresser-Pereira foi titular do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que existiu entre 1995 e 1999. Após sua extinção, as funções que exercia foram delegadas ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), que existiu de 2003 a 2018. Dado o protagonismo do ministro, a autoria da doutrina da Reforma do Estado tem sido atribuída tanto ao MARE quanto ao próprio Bresser-Pereira, sem dúvida seu principal autor (ver Bresser-Pereira, 1996).

Essas duas características, somadas à eventual “não lucratividade” das ONGs, de difícil controle social, deixam a sociedade nas mãos do mercado idealizado pelo autor. É demasiado exótica a imaginação de que o mercado possa ostentar algum grau de preocupação social, menos ainda que se disponha a tomar iniciativas que não sejam as de manter ou ampliar suas próprias prerrogativas de lucro.

A doutrina da Reforma do Estado prevê três áreas de atuação nesse Estado, após reformado, a saber: 1. [Atividades] Monopolistas – relativas ao poder de definir e fiscalizar o cumprimento das leis do país, impor a justiça, manter a ordem, defender o país, representá-lo no exterior, policiar, arrecadar impostos e regulamentar as atividades econômicas; 2. [Atividades] Correspondentes ao Estado Social – relacionadas à formulação de políticas econômicas e sociais e, em seguida, à realização de transferências para a educação, a saúde, a assistência social, a garantia de uma renda mínima, o seguro-desemprego, a defesa do meio ambiente, a proteção do patrimônio cultural e o estímulo às artes; 3. [Atividades] Econômicas – voltadas a garantir a estabilidade da moeda e do sistema financeiro (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997).

Como pode-se observar, esse “novo” conceito de Estado tem a pretensão de reduzir seu tamanho, “envolvendo a delimitação de sua abrangência institucional e a redefinição de seu papel” (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997, p. 21), pois afirma-se que ele cresceu “em termos de pessoal e, principalmente, em termos de receita e despesa” (p. 21), passando a atuar de forma direta e indireta. Atua de forma direta quando exerce atividades que lhes são próprias, não apenas as denominadas monopolistas, mas também as atividades econômicas. Até aí não há novidade, pois, após a Proclamação da República, o Estado brasileiro sempre fez isso. O que inova é o tratamento dispensado às atividades correspondentes ao “Estado Social”.

Uma primeira observação refere-se à própria expressão utilizada, já que seria, no mínimo, questionável pressupor a ocorrência de um Estado não Social propriamente dito, na medida em que a existência da organização institucional chamada Estado está intrinsecamente ligada à sociedade a que se refere, sendo essa sua razão de ser e seu principal patrimônio. Contudo, essa reforma concebe haver atividades “que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado” (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997, p. 15).

Dessa forma, foi formulada a concepção de “serviços sociais e científicos”, expressão que engloba atividades que passaram então a ser entendidas como “competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados” (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997, p. 25). Conforme o *Cadernos MARE*, número 1, da Reforma do Estado (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997):

Os investimentos na infra-estrutura e nos serviços públicos não são, a rigor, uma atividade exclusiva do Estado, na medida em que podem ser objeto de concessão, mas a responsabilidade é do Estado, que muitas vezes é obrigado a investir diretamente. [...] Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural etc. (pp. 24-25)

A ideia de onde se quer chegar é evidente. Começamos, então, pelo abandono da concepção de direitos sociais contida na Constituição Federal de 1988, agora concebidos como “serviços sociais”. Assim, é inevitável, portanto, questionar: a quem interessaria, e por quais motivos, travestir direitos em serviços? Não parece haver explicação plausível senão o intuito de desresponsabilizar o

Poder Público de prestar diretamente à sociedade os serviços (aí sim) correspondentes aos direitos sociais conquistados na Lei Maior.

O conceito de direito evita dúvidas e equívocos frequentes no senso comum, pois implica o fato de que toda a sociedade deve ser atendida pelo Poder Público em seus condicionantes essenciais, exatamente conforme previsto no artigo 6º da Constituição: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados (Brasil, 1988), mesmo que tais direitos ainda não tenham sido plenamente contemplados em uma sociedade que se pretende democrática.

Não por acaso, a palavra “serviço” costuma vir acompanhada da previsão de algo em contrapartida, por exemplo, do pagamento a ele correspondente; parece haver uma associação intrínseca entre a prestação de serviço e a devida remuneração. É necessário perceber a disputa ideológica subjacente à mudança conceitual feita pela Reforma do Estado – ela se presta, no mínimo, a preparar o terreno para futuras mudanças privatistas. Aliás, a respeito, há muito a sociedade pode contar com a seguinte contribuição de Meszáros (2004):

[...] a ideologia da ordem estabelecida se tornou a ideologia dominante precisamente por demonstrar sua capacidade de defender os interesses materiais e políticos prevalescentes contra aqueles que questionam sua viabilidade em relação às exigências essenciais do metabolismo social total e tentam apresentar uma alternativa radical. (p. 232)

Além do caso citado, lembramos dois exemplos contundentes da pretensão das elites que têm dominado o Estado no Brasil, tanto do ponto de vista político e social quanto do econômico. Um deles é a tentativa, por ora ainda infrutífera, de introduzir a cobrança de mensalidades na Educação Superior pública, apesar da constante alegação de que a maioria das/os estudantes possui recursos para tanto, argumento frequentemente explorado pela imprensa e que costuma ter apelo popular. Outro exemplo diz respeito à Educação Infantil, sobretudo às creches, instância de promoção de condições para o desenvolvimento humano inicial, individual e coletivo, que, na prática, tem sido um direito pouco reconhecido, seja por dirigentes nas diversas esferas administrativas – federal, estaduais, distrital e municipais – cuja escassa “oferta” de creches públicas é ilustrativa⁵, seja por parte expressiva das creches nas universidades públicas, cujas autoridades acadêmicas, de fato, pouco as valorizam como espaços onde se realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão. As metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de atendimento de 100% da população de 4 a 5 anos (pré-escola) e de 50% da população de 0 a 3 anos (creche), segundo o monitoramento do Ministério da Educação (Inep, 2024, p. 15), ostentam níveis de execução do PNE ínfimos: apenas 42%.

Quanto à “produção de bens e serviços para o mercado”, a doutrina da Reforma do Estado prevê tratar-se de uma atividade que deve ser promovida exclusivamente por empresas privadas, pelo simples fato de que tudo o que é produzido em função do mercado deve ser custeado por ele próprio. Mas nunca é demais lembrar que cabe ao Poder Público a garantia dos direitos sociais para todas as pessoas, responsabilidade difícil de ser cumprida considerando as brechas que as elites, que dominam política, social e economicamente o país, têm para atacar o chamado poder extroverso do Estado, ou seja, o poder de regulamentar e fiscalizar ações de interesse do mercado e de induzir políticas públicas que favoreçam os interesses efetivamente coletivos.

Outros exemplos nítidos disso, na atualidade, são a dificuldade de regular a internet no país e os embaraços persistentes – advindos de longa data – para fazer respeitar o art. 1º, III, da

⁵ A capital paulista é um caso emblemático, pois nela a maior parte das matrículas nessa etapa educacional ocorre em creches conveniadas – atualmente chamadas de “parceiras” –, administradas pela iniciativa privada.

Constituição Federal de 1988, que define a constituição do Estado Democrático de Direito, além da viabilidade de realizar uma Reforma Tributária de efetivo interesse da sociedade; a necessidade premente de uma reforma agrária; do alcance de uma educação com qualidade para todas/os, em todos os níveis e modalidades, dentre muitos outros desafios por serem vencidos.

Ainda no campo das disputas ideológicas, fica cada vez mais evidente o motivo de Bresser-Pereira ter recorrido à citação de Tarso Genro na doutrina da Reforma do Estado (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997), dando a entender que o político gaúcho seria, senão um novo adepto, pelo menos um simpatizante da empreitada por ele capitaneada:

Conforme observa Tarso Genro (1996)⁶, através das organizações sociais não-estatais a sociedade encontra uma alternativa para a privatização. Esta pode ser a forma adequada de propriedade quando a empresa tem condições de se autofinanciar no mercado. Todas as vezes, entretanto, que o financiamento de uma determinada atividade depender de doações ou de transferências do Estado, isto significará que é uma atividade pública, que não precisando ser estatal, pode ser pública não-estatal, e assim ser mais diretamente controlada pela sociedade que a financia e dirige. Ora, em uma situação em que o mercado é claramente incapaz de realizar uma série de tarefas, mas que o Estado também não se demonstra suficientemente flexível e eficiente para realizá-las, abre-se espaço para as organizações públicas não-estatais. (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997, pp. 27-28, grifo nosso)

O destaque tem a ver com a nossa sugestão de notar que a expressão grifada permite dupla interpretação: pode tratar-se da criação de algo que evita a privatização, mas pode também significar uma alternativa privatista, ainda que camuflada de “pública não-estatal”. Ou seja, não estamos ilesos aos discursos polissêmicos, mas parece-nos que a intenção de Bresser-Pereira era bastante nítida: a busca de apoio político à sua empreitada. Registre-se que, em uma época de intensa polarização PSDB-PT, não se tratou de uma façanha menor. É sempre oportuno revisar iniciativas pregressas.

Exemplos Longevos e Recentes da Tendência à Privatização

Vejamos, então, algumas iniciativas políticas adotadas no país na área da educação escolar, considerando seus dois níveis: educação básica e educação superior. Focamos naquelas que têm privilegiado interesses particulares, raramente interesses públicos, mas sempre apresentadas como se fossem para benefício do conjunto da sociedade. Tais iniciativas podem se dar na forma de programas ou projetos, descontinuados ou não, de decisões tomadas por meros modismos, de referenciais induzidos por organismos multilaterais, nacionais ou internacionais e, mais recentemente, até de definições resultantes pela ingerência de ONGs ditas sem fins lucrativos, muitas delas ligadas a instituições bancárias, que ao longo do tempo se incrustaram nos sistemas públicos. Ou seja, elencamos um rol de iniciativas na educação que revela a tentativa constante de mimetizar público e privado, mesmo sabendo que a área é da competência da União (Brasil, 1988, art. 22, XXIV) sendo, portanto, que a educação escolar privada constitui concessão do poder público.

⁶ Dado seu prestígio político, Tarso Genro chegou a ser cogitado, pela militância, como candidato à presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Ele foi duas vezes prefeito de Porto Alegre e exerceu os cargos de ministro da Educação, das Relações Institucionais e da Justiça nos governos Lula. O autor refere-se ao artigo “A Esquerda e um Novo Estado”, de Tarso Genro (*Folha de S. Paulo*, 07/01/1996).

A primeira delas refere-se às políticas educacionais dos anos 1990, que não escaparam ao neotecnicismo. Segundo Dermeval Saviani, em resposta à questão feita por Luiz Carlos de Freitas na VI Conferência Brasileira de Educação de 1991, ele está presente por meio da pretensa tentativa de implantar a “qualidade total”, de feitiço corporativo, na área da educação pública. Pleiteava-se, com a empreitada, a organização e o funcionamento do sistema educacional público nos moldes empresariais, ou seja, que tanto o sistema quanto a escola e os processos de ensino e de aprendizagem que ela viabiliza deveriam estar organizados e funcionando sob a égide do neoprodutivismo, uma “nova versão da teoria do capital humano”⁷.

De acordo com Saviani (2008):

O conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. [...] Consumado o [...] modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm [...] se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa”, [disseminada] principalmente no ensino de nível superior, com o beneplácito da própria política educacional (pp. 439-440).

Assim, com a reafirmação do tecnicismo⁸ e da gestão de qualidade total na área educacional no país, restava que a escolarização da sociedade fosse devidamente ajustada ao contexto neoliberal do período. As entidades representativas da sociedade civil e política, organizadas por meio do então Fórum Nacional de Educação⁹ (que não se confunde com o atual, institucionalizado), cientes de que

⁷ Segundo a teoria do capital humano, “o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. [...] A ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e [...] a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos” (Minto, 2006).

⁸ A “base da pedagogia tecnicista é constituída pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios” (Saviani, 2008, p. 438).

⁹ Entidades que participavam do FNE: 1. Aelac (Associação de Educadores da América Latina e do Caribe), 2. Ande (Associação Nacional de Educação), 3. Andes-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), 4. Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), 5. Cnte (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 6. Contee (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), 7. Dnte-CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação/CUT), 8. Fasubra Sindical (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras), 9. Sinasefe (Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º, 2º e 3º graus da Educação Tecnológica), 10. Ubes (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), 11. Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), 12. UNE (União Nacional dos Estudantes), 13. Adcefet-MG (Associação dos Docentes do CEFET-MG), 14. Adufscar (Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Carlos), 15. Adusp (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo), 16. Apubh (Associação dos Professores da UFMG), 17. CUT-Estadual - MG (Central Única dos Trabalhadores/MG), 18. Fitee (Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos do Ensino), 19. Fórum Mineiro em Defesa da Escola Pública, 20. Fórum Norte Mineiro em Defesa da Escola Pública, 21. Regional Leste do Andes-SN, 22. Sbpc-MG (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/MG), 23. SIND-UTE-MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), 24. Sindifes (Sindicato das Instituições Federais de Ensino Superior de Belo Horizonte), 25. Sinpro-MG (Sindicato dos Professores de Minas Gerais), 26. Seed-Betim (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Betim), 27. UEE-MG (União

não interessava ao governo FHC-Maciel realizar tal ajuste, tomaram para si a iniciativa de elaborar uma proposta de Plano Nacional de Educação, na qual consta o conceito de “qualidade social”, elaborado em contraposição à pretendida “qualidade total” de teor empresarial:

A qualidade social implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. [...] De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional. (Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, pp. 1-2)

Como é possível observar, o conceito de qualidade social proposto para a educação escolar prevê, de fato, a formação de um ser humano idealizado, utópico (no sentido de antecipação criadora, conforme defendia Florestan Fernandes) – um ser moral, ético, consciente, solidário, dentre outras qualidades humanas desejáveis. Essa visão se contrapõe àquelas escolas sujeitas à “qualidade total” de matiz empresarial, que promovem uma “formação” essencialmente individual e acrítica, predispondo as pessoas a se adaptarem a situações que não lhes garantem sequer a sobrevivência, exceto, claro, se estiverem dispostas a “vestir a camisa das empresas” e, ainda assim, só caso consigam, por mérito próprio, ter acesso e nelas permanecer, mostrando-se úteis aos interesses que lhes são impostos. Nessa nova configuração, passam a ser chamadas de “parceiras/os” ou “colaboradoras/es”, em vez de empregadas/os ou funcionárias/os, numa tentativa de convencer a todas/os de que se trata da partilha de uma suposta parceria patronal-trabalhista. Essa tentativa de enredar a população não raro a toma como desprovida de sabedoria.

O meio forjado sob os auspícios da “reorganização produtiva”, de interesse das elites que dominam o país, tenta substituir a qualificação alicerçada no domínio de conteúdos sistematizados, que compõem o acervo de conhecimentos científicos e práticos já disponíveis na sociedade, por pretensa aquisição de competências e habilidades, condicionantes do acesso a esse novo mundo da “sociedade da informação e do conhecimento”.

Talvez a estratégia seja mais visível na área da educação básica, em especial no ensino técnico, tecnológico e profissionalizante, mas não apenas nela, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas decorrências nas políticas governamentais já se encarregaram de definir o rumo pretendido e de induzi-lo no âmbito dos dois níveis educacionais – educação básica e educação superior – sobretudo por meio da formação de professoras/es que, por sua vez, formam não só docentes, mas também profissionais em todas as áreas de conhecimento e atuação.

Trata-se de induzir o engajamento à reorganização produtiva, que reduz a formação escolar à aquisição de quesitos que permitam apenas operar do modo que convém ao dito “setor produtivo”, ou seja, aos proprietários dos meios de produção. Assim, a sociedade fica sempre à mercê desses mandatários, pois o acesso ao trabalho está condicionado à consecução de seus interesses, e a

maioria das pessoas que precisam vender a força de trabalho não tem alternativa senão enfrentar a roda-viva que lhe é oferecida como “opção”: a imposição de um caminho por demais perverso.

Propomos, agora, focar a nossa atenção no estado de São Paulo, como caso emblemático, pois governado de 1995 a 2022 (27 anos!) por gestores identificados com o PSDB e com o então PFL. Nos tempos primórdios, o primeiro sempre se pretendeu de centro-esquerda, como social-democrata (tanto, que adotou tal nomenclatura no próprio nome), e o segundo, de teor liberal-conservador, com comportamento recorrentemente oportunista.

O atual governo paulista, de Tarcísio de Freitas (Republicanos) e Felício Ramuth (PSD), identifica-se, em especial, com uma coalizão bolsonarista, mas apresenta-se como sendo de centro-direita¹⁰. Apesar do fato de que, no Brasil, a filiação partidária não tem necessariamente primado pela correlação entre a defesa dos programas oficialmente divulgados pelos partidos e a prática posterior das/os incumbentes, consideramos importante fazer essa caracterização genérica, mesmo sabendo que ela, por exemplo, talvez pouco contribua para a criação de uma cultura de coerência entre o programa apresentado e a atuação posterior efetiva, seja por representantes do Executivo, seja do Legislativo, pelo fato de terem se submetido a eleições pela sociedade. Mas, mesmo genérica, essa caracterização revela que todos os governos no período considerado exibiram, assim como o atual, em maior ou menor grau, forte tendência à privatização, de forma voluntária ou instados a fazê-lo por terem abraçado a Reforma do Estado, mesmo que esta sequer seja mencionada.

Qual foi a razão de propormos aqui o foco no estado de São Paulo? Em verdade, há duas razões que se complementam. Primeiro, o fato de o estado ter vivenciado governos conduzidos por governantes de mesmo matiz político por cerca de quase três décadas (1995-2022); segundo porque a sociedade paulista contou com a contribuição de um conjunto significativo de pesquisadoras/es de diversas instituições, que realizaram um estudo de sua gestão educacional sob vários aspectos¹¹. Lisete Arelaro argumenta, no prefácio do livro “Política e Gestão da Educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018” (Jacomini & Stoco, 2022, p. 9):

É comum a apresentação dos resultados de uma pesquisa acadêmica em forma de livro, no entanto, nesse caso, a situação é peculiar: trata-se de um estudo crítico sobre a gestão educacional do estado de São Paulo, realizado por meio do projeto Política Educacional na Rede Estadual Paulista (1995-2018), portanto mais de 20 anos! E isso é raro, uma vez que, em geral, os/as pesquisadores/as aprofundam seus estudos em uma ou no máximo duas gestões públicas. Essa pesquisa envolveu o estudo de seis gestões! (p. 9)

Conforme já mencionado, tendo acompanhado 24 anos das políticas educacionais paulistas, as/os pesquisadoras/es realizaram um estudo que teve como foco a análise da formulação e da

¹⁰ Por coalizão bolsonarista, entendemos o conjunto de participantes/apoiadores das siglas partidárias: PL, PP, PSC, PSD, PRD, Podemos, PTB, Novo, Republicanos, União Brasil e MDB.

¹¹ Elaborado pela Rede Pública e Universidade (REPU). Participaram profissionais da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal do ABC (UFABC), Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), Centro Universitário Santa Rita, Faculdade Zumbi dos Palmares, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação de Suzano.

implantação de programas no período, por meio de pesquisa documental e bibliográfica¹². Valendo-se de um estudo de Verger e Normand (2015) sobre Nova Gestão Pública, argumenta-se que:

[...] os pressupostos que orientaram as políticas educacionais no período estudado são os da Nova Gestão Pública (NGP), que introduziu a gestão [pretensamente] baseada em resultados, com forte centralização no governo e nos atores que ele privilegia como parceiros, intenso controle do trabalho dos profissionais da educação e responsabilização das instituições de ensino por resultados estabelecidos fora do espaço de governança da(o)s profissionais que nelas trabalham, em flagrante desconsideração das condições intraescolares e extraescolares do processo educativo e das especificidades do trabalho pedagógico. (Jacomini & Stoco, 2022, p. 17)

No período 1995-1998, partindo do diagnóstico de que gestões anteriores da Secretaria de Educação, ineficazes e ineficientes, teriam causado “evasão, repetência, inadequação do fluxo escolar” e a não priorização dos gastos na valorização do magistério, Stocco e Lanza (2022) destacam que a política educacional paulista foi pautada em um pretenso:

[...] processo de racionalização organizacional e [uma] mudança no padrão de gestão [que] teriam como beneficiários a própria estrutura organizacional da rede estadual paulista e a população em geral, tanto por meio do aumento da qualidade do ensino ofertado (correção de fluxos e avaliação), como pelos seus rebatimentos no desenvolvimento econômico e social do estado. (p. 53)

Stoco e Lanza (2022) constatarem que a “modernização” do período, balizada na “Nova Gestão Pública” (NGP), acabou por “configurar diferentes aspectos de um processo contínuo e sucessivo de novas formas de controle”, sendo que o atendimento da política educacional “passa a ter como critério os resultados técnicos aferidos, seja o da avaliação cognitiva padronizada (qualidade), seja a eficiência da relação gasto público e atendimento” (quantidade). Em síntese, o projeto político vigente no período já assume a educação escolar como serviço, a/o estudante como cliente e a escola como instituição “mediada pelos desejos individuais, necessidades que se transformam em quantidades e qualidades”, cujo atendimento é aferido pelos resultados, que, por óbvio, demandam precificação. Vale dizer: qualquer semelhança com o ideário da Reforma do Estado não é mera coincidência.

De 1999 a 2002, o estado de São Paulo teve dois governadores, Covas e Alckmin¹³, e dois secretários de Educação, Rose Neubauer e Gabriel Chalita. Segundo Ximenes et al. (2022) teve “como marca mais duradoura tratar-se de um período de continuidade e de consolidação das principais linhas de ação e políticas lançadas no período anterior” (p. 97), a municipalização e a gestão para resultados, e “consolida-se o propósito original de implantação da remuneração vinculada à avaliação” (p. 98). Passa também a vigorar uma nova sistemática de destinação de recursos ao ensino fundamental, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

¹² Formam publicados quatro livros, os três primeiros datam de 2022, mas foram lançados em 2023: Política e Gestão da Educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018; Relações e Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018; e Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista 1995-2018; em 2023 foi publicado o quarto livro: Ensino médio e juventude em luta: política educacional e ação estudantil em São Paulo, lançado em 2024. Os dados completos estão nas Referências.

¹³ Governantes paulistas desde os anos 1990: Covas-Alckmin (1995-2000), Alckmin-Lembo (2001-2006), Lembo (2006-2007), Serra-Goldman (2007-2010), Goldman (2010), Alckmin-Afif Domingos (2011-2014), Alckmin-França (2014-2018), França (2018), Dória-Garcia (2019-2022), Rodrigo Garcia (2022), Freitas-Ramuth (2023-2027).

Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14/1996¹⁴, mas implantado apenas em 1998, sendo essencial na política de descentralização. É também nesse quadriênio que ocorre a centralização das avaliações. Para as/os autoras/es, foi “um período de relativa estabilidade no marco normativo nacional, possibilitando ao estado, nesse contexto, a consolidação das reformas iniciadas em 1995, ainda que muitos dos objetivos lá apontados não tenham sido alcançados” (p. 99). Mas isso não significa que não houve lutas contra as políticas citadas, ainda que insuficientes para sensibilizar as/os governantes.

No quadriênio 2003-2006, a gestão da educação pública paulista “manteve as bases do gerencialismo da NGP” instaurada a partir de 1995 (Nascimento et al., 2022, p. 147). De acordo com essas autoras, a política educacional desse período caracteriza-se, no geral, por uma descentralização vertical tutelada pela redução do papel do Estado como provedor direto de serviços e pela indução ao estabelecimento de parcerias entre escolas e instituições do setor privado. As autoras argumentam que esse modelo trouxe algumas consequências muito nefastas, dentre elas: “precarização, desconfiguração e desvalorização do trabalho docente”, cujas/os profissionais seriam não só dispensáveis como facilmente substituíveis; “flexibilização e aligeiramento de currículos e da oferta educacional”, ou seja, “ensino pobre para os pobres”; “financiamento público do ensino privado”, por meio da utilização de bolsistas advindos de instituições particulares subsidiadas/os com recursos públicos; e “privatização do processo de definição e execução de políticas educacionais” (pp. 148-149), em ostensiva burla do princípio constitucional da gestão democrática.

No período de 2007 a 2010, manteve-se a política educacional: municipalização do ensino fundamental, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), bonificação, professor/a coordenador/a. Entretanto, o governo criou o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) em 2007, estabelecendo metas a serem alcançadas, ano a ano, pelas escolas de sua rede. Segundo Perrella et al. (2022), “ao mesmo tempo em que conclamava a melhoria da qualidade do ensino não priorizava a participação da comunidade na elaboração de estratégias dessas pretensas melhorias”, (pp. 192-193), tendo como eixo estruturante “o nome fantasia de Gestão do Currículo” (...) “Na formulação e implantação de políticas e programas [...] a participação, seja de educadores/as ou da comunidade, aparece de forma tutelada, dirigida, controlada e não há espaço para o dissenso” (pp. 191-192).

As autoras e o autor enfatizam que “o governo potencializa a possibilidade de fragmentação de possíveis resistências. Há o investimento em ações desmobilizadoras da sociedade”. E, frente a tais constatações, questionam: 1. “Por que tantos mecanismos de controle? 2. Por que o Idesp? [...] 5. Por que gratificação e bônus em vez de aumento real para os educadores?” (p. 191), perguntas que permanecem sem respostas.

De 2011 a 2014, a política governamental para a educação esteve centrada no Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP)¹⁵, que, em síntese, significou uma maior aproximação com instituições privadas ligadas ao capital, forte influência do pensamento empresarial na agenda, na política, na gestão do sistema e da escola, além do aprofundamento da gestão para resultados. Conforme Jacomini et al. (2022), as medidas referentes aos cinco pilares do PECSP – “Valorização do Capital Humano, Gestão Pedagógica com Foco no Aluno, Educação Integral,

¹⁴ A CF/1988 determina que os estados e municípios destinem, no mínimo, 25% da receita de impostos à educação. Com a EC n.º 14/1996, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, a emenda introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de estados e municípios, promovendo a partilha de recursos entre o governo estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>.

¹⁵ Instituído pelo Decreto n.º 57.571/2011, de 2 de dezembro de 2011.

Gestão Organizacional e Financeira, Mobilização e Engajamento da Rede e da Sociedade em Torno do Processo de Ensino e Aprendizagem” (p. 257), criaram “um conjunto de mecanismos de controle do trabalho do magistério, principalmente por meio do sistema de informação no qual a escola deve registrar as atividades desenvolvidas, como no PAP, na APP ou via controle do trabalho dos profissionais, conforme ocorre no PEI”¹⁶ (p. 240).

Contudo, as autoras e o autor frisaram que variou a forma como os componentes do PECSP foram implantados, havendo inclusive “casos em que as escolas buscaram adaptar os programas e projetos ao Projeto Político Pedagógico e às práticas de gestão democrática” (p. 241), ou seja, houve resistência na Rede.

No quadriênio 2015-2018, os programas e projetos relativos aos cinco pilares do PECSP passaram a ser operados em parceria com instituições privadas, intermediadas pela Associação Parceiros da Educação (APE)¹⁷, instituindo um “campo de experimentação” de políticas educacionais no estado de São Paulo. De acordo com Cássio e Bruini (2022), o pilar Educação Integral foi o menos afetado no período, tendo seu principal componente, o Programa Ensino Integral (PEI), continuamente ampliado na rede desde 2012. “A chave de interpretação para [sua] perenidade [...], que ultrapassa o próprio PECSP, é que ele representa o modelo de escola que condensa os projetos educacionais e metas de longo prazo dos sucessivos governos [...] desde 2011” (p. 300).

Para o autor e a autora, “Estruturante na SEE-SP, o PEI induz desigualdades educacionais que mutilam a universalidade das políticas educacionais [...], fenômeno que cresce com o fechamento de classes na rede pública de ensino [que] deve ser um campo aberto de experimentação nas políticas educacionais” (p. 300-301). E advertem, com razão: “diversos atores do campo empresarial [...] vêm prescrevendo a adoção de políticas educacionais focalizadas no Brasil, rompendo com a educação como direito coletivo e universal” (p. 301).

De 1995 a 2018, no que diz respeito às políticas para a educação profissional de nível médio, constata-se que essa modalidade educacional continuou sendo ofertada de forma dual: de um lado, a formação de cultura geral; de outro lado, a profissionalizante, em desrespeito à formação integrada prevista na LDB/1996. Dir-se-ia até que muito pouco valorizada, por tratar-se de uma alternativa destinada à população mais pobre. De acordo com Alencar e Moraes (2022), o ensino técnico foi “organizado segundo o modelo das competências” (p. 334), constituindo-se como a opção aplicada pelo CPS¹⁸ na rede estadual de 1997 a 2010. “Posteriormente, ocorreu a oferta [...] de cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas sem o abandono da matriz curricular baseada em competências, sendo, portanto, estimulado quase que estritamente o modelo que reafirma a dualidade escolar”.

¹⁶ Plano de Ação Participativo (PAP), Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), Programa Ensino Integral (PEI, instituído pela Lei Complementar n.º 1.164/2012).

¹⁷ A APE é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, que realiza projetos em parceria com secretarias de educação e escolas. Ela conta com o apoio de empresas e empresários: Comgás, Instituto Carlyle Brasil, Grupo Iguatemi, Instituto GOL, Itaú BBA, Jair Ribeiro – Sertrading/Banco Indusval, Mauá Capital, Nitro Química e Roberto Klabin; e também de instituições como Alumni, Comunitas, Fundação Lemann, Instituto Votorantim, Microsoft e Todos pela Educação, dentre outras. Disponível em: <https://parceirosdaeducacao.org.br/as-parcerias/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

¹⁸ O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do governo do estado de São Paulo (SP), vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, presente em 345 municípios. Administra 228 Escolas Técnicas (Etecs), 79 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e 468 Classes Descentralizadas (unidades que oferecem cursos sob o encargo de uma Etec). Atualmente, o CPS conta com mais de 317 mil estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores tecnológicos. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

Segundo a autora e o autor, a pesquisa realizada “mostra contenção de recursos, oscilações com [...] picos de financiamento, execução por diferentes secretarias do governo, sendo que o padrão mais recente é o de decréscimo e não o da ampliação dos recursos executados” (p. 335). E concluem, em forma de questão: o governo do estado não estaria “assim, gerando uma deliberada precarização da educação técnico-profissional?” Em outras palavras, essa modalidade educacional tem sido tratada de modo inadequado, e não por engano, mas sim por opção.

Após apresentar essa breve síntese de análises das políticas educacionais adotadas de 1995 a 2018 por sucessivos governos no estado de São Paulo, com consequências graves e evitáveis para a sociedade, propomo-nos a elencar, apenas a título de exemplos, mais alguns poucos aspectos, porém significativos por sua contribuição, direta ou indireta, para o que chamamos de tendência à privatização da educação escolar pública.

Galzerano (2022) assevera que, no mundo contemporâneo, as práticas neoliberais alcançaram áreas antes menos vulneráveis à atuação direta do capital, como é o caso da educação. Atualmente, contudo, grupos empresariais sedentos por oportunidades de lucro passaram a ver a educação pública não apenas como um espaço para a expansão de negócios, mas também como um campo de disputa pelo controle ideológico da formação da população. Assim, não à toa, [...] ampliaram sua presença no setor por meio de contratos com governos e venda de todo tipo de material e serviços que podem interferir no trabalho pedagógico: assessoria, modelos de gestão, materiais didáticos, ferramentas tecnológicas, formação continuada, sistemas privados de ensino etc. Igualmente, estão cada vez mais presentes nos espaços decisórios, disputando diretamente a agenda educacional de municípios, estados e governo federal. (Galzerano, 2022, p. 133)

A autora argumenta que “Privatização, responsabilização e meritocracia são conceitos que, na ótica das políticas educacionais contemporâneas, nos ajudam a entender como certas medidas viabilizaram essa atuação do capital” (p. 133). Contudo, se por um lado não é novidade o fato de grupos empresariais buscarem novas prerrogativas de lucro, por outro, é recente – do ponto de vista histórico – a disposição de governantes de realizar tal tipo de parceria, em especial governos que se dizem populares e democráticos, como foi o caso do governo Lula-Alencar em 2007, que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007)¹⁹.

Na última década, delineou-se, em termos globais, inclusive no Brasil, o que parece configurar um movimento pela adoção de práticas e políticas com lastro em evidências científicas. Em princípio, a iniciativa pode soar salutar, sobretudo nesses tempos de vigência das mais variadas formas de negacionismo. Contudo, Minto (2023) argumenta com razão, valendo-se de um exemplo:

Outra política recente delineada conforme o discurso das “evidências” foi [...] exarada por meio do Parecer n.º 22, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores/as para a educação básica e uma Base Nacional Comum para essa formação, nomeada BNC-Formação. (pp. 75-76)

¹⁹ O Todos pela Educação define-se como uma organização da sociedade civil com o objetivo de “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública”. Conta com um Conselho de Fundadores formado por Jorge Gerdau Johannpeter, Daniel Feffer, Jayme Sirotsky, Luis Norberto Pascoal, Milú Villela, Viviane Senna e Wanda Engel Aduan. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

Segundo o autor, que adota a expressão “educação baseada em evidências” (EBE), nos “termos do Parecer [n.º 22 do CNE], as evidências científicas são introduzidas como referência para o conjunto das competências esperadas na formação para a docência na educação básica”. Em seguida, ele ressalta que “por certo, [são evidências] selecionadas e restritas à dimensão que é tomada como pressuposto [...] de que a qualificação dos professores para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes”. Destaca ainda que a visão expressa no documento do CNE tem como base “evidências internacionais, neste caso, especificamente em estudos da OCDE” (pp. 75-76). Ou seja, no limite, as “evidências científicas” podem ser escolhidas ao bel-prazer de quem delas busca se valer na tentativa de justificar tal ou qual projeto político.

Considerações Finais

Uma primeira consideração diz respeito ao fato de que, com o passar do tempo, outras atividades, que não constavam do rol explicitado originalmente na doutrina da Reforma do Estado, certamente já vêm sendo tratadas como “atividades não exclusivas” do Poder Público. Dentre elas, por exemplo, devem constar os trâmites relativos à burocracia da morte, incluindo as operações funerárias realizadas em cemitérios e crematórios, consideradas atividades “competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados” (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1997, pp. 24-25).

Em síntese, com a referida Reforma em pleno vigor, o Estado foi e vem sendo transformado em um grande gerente, sem que a sociedade sequer tenha a garantia de que ele possa de fato operar com autonomia na função à qual foi circunscrito. Isto posto, passemos a considerações mais especificamente referentes à Educação e a aspectos que também interferem na área, mesmo que eventualmente pouco perceptíveis.

A Educação no país tem sido frequentemente sujeita a modismos que costumam agradar governantes ávidos por adotar políticas que lhes soem inéditas, ou que possam assim parecer para o público externo, cumprindo o papel de demarcar sua administração com alguma “novidade”. Isso ocorre também no caso de políticos de mesmo partido ou de mesma coalizão partidária, como é emblemático no estado de São Paulo. Daí decorrem então alternâncias de políticas que sequer passaram pelo crivo de avaliações diagnósticas – eventualmente passíveis de correção de rumo, conforme até por bom senso se espera. Ciclo Básico de Alfabetização, Municipalização do Ensino Fundamental, Reorganização da Rede Estadual, Programa Escola da Família, Escola Padrão, Escola de Cara Nova, Cefam²⁰ são políticas/projetos aqui citados sem ordem cronológica ou hierárquica, apenas como exemplos ilustrativos daquilo que se afirma.

Assim como tais políticas ou programas foram sendo descontinuadas/os ou mesmo abandonadas/os, também se descartaram as eventuais contribuições de ideias pedagógicas que vigoraram em determinados períodos. A título de exemplo, citamos duas delas, de modo aleatório: o escolanovismo que, em síntese, propunha o respeito à diversidade, a atenção à individualidade de

²⁰ Destacamos apenas os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que proporcionavam uma formação de nível médio mais abrangente, na qual as/os estudantes tinham aulas regulares durante um período e, no outro, atividades culturais e esportivas, com visitas a teatros, bibliotecas, laboratórios, museus etc., além de receberem um salário-mínimo para se dedicar aos estudos. A extinção dos Cefam pelo governo do estado em 2006 foi assaz inadequada e sob a alegação de que a legislação educacional previa formação de nível superior para todo o magistério.

cada estudante, a adoção de metodologias e a condução das atividades de ensino centradas nas/os estudantes; e o construtivismo, que, em essência, destaca a importância das/os docentes como mediadoras/es nos processos de ensino e de aprendizagem, com estímulo à participação ativa dos/as discentes nas atividades propostas, cuja resultante seria o próprio desenvolvimento das/os estudantes. Por certo, ambas demandavam infraestrutura material adequada e condições de trabalho efetivas para implementação, o que implicava maior custo, mas tratava-se de investimento social.

Independentemente de as considerarmos totalmente adequadas ou não, essas ideias pedagógicas fizeram parte das tomadas de decisão na área de políticas educacionais em períodos anteriores e, salvo muito engano, não parecem propor prescrições completamente descartáveis. Frente a isso, questionamos: por que não aproveitar, ao menos em parte, as contribuições de ideias pedagógicas que não sejam conflitantes com as ideias prevalentes na atualidade? Destacamos que, acima de interesses particulares, há necessidade da manutenção de aspectos que eventualmente se mostraram positivos, descartando apenas aquilo que for considerado absolutamente inadequado.

Em seguida, consideramos oportuno acrescentar à concepção de educação de qualidade social tratada anteriormente neste ensaio o intento de aprimorá-la de modo a extrapolar seu teor exclusivamente antropocêntrico, pois a Terra, ambiente ao qual estamos todas/os submetidas/os, é compartilhada por muitos outros seres vivos que, resumidamente, compõem-se de animais, vegetais, fungos, algas, protozoários e bactérias, além de elementos não vivos da natureza, como a água, o solo, os gases, os minérios e as rochas. E não se trata aqui de um surto animista, mas do necessário reconhecimento de que essa coexistência depende da interação de todos esses componentes, que são atores imanentes e com valores intrínsecos, podendo e devendo compartilhar o mesmo meio. É mais do que tempo, portanto, de preservar esse arranjo simbiótico essencial para a manutenção de existência saudável para os seres vivos, bem como de empatia e adequação no manejo dos componentes não vivos. Urge preservar o que chamamos de “recursos naturais”, a natureza.

Nesse sentido, a Constituição da República do Equador defende (Capítulo Sétimo, Direitos da Natureza, em tradução livre), de modo pertinente e exemplar, essa tentativa de preservação:

Art. 71. - A natureza ou Pacha Mama, onde ocorre a vida e sua reprodução, tem direito a que se respeite integralmente sua existência e a manutenção e regeneração de seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos.

Toda pessoa, comunidade, povo ou nacionalidade poderá exigir da autoridade pública o cumprimento dos direitos da natureza. [...]

Art. 72. - A natureza tem direito à restauração. Essa restauração será independente da obrigação que têm o Estado e as pessoas naturais ou jurídicas de indenizar os indivíduos e coletivos que dependam dos sistemas naturais afetados. [...]

Art. 73. - O Estado aplicará medidas de precaução e restrição de atividades que possam provocar a extinção de espécies, a destruição de ecossistemas ou alteração permanente dos ciclos naturais. [...] (Equador, 2008)

Ou seja, a Constituição equatoriana explicita uma previsão que extrapola um teor meramente jurídico – o que já não seria pouca coisa²¹ – e cita, de modo objetivo, a necessidade de respeito

²¹ A Constituição da Bolívia prevê: “Art. 33. As pessoas têm direito a um meio saudável, protegido e equilibrado. O exercício desse direito deve permitir que indivíduos e coletividades, das atuais e futuras gerações, além de outros seres vivos, desenvolvam-se de maneira normal e permanente” e “Art. 34. Qualquer pessoa, a título individual ou em representação de uma coletividade, está facultada a exercer ações legais em defesa do direito ao meio ambiente, sem prejuízo da obrigação das instituições públicas de atuar por força de ofício frente a atentados contra o meio ambiente” (tradução livre das autoras e do autor). Apesar da importância dessas previsões, a Carta Magna boliviana privilegia o aspecto jurídico; destacamos a da

integral à “sua existência [da biosfera] e à manutenção e regeneração de seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos”, atribuindo à “autoridade pública” a responsabilidade pelo cumprimento dos “direitos da natureza” (Equador, 2008).

Afora o recurso à tautologia, o texto mostra avanço para uma concepção mais holística, que se refere a viabilizar a continuidade da vida em toda a sua plenitude, reconhecendo os fatores que interferem nos processos intrínsecos à biosfera e em seu equilíbrio, como mencionamos anteriormente, incluindo a prevenção de ações do poder público para restringir atividades nocivas à natureza. Essa concepção sim faz jus ao qualificativo “sustentável” e não à visão manejável pelas/os defensoras/es do mercado, que dele se valem na tentativa de camuflar a depredação da natureza.

Só nos resta concluir que, por um lado, é oportuno aperfeiçoar a visão de educação de qualidade social com as contribuições da Carta equatoriana; por outro lado, não cabe ignorar o contexto político-social ao qual o país está submetido. Tal fato implica a adesão de parcela significativa da população à medida, o que só se consegue via persuasão²² com argumentos fundamentados, exigindo muita resiliência para positivar as novas ideias em instrumentos legais e, sobretudo, para depois materializá-las na vida cotidiana. Esse processo todo requer mudanças substanciais das visões de mundo prevaescentes, que, ao longo do tempo, apenas se preocuparam com a reprodução de uma prosperidade antropocêntrica, elitista e predatória.

Além disso, a sociedade precisa ser convencida de que é tempo de superar todas as formas de negacionismo que têm contribuído para negligenciar a cobertura vacinal, para manter o descaso com a contaminação da água, do solo e do ar e para desconsiderar as mudanças climáticas previsíveis, como a desertificação, o estresse hídrico, o excesso de chuvas, o forte aumento das temperaturas médias, dentre outras situações deletérias e concomitantes num país continental – e evitáveis via respeito aos conhecimentos científicos e práticos já disponíveis.

Entretanto, recentemente, o país (mas não apenas ele) foi alvo de uma das formas mais abjetas de negacionismo, conforme registrado por Leite (2024) e por Gualano (2025) no jornal *Folha de S. Paulo*:

Em 2020, [Didier] Raoult e 17 coautores publicaram no International Journal of Antimicrobial Agents estudo dizendo que a droga antimalárica hidroxicloroquina associada ao antibiótico azitromicina havia reduzido ou eliminado a carga de coronavírus, após seis dias, em 20 pacientes comparados com grupo de controle. Governantes de extrema direita como Donald Trump e Bolsonaro apregoaram o remédio que supostamente resolveria a pandemia. Até o Exército brasileiro foi mobilizado para produzir o composto [...]

Demorou quatro anos, contudo, para a publicação do grupo Elsevier terminar a investigação e decidir-se pela retratação do artigo. Lentidão incompreensível, tendo em vista a rapidez – ou leviandade – com que o trabalho foi aceito [para publicação]. Por aqui, oportunistas movidos por ideologia e grana também andaram se arvorando no jaleco branco para produzir algo parecido com ciência, mas só em casca. Seus estudos sobre drogas ineficazes contra a Covid, como ivermectina e proxalutamida, foram publicados, apesar de sérios indícios de violações éticas e metodológicas. A retratação é a última camada de autocorreção da ciência – quando seus filtros falham ou tardam, sua credibilidade é posta em xeque.

Constituição do Equador, que vai além disso. Disponível em:

https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

²² No sentido gramsciano de convencimento.

Ou seja, diante do ocorrido, constata-se que nada está isento de alguma contribuição pretensamente científica – voluntária ou não – assim como ninguém está livre de seu uso inapropriado, por melhor que fosse o propósito de quem utilizou o resultado falso, apesar das evidências. O fato é que, nesse caso extremo, vidas poderiam ter sido preservadas, mas deixaram de sê-lo, e parece pouco provável que responsabilidades sejam apuradas e pessoas ou instituições culpadas venham a ser punidas. Os negacionismos não podem mais ser tolerados pela sociedade.

Assim, guardadas as proporções, na educação, as pesquisas realizadas pelas universidades públicas – sobretudo no âmbito das faculdades de educação, acusadas de oferecerem uma formação conteudista e excessivamente teórica, em vez de uma formação prática – têm sido alvo de uma guerra ideológica, que busca fazer prevalecer dados supostamente “baseados em evidências” como referências para a adoção de políticas educacionais. Tal movimento é conduzido por quadros políticos defensores do tecnicismo e da administração pública gerencial, em atuação conjunta, atualmente, com representantes de diversas ONGs ligadas a empresas e bancos, inseridas em administrações públicas federais, estaduais, distrital e municipais.

Tal oportunismo advém de quadros políticos recorrentemente defensores do neotecnicismo e da administração pública gerencial, inclusive com atuação como representantes de diversas ONGs ligadas a empresas e a bancos, que foram ao longo do tempo se introduzindo em administrações públicas nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, e o que é mais preocupante: com o aval dessas administrações. O exemplo mais contundente ocorreu por ocasião do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto-Lei n.º 6.094/2007), quando a parceria público-privada se tornou evidente e institucionalizada. Segundo Galzerano (2022),

As fronteiras entre o público e o privado, neste contexto, ficam cada vez mais híbridas. O financiamento das políticas de provimento de materiais didáticos propicia ao capital privado apropriar-se de parcelas do fundo público que são estratégicas na garantia de sua rentabilidade, o que torna mais complexo o processo de privatização. A rigor, poder-se-ia afirmar que o Estado financia, direta e indiretamente, o lucro capitalista [...]. (p. 138)

Acrescentamos à argumentação da autora a padronização curricular, com restrição de conteúdos, a uniformização das metodologias a serem adotadas, a mecanização das atividades de ensino, a aferição de resultados estudantis por meio de exames externos em larga escala e, mais recentemente, a platformização da educação escolar. A imposição desse conjunto significa, em última análise, sequestrar a competência das/os profissionais da educação, ou seja, esvaziar completamente a essência do trabalho docente. Isso deveria – e deve – ser objeto de questionamento administrativo e, em situações de leniência das autoridades responsáveis, no limite, de ação judicial.

Ademais, há uma necessidade premente de regulamentar o lobby no país, pelo fato de que as instituições estão sendo constantemente acossadas por indivíduos e/ou grupos de interesse. A única forma de tentar garantir que as atividades por elas/es realizadas sejam lícitas é regulamentá-las de modo que a devida transparência possa servir como antídoto a ilicitudes. É sabido que parlamentares exercem lobby – basta lembrar os casos das bancadas “da bala” (armamentista), “do boi” (ruralista) e “da bíblia” (religiosa) com suas ações nada republicanas no Congresso Nacional. E há quem defenda a licitude da pressão que exercem em prol de seus interesses, em função do fato de terem sido eleitas/os, sob a alegação de pretensa “liberdade de expressão”.

Contudo, essa concessão conivente não pode mais prescindir da checagem sequencial das atividades parlamentares, via mecanismos que permitam à sociedade mantê-las sob contenção. Isso só é possível com um protocolo objetivo de conduta ética das e nas casas legislativas. Sem esse controle, a população fica submetida ao grau de poderio político e econômico de quem detém maior

influência, num jogo recorrente de levar vantagem. Não se pode ignorar ainda o lobby de setores do Judiciário e do Ministério Público pela manutenção de ganhos acima do teto salarial previsto na Constituição – os chamados “penduricalhos”. Isso tudo mina o fundo público. A inexistência ou o insucesso no controle dessas distorções contribui para a ampliação da desigualdade social, o que não se coaduna com o Estado Democrático de Direito nem com o regime republicano vigentes no país.

Em *O inconfesso sonho teocrático da América*, Sodré (2025) argumenta sobre a perspectiva de um “novo capitalismo” de teor teocrático, desvinculado da teologia da libertação. O autor refere-se aos Estados Unidos, mas adverte que “tudo isso já reverbera entre nós há muito tempo”, e sintetiza o objetivo dessa empreitada: “Uma teocracia tecnológica [que] permitiria, acima dos entraves constitucionais, uma mega desregulamentação suscetível de manter os EUA como principal competidor no mercado mundial”.

Considerando que, na condição de país da periferia do capitalismo central, o Brasil estaria submetido a um duplo ataque caso essa empreitada vingasse, podemos destacar: 1) a contingência de reproduzir, em âmbito interno, a mesma tendência norte-americana; e 2) as decorrências de permanecer como país periférico, mas eventualmente sujeito agora a um regime autocrático central que busca “a abolição dos direitos femininos que vão do aborto ao voto”, a “[re]introdução de ensino religioso em escolas públicas” e “o livre trânsito empreendedor”. Guardadas as intermitências históricas, já vimos esse filme conservador, elitista e deletério para a maioria da população. Mas não se deve ignorar a falta de domínio de informações que permitam compreender a essência dessa construção antissocial e, conseqüentemente, a dificuldade em contrapor-se a ela, o que pode contribuir para o avanço dessa empreitada espúria.

Enfim, o uso indiscriminado do ensino a distância, o gerencialismo, a meritocracia, a militarização dos sistemas, das escolas e do ensino públicos, a formação aligeirada, a plataformização da educação escolar, dentre muitas outras iniciativas descabidas, são facetas da tendência à privatização. Essa tendência alimenta-se do constante acossamento à República brasileira e tem produzido um estreitamento das ações públicas, participativas e democráticas, ao mesmo tempo em que promove o alargamento das regras de mercado, num contexto em que o capital busca novas formas de reprodução, reiterando os processos de exploração por meio da apropriação da mais-valia e da subsunção do trabalho ao capital.

Apesar de o conjunto de políticas educacionais aqui tratado, ao longo de décadas, ter se mostrado inadequado, as autoridades responsáveis por sua adoção não costumam reconhecer o dano social causado por suas iniciativas. Ao contrário, buscam desqualificar toda e qualquer crítica, ao mesmo tempo em que se esmeram no autoelogio. A título de exemplo, vejamos o que afirmou o ex-ministro da Educação no período de 1995 a 2002:

Durante os oito anos de nossa gestão no Ministério da Educação mesmo após termos concluído nosso trabalho, ouvimos críticas extremamente superficiais que nos acusavam de ter apenas seguido o ‘receituário do Banco Mundial’ para a educação brasileira. Essa verdadeira bobagem ficou sendo repetida em entrevistas e até mesmo em algumas teses supostamente acadêmicas tão eivadas de ideologia quanto escassas de rigor científico [...]. (Souza, 2005, p. 200)

Em 1995, entendíamos que o setor público brasileiro precisava de novas estruturas e novos métodos de governar. Nossa resposta foi a mudança drástica na forma de atuar do ministério, buscando essencialmente a parceria com a sociedade. Além [dessa] orientação claramente formulada desde o programa de governo debatido durante a campanha eleitoral de 1994, agimos em nome da eficiência, da transparência, da ética e da democracia (Souza, 2005, p. 210).

Diante de tudo o que discutimos, à escola e à universidade públicas, mesmo no marco das contradições de sua captura pela racionalidade neoliberal, cabe a resistência do hoje, para que outro futuro seja possível. Ademais, a adoção consciente da concepção de utopia enquanto antecipação realizadora defendida por Florestan Fernandes parece-nos uma boa sugestão para todas/os nós.

Referências

- Alencar, F. W. F., & Moraes, C. S. V. (2022). Nova gestão pública e política da educação profissional paulista: Trajetória do Centro Paula Souza, 2003-2016. In M. A. Jacomini & S. Stocco (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 313-338). Alameda/Fapesp.
- Bobbio, N. (1995). *Direita e esquerda: Razões e significados de uma distinção política*. (M. A. Nogueira, Trad.). Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Bolívia. (2009). *Constitución Política del Estado, de 7 de fevereiro de 2009*. https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2007). *Decreto Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- Brasil, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. (1997). *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado.
- Brasil (2015). *Emenda Constitucional n.º 90, de 2015*. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. (2019). *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. (2024). *Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>.
- Bresser Pereira, L. C. (1996). *Crise econômica e reforma do estado no Brasil - para uma nova interpretação da América Latina*. Editora 34.
- Cássio, F., & Bruini, E. da C. (2022). A rede pública de ensino como campo de experimentação: Políticas educacionais no estado de São Paulo, 2015-2018. In M. A. Jacomini & S. Stocco

- (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 253-312). Alameda/Fapesp.
- Equador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*, de 20 de outubro de 2008. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constitucion_de_la_republica_del_ecuador.pdf.
- Galzerano, L. S. (2022). *Educação à venda, ação empresarial e financeirização no Brasil*. Lutas Anticapital.
- Genro, T. (1996, 7 de janeiro). A esquerda e um novo estado. *Folha de S. Paulo*.
- Goulart, D. C., & Alves, J. A. (2023). *Ensino médio e juventude em luta: política educacional e ação estudantil em São Paulo*. Alameda/Fapesp.
- Gramsci, A. (2014). *Quaderni del carcere*. Volume Secondo. Quaderni 6-11 (1930-1933). Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana. Einaudi.
- Gualano, B. (2025, 8 de janeiro). 'Despublicado' estudo pioneiro sobre cloroquina. *Folha de S. Paulo*.
- Harvey, D. (2014) *O neoliberalismo: História e implicações*. Edições Loyola.
- Hayek, F. A. (1990). *O caminho da servidão*. (A. M. Capovilla, J. I. Stelle e L. M. Ribeiro, Trad. e Rev.). Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- Jacomini, M. A. *Antonio Gramsci e a pesquisa educacional*. (2022). Alameda.
- Jacomini, M. A., Silva, C. C. da, Paula, D. A. G. de, Bruini, E. da C., & Vereda, R. de C. (2022). Gestão para resultados na política educacional paulista, 2011-2014. In M. A. Jacomini & S. Stocco (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 199-252). Alameda/Fapesp.
- Jacomini, M. A., & Stocco, S. (2022). Apresentação: Política educacional e gerencialismo na Rede Estadual Paulista. In M. A. Jacomini & S. Stocco (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 13-26). Alameda/Fapesp.
- Leite, M. (2024, 23 de dezembro). Sem anistia para Bolsonaro. *Folha de S. Paulo*.
- Mészáros, I. (2004). *O poder da ideologia* (P. C. Castanheira, Trad.). Boitempo Editorial.
- Minto, L. W. (2006). Teoria do capital humano. In *Glossário Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira – 2006*. Histedbr. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>.
- Minto, L. W. (2023). *O avesso das evidências: Pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo*. Lutas Anticapital.
- Nascimento, I. S., Souza, I. C. R., Conceição, J. B. da, & França, R. K. A. de. (2022). A gestão da educação no Estado de São Paulo de 2003 a 2006: Parcerias, precarização do trabalho e pseudo-democratização. In M. A. Jacomini & S. Stocco (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 105-152). Alameda/Fapesp.
- Nozick, R. (1991). *Anarquia, estado e utopia*. (R. Jungmann, Trad.). Jorge Zahar Editor.
- Perrella, C. S. S. S., Alencar, F. W. F., & Pereira, C. A. (2022). Política educacional paulista, 2007-2010: Currículo centrado no controle. In M. A. Jacomini & S. Stocco (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 153-198). Alameda/Fapesp.
- Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira. (1997). <https://adusp.org.br/defesa-da-escola-publica/pne/proposta-da-sociedade-brasileira/pne/>.
- São Paulo (Estado). (2011). *Decreto n.º 57.571/2011, de 2 de dezembro de 2011*. Institui junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>.
- São Paulo (Estado). (2012). *Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012*. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de

- período integral, e dá providências correlatas.
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2ª ed.). Autores Associados.
- Sodré, M. (2025, 5 de janeiro). O inconfesso sonho teocrático da América. *Folha de S. Paulo*.
<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2025/01/o-inconfesso-sonho-teocratico-da-america.shtml>.
- Souza, P. R. (2005). *A revolução gerenciada: Educação no Brasil 1995-2002*. Prentice Hall.
- Stocco, S., & Lanza, M. L. (2022). As marcas da implantação da Nova Gestão Pública em São Paulo: ‘A Escola de Cara Nova’ - gestão 1995 a 1998. In M. A. Jacomini & S. Stocco (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 27-60). Alameda/Fapesp.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. *Educación & Sociedad*, 36(132), 573-840.
- Ximenes, S., Pereira, A. P., Araújo, M. S., & Coli, H. (2022). A construção da hegemonia na política educacional paulista: Lutas sociais e mudanças no quadriênio 1999 a 2002. In M. A. Jacomini & S. Stocco (Orgs.), *Política e gestão da educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018* (pp. 61-104). Alameda/Fapesp.

Sobre o Autores

César Augusto Minto

Universidade de São Paulo

caminto@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7682-3037>

Doutor em Educação. Pesquisa políticas educacionais e gestão escolar. Departamento de Administração e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. Professor aposentado.

Andreza Barbosa

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

andrezab27@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0363-7608>

Doutora em Educação Escolar. Pesquisa políticas educacionais, gestão escolar e trabalho docente. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Márcia Aparecida Jacomini

Universidade Federal de São Paulo

jacominiarcia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2936-3174>

Doutora em Educação. Professora de graduação e pós-graduação. Pesquisa políticas educacionais e gestão escolar. Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Brasil.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 33 Número 69

28 de outubro 2025

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
