



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIS REGINA DOS SANTOS VIEGAS

**O MERCADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL:
A PRESENÇA DO EMPRESARIAMENTO SOCIAL PRIVADO**

**DOURADOS - MS
2019**

ELIS REGINA DOS SANTOS VIEGAS

**O MERCADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL:
A PRESENÇA DO EMPRESARIAMENTO SOCIAL PRIVADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor (a) em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elisângela Alves da Silva Scaff.

**DOURADOS - MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

V656m Viegas, Elis Regina Dos Santos

O mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado [recurso eletrônico] / Elis Regina Dos Santos Viegas. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Política Educacional. 2. Relações Público-Privadas. 3. Empresariamento Social Privado. 4. Formação Continuada de Professores. 5. Privatização da Educação. I. Scaff, Elisângela Alves Da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elis Regina dos Santos Viegas

O MERCADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: A PRESENÇA DO EMPRESARIAMENTO SOCIAL PRIVADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD) e Universidade Federal do Paraná
(UFPR) – Presidente da Banca

Assinatura: _____

Profa. Dra. Margarita Victória Rodríguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS) – Membro Externo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Andreia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS) – Membro Externo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Fabio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD) – Membro Interno

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados
(UFGD) – Membro Interno

Assinatura: _____

Dourados, MS, 07 de maio de 2019.

A todos os que estiveram ao meu lado nesta caminhada, em especial:

- aos meus filhos Carlos Eduardo e Enzo, por me amarem incondicionalmente, mesmo nos momentos de ausência;*
- ao meu esposo e companheiro Jânio, por me apoiar e me amar nos momentos de alegria, mas principalmente nos momentos de dificuldades;*
- à minha mãe Tereza, pelo exemplo de honestidade e firmeza nos caminhos da vida;*
- à minha irmã Ana Paula, que desde a infância me apoia e caminha junto comigo e com quem posso contar sempre;*
- aos meus sobrinhos Ana Beatriz, Lucas e Leticia, por serem também a base da união familiar;*
- às minhas sobrinhas netas Isabel e Maria, por serem neste momento a luz de nossas vidas.*

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta o lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas (BARROS, 2004, p. 79).

AGRADECIMENTOS

Às instituições públicas de educação – escola e universidade – por transcenderem o papel de escolarização e permitirem que os sujeitos que nelas ingressam ousem para além das determinações de classe;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa (programa de Demanda Social), pois compreendo que não existe pesquisa sem condições objetivas de ingresso, permanência e de desenvolvimento, sendo possível assim a efetivação desta pesquisa;

À Prof^ª Dr^ª Elisângela Alves da Silva Scaff, por estar ao meu lado neste caminho, oportunizando de forma incansável que seus(suas) orientandos(as) ousem para além do simples sonhar;

À Prof^ª Dr^ª Margarita Victória Rodríguez, a quem admiro profundamente, por aceitar mais uma vez compartilhar seu conhecimento a partir de um olhar crítico e criterioso da pesquisa em educação, especificamente da formação de professores;

À Prof^ª Dr^ª Maria Alice de Miranda Aranda, exemplo de vida pessoal e profissional, pela ajuda, incentivo e inspiração desde a graduação, passando pelo Mestrado e agora no Doutorado;

Ao Prof. Dr. Fábio Perboni, a quem aprendi a admirar, pela condução criteriosa e amiga ao longo do curso de Doutorado e dos grupos de pesquisa;

À Prof^ª Dr^ª Andréia Nunes Militão, a quem admiro pela determinação e profissionalismo, por aceitar compartilhar e enriquecer este momento de crescimento acadêmico-profissional;

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pelos conhecimentos e experiências compartilhadas ao longo da Graduação, Especialização, Mestrado e, agora no Doutorado em Educação;

Ao Grupo de Estudo Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE), pelos estudos, discussões e aprendizagens partilhadas, mas, principalmente pelas inúmeras pessoas que tive oportunidade de conhecer e admirar;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), por ampliar o horizonte que almejo como pesquisa;

Aos colegas de Mestrado e Doutorado, em especial a linha de Políticas e Gestão da Educação, pelas trocas de conhecimento e amizade ao longo da vida acadêmica;

Aos amigos verdadeiros que estão comigo nesta caminhada, por me apoiarem de forma incondicional;

À minha família (Jânio, Carlos Eduardo e Enzo) que é o alicerce da minha vida;

A todas as pessoas que fizeram parte da minha trajetória, pois compreendo que somos sujeitos que se constituem na relação histórica-coletiva com o outro, que buscam aproximações, sejam estas quais forem, que nos marcam de diferentes formas e que, por isso, agregam sentido e valor ao senso de pertencimento e que, concomitante, nos impulsiona em direção a uma sociedade muito mais justa e igualitária.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. *O mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado*. Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff. 2019. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2019.

RESUMO

O objetivo desta tese é identificar e analisar as ações de formação continuada de professores ofertadas nas redes municipais públicas brasileiras por instituições privadas. Apresenta-se como opção metodológica baseada na abordagem qualitativa de característica documental, a investigação sobre dados e informações de bases oficiais públicas e privadas que fornecessem evidências sobre o objeto de pesquisa a partir da sistemática da unidade de conteúdo. Parte-se, portanto, de uma base analítica que direciona o olhar para a compreensão do quanto as mudanças político-econômicas e ideológicas têm influenciado a formação continuada docente. A análise aqui delineada parte da premissa que o caminho para compreensão das razões de constituição do atual cenário de fomento das relações público-privadas, não estão localizadas a princípio na política, mas sim na troca de mercadorias. Portanto, apreende-se em uma composição mais ampla, que a política educacional se realiza no espaço de disputas entre classes que compõem a sociedade civil sob a regulação do Estado e, que são marcadas por diferentes momentos e posições, em que se oculta ou se revela o predomínio de argumentos econômicos na definição e direcionamento de suas questões. Os resultados revelam o encadeamento de investidas do controle mercantil ladeado pelo empresariamento social privado (organizações empresariais), por meio da convergência de mecanismos gerenciais de estruturação da gestão educacional dos municípios brasileiros, regulada por processos múltiplos de composição de normas e medidas indutivas construídas por setores fora da esfera da gestão pública, mas que fortalece-se pela modelagens dos “consensos”, sendo estes reafirmados e promovidos por entidades de representação como a UNDIME e o CONSED, que têm servido para consolidação de expectativas quanto a gestão educacional, como se fosse a própria instância local que estivesse conduzindo-a como protagonista em processos não conflituais. Nessa relação, a formação continuada de professores é assumida como um dos feixes de regulação, que serve junto aos processos avaliativos como medida de fortalecimento do controle político-ideológico, ao mesmo tempo que é campo propício de promoção e crescimento dos itens que compõem o pacote da gestão não-estatal no espaço público. Contexto que contribui para potencializar o processo de controle do trabalho docente, em favor de um tipo de qualidade, uma qualidade que seja total. Circunstância que ocorre por meio de uma demanda “fabricada” pelo mercado, a do “dever de aprender” atrelada à culpabilização pelos “resultados insatisfatórios” de desempenho. Logo, as propostas políticas para educação têm como categorias centrais a definição da tarefa educativa sob uma análise econômica, enquanto critérios definidores de prioridades e de concepção de qualidade, baseadas na relação custo-benefício. Percebe-se assim, os caminhos da regulação no processamento da formação continuada docente, de maneira que seja planejada, executada e avaliada com vistas à concretização das políticas formuladas para a educação conforme os moldes empresariais, voltadas para garantir um tipo de educação considerada como mais apropriada para o mercado.

Palavras-chave: Política Educacional. Relações Público-Privadas. Empresariamento Social Privado. Formação Continuada de Professores. Privatização da Educação.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. *The market for continuing formation of teachers in Brazil: the presence of private social entrepreneurship*. Advisor: Elisângela Alves da Silva Scaff. 2019. 328f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of the Great Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2019.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to identify and analyze the actions of continuous formation of teachers offered in Brazilian public municipal networks by private institutions. It is presented as a methodological option based on the qualitative approach of documentary characteristic, the investigation of data and information of public and private official bases that provide evidence on the object of research from the systematics of the unit of content. It starts, therefore, from an analytical base that directs the look to the understanding of how much the political-economic and ideological mutations have influenced the continuous formation teacher. The analysis outlined here starts from the premise that the way to understand the reasons for the constitution of the current scenario of fostering public-private relations is not located primarily in politics, but rather in the exchange of goods. Therefore, it is understood in a broader composition that educational policy is carried out in the space of disputes between classes that compose civil society under the regulation of the State and which are marked by different moments and positions, in which it is hidden or reveals the predominance of economic arguments in the definition and direction of its issues. The results reveal the linkage of mercantile control invested by private social entrepreneurship (business organizations), through the convergence of managerial mechanisms for structuring the educational management of Brazilian municipalities, regulated by multiple processes of composition of rules and inductive measures built by sectors outside the sphere of public management, but strengthened by the modeling of “consensus”, which are reaffirmed and promoted by entities such as UNDIME and CONSED, which have served to consolidate expectations regarding educational management, as if it were the local instance itself that was leading it as protagonist in non-conflictual processes. In this relation, the continued formation of teachers is assumed as one of the regulatory bundles, which serves as a means of strengthening political-ideological control, while at the same time it is a propitious field of promotion and growth of the items that make up the package of non-state management in the public space. Context that contributes to enhance the process of control of teaching work, in favor of a type of quality, a quality that is total. Circumstance that occurs through a demand “manufactured” by the market, that of the “duty to learn” tied to blame for the “unsatisfactory results” of performance. Therefore, the policy proposals for education have as central categories the definition of the educational task under an economic analysis, as criteria defining priorities and designing quality, based on the cost-benefit ratio. It is thus possible to perceive the ways of regulation in the processing of continuing teacher formation, in a way that is planned, executed and evaluated with a view to the implementation of policies formulated for education according to the business model, aimed at guaranteeing a type of education considered as more appropriate for the market.

Keywords: Educational Policy. Public-Private Relations. Private Social Entrepreneurship. Continuing Teacher Formation. Privatization of Education.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICO

Quadro 1 – Procedimento da pesquisa documental adotada.....	35
Quadro 2 – Fontes da pesquisa de 1988 a 2018.....	36
Quadro 3 – Neoliberalismo e terceira via – aspectos convergentes.....	57
Quadro 4 – Configuração de parcerias com o setor privado e/ou organizações sociais nos PPAs federais de 1991 a 2019.....	88
Quadro 5 – Pessoas jurídicas que integram cada um dos setores.....	111
Quadro 6 – Tipos de organizações sociais de direito privado	112
Quadro 7 – Qualificações concedidas à organizações sociais.....	113
Quadro 8 – Diagnóstico e estratégias que subsidiaram o movimento em prol do MROSC.....	131
Quadro 9 – Dimensão normativa do Plano de Ação do MROSC.....	132
Quadro 10 – Dimensão do conhecimento do Plano de Ação do MROSC.....	133
Quadro 11 – Legislação sobre incentivos fiscais para doações a entidades sociais.....	141
Quadro 12 – Inferências da OCDE em relação a política docente.....	147
Quadro 13 – Arcabouço normativo que orienta a formação inicial e continuada docente de 1993 a 2018.....	149
Quadro 14 – Parceiros na consecução de projetos da ABONG.....	156
Quadro 15 – Associadas da ABONG tendo como público alvo, entre outros, professores, por região, ano de fundação, instância de atuação e forma de contratação do pessoal.....	158
Quadro 16 – Associadas da ABONG atuantes prioritariamente na formação continuada docente.....	160
Quadro 17 – Ações de formação continuada docente ofertada pela Avante.....	162
Quadro 18 – Ações de formação continuada docente ofertada pelo IAL.....	163
Quadro 19 – Pacotes formativos adquiridos por empresas/organizações via IAL.....	166
Quadro 20 – Associadas do GIFE atuantes na área da formação continuada docente.....	169
Quadro 21 – Ações de formação continuada docente da Fundação Bradesco.....	170
Quadro 22 – Ações de formação continuada docente da Fundação Bunge.....	172
Quadro 23 – Ações de formação continuada docente da Fundação FEAC.....	173
Quadro 24 – Despesas de viagens concedidas para técnicos do governo federal para participação de atividades realizadas pela Fundação Lemann de 2014 a 2018.....	174

Quadro 25 – Ações de formação continuada docente da Fundação Lemann.....	176
Quadro 26 – Ações de formação continuada docente da Fundação SM.....	177
Quadro 27 – Ações de formação continuada docente da Fundação Telefônica Vivo.....	179
Quadro 28 – Ações de formação continuada docente do Instituto Inspirare.....	182
Quadro 29 – Ações de formação continuada docente do Instituto Natura.....	185
Quadro 30 – Ações de formação continuada docente do Instituto João e Maria.....	186
Quadro 31 – Ações de formação continuada docente do Banco Santander.....	187
Quadro 32 – Programas do Itaú Social, conforme a dimensão formação.....	197
Quadro 33 – Tipos de iniciativas do IAS.....	200
Quadro 34 – Frente de atuação Novas Ideias do EduLab21.....	201
Quadro 35 – Percorso histórico da UNDIME de 1986 a 1999.....	205
Quadro 36 – Percorso histórico da UNDIME de 2000 a 2010.....	206
Quadro 37 – Percorso histórico da UNDIME de 2011 a 2017.....	207
Quadro 38 – Documentos de orientação e consulta publicados pela UNDIME e parceiros de 2004 a 2018.....	208
Quadro 39 – Composição dos GTs do CONSED, por área, secretarias, parceiros e produtos.....	209
Quadro 40 – Estrutura de operacionalização do CONVIVA.....	214
Quadro 41 – Comunidades virtuais colaborativas sugeridas pelo CONVIVA.....	218
Quadro 42 – Papéis e responsabilidades dos agentes públicos no âmbito escolar.....	234
Quadro 43 – Linhas de ação para a formação continuada propostas pela IAS-BCG.....	245
Figura 1 – Mapa das OSCs por região do Brasil 2019.....	142
Figura 2 – Mapa de localização/sede das OSCs no Brasil.....	189
Figura 3 – Plano de Ação por opção de filtragem de temas	217
Figura 4 – Ferramenta Conviva Educação, Aba Convênios por área de gestão.....	219
Figura 5 – Sugestão de iniciativas de formação continuada, de acordo com o nível de prioridade proposto.....	248
Gráfico 1 – Quantitativo de OSCs por região de abrangência, de uma até em todas.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de unidades locais no território nacional, segundo a classificação final das FASFIL – 2010.....	116
Tabela 2 – Distribuição por região e estado das FASFIL em comparação ao quantitativo populacional – 2010.....	117
Tabela 3 – As FASFIL e o pessoal ocupado assalariado, segundo as faixas de ano de fundação – até 1970 a 2010.....	118
Tabela 4 – As FASFIL por período de fundação, segundo as regiões brasileiras – até 1970 a 2010.....	119
Tabela 5 – As FASFIL por região, segundo a classificação por área de atuação – 2010.....	120
Tabela 6 – As FASFIL por período de fundação, segundo a classificação por área de atuação – até 1990 a 2010.....	122
Tabela 7 – As FASFIL por quantitativo de pessoal assalariado, segundo a área de atuação – 2010.....	124
Tabela 8 – Pessoal ocupado assalariado das FASFIL, por escolaridade, região e unidade da federação – 2010.....	126
Tabela 9 – As FASFIL por quantitativo de pessoal assalariado, segundo o nível de escolaridade – 2010.....	127
Tabela 10 – As FASFIL por quantitativo de unidades locais sem pessoal com ocupação assalariada – 2010.....	129
Tabela 11 – Repasses federais anuais para as OSCs, por número de organizações atendidas – 2009 a 2016.....	140
Tabela 12 – Recursos repassados a ABONG via SINCOV de 2008 a 2013.....	157
Tabela 13 – Recursos repassados a Avante via SINCOV e convênios de 2002 a 2015.....	161
Tabela 14 – Recursos repassados ao Santander via Versalic de 2012 a 2015.....	187
Tabela 15 – Recursos repassados ao Itaú via Versalic de 2003 a 2016.....	196
Tabela 16 – Recursos repassados ao IAS via SINCOV, Versalic e convênios de 1997 a 2018....	199
Tabela 17 – Recursos repassados ao CONSED e a UNDIME via convênios de 1996 a 2019.....	204

LISTA DE SIGLAS

AATR	Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia
ABCR	Associação Brasileira de Captação de Recursos
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABHP	Associação Brasileira de Homeopatia Popular
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ABRASCIP	Associação Brasileira das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
ABREC	Associação Bauruense de Apoio e Assistência ao Renal Crônico
ACESA	Associação Cultural Esportiva Amigos
ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
AESOS	Associação Educacional Sons no Silêncio
AG	Assembleia Geral
AGENDHA	Assessoria e Gestão em Estudo da Natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia
AL	Alagoas
ALOP	Associação Latino Americana de Organizações de Promoção do Desenvolvimento
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANCED	Associação Nacional dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEC	Associação Nacional de Ensino Católico
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APACC	Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes
APALBA	Associação das Pessoas com Albinismo na Bahia
APC	Associação Paranaense de Cultura
APEMA	Associação de Proteção ao Meio Ambiente
APMS	Associação de Pais e Mestres de Apoio ao Desenvolvimento Social
APP	Aplicação em Políticas Públicas
AS	Sociedade Anônima
ASA	Associação do Semi-Árido
ASSEMPA	Associação de Entidade de Mulheres do Paraná
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
BANESPA	Banco do estado de São Paulo
BCG	The Boston Consulting Group
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAF	<i>Charities Aid Foundation</i>
CAIS	Centro de Assessoria e Apoio a Iniciativas Sociais
CAMA	Centro de Arte e Meio Ambiente
CAMP	Centro de Assessoria Multiprofissional
CAMPO	Centro de Assessoria ao Movimento Popular
CAMTRA	Casa da Mulher Trabalhadora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CCR	Instituto Companhia de Concessões Rodoviárias
CDDH	Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis - Grupo Ação, Justiça e Paz
CDHDMB	Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennès
CDHEP	Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo
CDHMGB	Centro dos Direitos Humanos Maria da Graça Braz

CDJBC	Centro de Assessoria e Serviço aos Trabalhadores da Terra Dom José Brandão de Castro
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CE	Ceará
CEAP	Centro de Educação e Assessoramento Popular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBAS	Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na área de Educação
CEBRAE	Confederação Brasileira de Fundações
CECUP	Centro de Educação e Cultura Popular
CEDAC	Comunidade Educativa
CEDAP	Centro de Educação e Assessoria Popular
CEDAPS	Centro de Promoção da Saúde
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará
CEDEDICA	Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEF	Caixa Econômica Federal
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CELE	Centro para ambientes de aprendizagem eficazes
CELITA	Centro Cultural-Educativo de Lazer, Informação, Trabalho e Ação Social
CEMPRE	Cadastro Central de Empresas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEPIA	Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação
CESA	Centro de Estudos das Sociedades de Advogados
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CESOL	Centro Público de Economia Solidária
CETAP	Centro de Tecnologias Alternativas Populares
CF	Constituição Federal
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CGU	Controladoria Geral da União
CIEB	Centro de Inovação para Educação Brasileira
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
CIVES	Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
CLADE	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CLAI-Brasil	Conselho Latino-Americano de Igrejas - Região Brasil
CLP	Centro de Liderança Pública
CMC	Centro das Mulheres do Cabo
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMV	Coletivo Mulher Vida
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Cadastro Nacional de Entidade Sociais
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMSAÚDE	Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes
CONASP	Conselho Nacional de Segurança Pública
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPNI	Classificação dos Objetivos das Instituições sem Fins Lucrativos a Serviço das Famílias
CP	Conselho Pleno
CPCD	Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento
CPFL	Instituto Companhia Paulista de Força e Luz

CPJA	Centro de Pesquisa Jurídica Aplicada
CPP	Centro de Políticas Públicas
CREA	Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades
CRIA	Centro de Referência Integral de Adolescentes
CRIAR	Centro de Imprensa, Assessoria e Rádio
CSN	Fundação Companhia Siderúrgica Nacional
CVI	Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DD	Desempenho e Desenvolvimento
DESER	Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais
DF	Distrito Federal
DGEM	Diagnóstico da Gestão da Educação Municipal
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EaD	Educação a Distância
EC	Ementa Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOAR	Instituto Ecoar para Cidadania
ECOS	Comunicação em Sexualidade
EDP	Instituto Energias do Brasil
EI	Centro de Referência em Educação Integral
EIGE	Escola Ibero-Americana de Governo Educativo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTV	Emissoras Pioneiras de Televisão
EQUIP	Escola de Formação Quilombo dos Palmares
Escola de Governo	Associação Instituto de Política e Formação Cidadã
EUA	Estados Unidos da América
FABH	Fundação Affonso Brandão Hennel
FACAMP	Faculdades de Campinas
FAED	Faculdade de Educação
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FASFIL	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil
FBB	Fundação Banco do Brasil
FBES	Fórum Brasileiro de Economia Solidária
FBO	Fórum Brasil do Orçamento
FDCA	Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente
FDD	Fundo de Defesa de Direitos Difusos
FEAC	Fundação da Federação das Entidades de Assistência Social
FEBRABAN	Federação Brasileira dos Bancos
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIA	Fundo da Infância e da Adolescência
FIC	Empresa, Fundação/Instituto Comunitário
FIE	Fundação/Instituto Empresarial
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIF	Fundação/Instituto Familiar
FII	Fundação/Instituto Independente
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIP	Formação Inicial de Professores
FIRJAN	Federação da Indústria do Estado do Rio de Janeiro
FLD	Fundação Luterana de Diaconia
FLIP	Feira Literária Internacional de Paraty
FME	Fórum Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FNMA	Fundo Nacional de Meio Ambiente
FOCO	Fundação Otacílio Coser
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FTD	Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista
FTM	Fundação Terra Mirim - Centro de Luz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GACC	Grupo de Apoio às Comunidades Carentes do Ceará
GAJOP	Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares
GAPA	Grupo de Apoio à Prevenção à Aids da Bahia
GATS	Acordo Geral de Comércio e Serviços
GEPGE	Grupo Estado, Política e Gestão da Educação
GERMEN	Grupo de Defesa e Promoção Socioambiental
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GPA	Instituto Companhia Brasileira de Distribuição
GRADED	<i>The American School of São Paulo</i>
GT	Grupo de Trabalho
GTC-AESS	Grupo Transas do Corpo
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IA	Instituto <i>Ambient</i>
IAL	Instituto Avisa Lá
IAMAR	Instituto Alair Martins
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBEAC	Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário Queiróz Filho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBLF	Instituto Beatriz e Lauro Fiuza
IBM	<i>International Business Machines</i>
IBRACE	Instituto Brasil Central
ICC	Instituto Camargo Corrêa
ICE	Instituto de Cidadania Empresarial
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
ICNL	<i>International Center for Not-for-Profit Law</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDIS	Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IES	Instituição de Educação Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IMPA	Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
IMPAES	Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação Social
IMV	Instituto Madeira Vivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
INSPER	Instituição de Ensino Superior
IOEB	Índice de Oportunidade da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPF	Instituto Paulo Freire

IR	Imposto de Renda
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
IS	Instituto Singularidades
ISA	Instituto Socioambiental
ISER	Instituto de Estudos da Religião
ITS	Instituto de Tecnologia Social
JCPM	Instituto João Carlos Paes Mendonça
JEDUCA	Associação de Jornalistas de Educação
LABI	Laboratório de Inovação Educacional
LABOR	Associação Educacional Labor
LAPAGE	Laboratório de Políticas, Avaliação e Gestão Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDM	Livraria e Distribuidora Multicampi
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LIDE	Grupo de Líderes Empresariais em Educação
LOA	Lei de Orçamentária Anual
LOM	Lei Orgânica Municipal
LTDA	Sociedade Limitada
MA	Maranhão
MAIS	Movimento de Ação e Inovação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBL	Movimento Brasil Livre
MCE	Movimento da Constituinte Escolar
MCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
MIRIM	Movimento Infante-Juvenil de Reivindicação
MISEREOR	Organização Episcopal Alemã para a Cooperação para o Desenvolvimento
MNCR	Movimento Nacional de Catadores Recicláveis
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MOPROM	Movimento de Promoção da Mulher
MP	Ministério Público
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEATS	Núcleo de Estudos Avançados do Terceiro Setor
NGP	Nova Gestão Pública
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODARA MN	Odara Instituto da Mulher Negra
ODAs	Objetos Digitais de Aprendizagem
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEI	Organizações de Estados Ibero-americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPN	Associação Beneficente O Pequeno Nazareno
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PA	Parceiro Academia
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARRHESIA	Instituto <i>Parrhesia Erga Omnes</i>

PB	Paraíba
PBF	Programa Bolsa Família
PCN	Parâmetros Curricular Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Política de Desenvolvimento Industrial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PIF	Primeira Infância em Foco
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal PL
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNPS	Política Nacional de Participação Social e do Compromisso Nacional pela Participação Social
PNUD	Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRASEM	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROFEC	Programa de Formação e Educação Comunitária
PROFORTI	Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação da Região do Semiárido
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
PRONAS/PCD	Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência
PRONON	Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAPS	Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas
RECODE	Comitê para Democratização da Informática
REDEH	Rede de Desenvolvimento Humano
REE	Rede Estadual de Ensino
RELPE	Rede Latinoamericana de Portais Educacionais
REME	Rede Municipal de Educação
RENAS	Rede Evangélica Nacional de Ação Social
REPLAG	Rede de Estudos e Pesquisa em Planejamento e Gestão Educacional
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RMI	<i>Revenu Minimum d'Insertion</i>

RN	Rio Grande do Norte
RRA	<i>Rules, Rulings and Arguments</i>
RS	Rio Grande do Sul
RSA	<i>Revenu de Solidarité Active</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SAL	Secretaria de Assuntos Legislativos
SAR	Serviço de Assistência Rural
SASAC	Sociedade de Apoio Socioambientalista e Cultural
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SDDH	Sociedade de Defesa dos Direitos Humanos
SDH	Secretaria de Gestão de Política de Direitos Humanos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEDUP	Associação SEDUP - Serviço de Educação Popular
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SG	Secretária Geral da Presidência da República
SINAIS	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINCONV	Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse
SINCOV	Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse
SM	Fundação Sociedade de Maria
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SOMADENA	Sociedade Maranhense de Defesa à Natureza
SP	São Paulo
SRI	Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República
STEP	<i>Stanford Teacher Education Program</i>
SUAS	Rede Socioassistencial Privada do Sistema Único de Assistência Social
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TI	Tecnologia da Informação
TMC	<i>The Nature Conservancy</i>
TPE	Movimento Todos Pela Educação
TUNEDUC	Dados para educação, Gestão baseada em evidências
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEB	União Europeia do Brasil
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Faculdade Politécnica da Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UMBRASIL	União Marista do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME	União dos Dirigentes Municipais da Educação
UNEGRO	Instituto da Mulher Negra
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAFES	União Nacional de Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPOP	Instituto Universidade Popular
UPF	Utilidade Pública Federal
USP	Universidade de São Paulo
VOCAÇÃO	Ação Comunitária do Brasil
WISE	<i>World Innovation Summit for Educatio</i>

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	23
II CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E MERCADO NA CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA.....	41
2.1 Estado e sociedade civil no contexto capitalista.....	41
2.2 A configuração das estratégias capitalistas: projetos convergentes.....	56
2.3 O horizonte da Nova Gestão Pública: o cenário brasileiro.....	67
2.3.1 Estado, mercado e sociedade civil: aspectos contraditórios.....	76
III MECANISMOS DE GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: ASPECTOS POLÍTICO-NORMATIVOS NO ÂMBITO MUNICIPAL.....	87
3.1 Estado e Gestão: os caminhos adotados para a oferta da educação pública.....	87
3.2 Estratégias de descentralização das responsabilidades educacionais.....	99
3.3 A expansão dos setores privados na área social no Brasil: a subvenção estatal como caminho para acumulação mercantil.....	110
3.3.1 As organizações da sociedade civil no Brasil: mapeamento do setor.....	114
3.4 As organizações sociais a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil.....	130
3.4.1 Conjuntura normativo-legal: o marco regulatório.....	136
IV MERCANTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM CENA.....	144
4.1 Padronização da prática docente: a formação e o trabalho dos professores em questão.....	144
4.2 Organizações Sociais Privadas no espaço público: a educação como campo disputa..	155
4.2.1 A Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais.....	156
4.2.2 O Grupo de Institutos Fundações e Empresas.....	167
4.3 Organizações sociais e entidades privadas presentes nas orientações para a educação pública no Brasil.....	192

V ESTRATÉGIAS MERCANTIS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE.....	212
5.1 Formação continuada de professores como item estratégico da gestão.....	212
5.2 Formação continuada de professores: conceitos difundidos.....	236
5.3 Formação continuada de professores como espelho da mercadoria: do direito adquirido ao dever da contrapartida.....	254
VI CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
VII REFERÊNCIAS.....	277
APÊNDICES	307

I

INTRODUÇÃO

A crise do modelo capitalista, que desde a segunda metade do século XX tem provocado uma intensa reorganização mundial da economia, situa o mercado como norte regulador das demandas sociais. O discurso propalado em favor desta alternativa tem encontrado nas políticas de orientação neoliberal sua sustentação ideológica mais consistente, que em vista disso, atinge profundamente as políticas educacionais, agora sob a vigilância dos parâmetros mercantis.

Essas modificações que vêm sendo elaboradas e incentivadas por grupos hegemônicos, encontram no mercado, na esfera privada, nas organizações não-estatais, modos de gestar a formação e, por conseguinte, o trabalho docente, a partir de um modelo educacional de “sucesso”, uma vez que, no Estado capitalista, a permanente subordinação das relações sociais à lógica do mercado faz parte de sua estrutura e a “educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim” (MAUÉS, 2003, p. 118).

Sob esta lógica, os governos centrais no Brasil têm optado, desde os anos de 1990, pela desarticulação do patrimônio público e pela privatização dos serviços de execução direta, considerados desde então, como não exclusivos. Tais estratégias, dentre outras, ocorrem por meio da convergência entre os setores públicos e privados para a gestão dos sistemas de ensino, nas quais se incluem as ações voltadas à formação continuada de professores.

Considerando esse cenário, a presente pesquisa tem como objeto a formação continuada de professores ofertada por organizações de interesse privado no âmbito das redes municipais públicas no Brasil.

Para situar a área de investigação, adota-se o termo “formação continuada/contínua”¹, de acordo com a análise de Diniz-Pereira (2010), que tanto pode ter um caráter de descontinuidade (ações pontuais, fragmentadas e/ou isoladas), como pode se apresentar como uma ideia de “desenvolvimento profissional”, não dissociada do trabalho docente.

Já a expressão adotada no título do presente estudo “mercado da formação continuada”, busca uma aproximação do entendimento de formação docente como “forma

¹ Embora em alguns momentos seja utilizado o termo “formação continuada docente”, expressão recorrente nos cadernos e guias de orientação advindos do setor privado-empresarial.

social da mercadoria”, em que “tudo é moldado para ser vendido” (MASCARO, 2015, p. 21). Por compreender que, conforme indica Marx (2015, p. 113), “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas de um tipo qualquer”, assim “cada uma dessas coisas é um conjunto de muitas propriedades e pode, por isso, ser útil sob diversos aspectos”; deste modo, desvelar “esses diversos aspectos e, portanto, as múltiplas formas de uso das coisas é um ato histórico”, confirmando assim a importância da pesquisa científica como espaço-tempo de desvelamento das questões sociais e de problematização das nuances nelas implicadas.

A partir dessa concepção, indica-se a designação “empresariamento social privado”, que diz respeito aos grupos empresariais, que se auto intitulam “investidores sociais” (GIFE, 2017a) neste período histórico em particular – “o capitalismo constitui um tempo histórico, mas dentro dele desdobram-se outros, com variadas demandas e histórias” (MASCARO, 2015, p. 27) – que, de maneira frequente têm criado fundações, institutos, empresas de cunho familiar e/ou social para fins de interferência e atuação no âmbito político educacional, mas também para fins de captação de recursos financeiros públicos como alternativa de acumulação, prescrevendo um ar de neutralidade e de naturalização do processo na área em que adentram.

Desse ponto de vista acrescenta-se, a partir de Ianni (1982, p. 18), que “o capitalismo é um sistema de mercantilização universal”, em razão de mercantilizar as relações, as pessoas e as coisas, ao mesmo tempo que mercantiliza a força de trabalho e torna as pessoas adjetivas desta.

Cabe destacar que este trabalho compõe a pesquisa em rede denominada “Parcerias público-privadas em municípios sul-mato-grossenses: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas – PAR”, financiada pela FUNDECT/CAPES – edital nº 13/2014 EDUCA-MS, desenvolvida pelos integrantes da Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em articulação com pesquisadores da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cujas pesquisas se articulam pela Rede de Estudos e Pesquisa em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG).

Desta feita, apresenta-se uma breve trajetória do percurso acadêmico que suscitou um processo teórico-prático gradativo de desconstrução e reconstrução do pensamento, que certamente influenciou a escolha do tema. Conforme Frigotto (2006, p. 87) orienta, “a

condução da pesquisa será feita pelo investigador, por sua posição teórica, e não pelos dados que tem pela frente”.

O encontro com a pesquisa científica deu-se desde o início no âmbito acadêmico com o envolvimento da temática de estudos sobre a formação de professores, sendo desenvolvida ao longo do curso de Pedagogia² (2007) da Faculdade de Educação (FAED) da UFGD e se estendeu no curso de Mestrado³ em Educação (2012) na mesma instituição. Contudo, foi no mestrado que se pode perceber as especificidades difusas das políticas para formação docente em contextos locais e suas inclinações dentro de uma dinâmica maior de disputa. Momento de análise inicial das relações público-privadas na oferta da formação continuada de professores, porém, devido ao recorte da pesquisa, não houve a possibilidade de explorar de forma mais aprofundada essa questão.

A pesquisa realizada naquele período (VIEGAS, 2014) permitiu por meio da caracterização das parcerias estabelecidas, iniciar as primeiras leituras referentes a temática em tela, com Souza e Oliveira (2003) e Peroni (2006 e 2008). Ressalta-se, ainda, a sugestão da banca de defesa da dissertação, de ampliar o estudo na área da formação de professores, relacionando a influência dos setores privados para consecução desta, pois, conforme apontado pela Professora Doutora Margarita Victória Rodríguez, este consistiria em um campo profícuo para futuros estudos.

Além disso, evidencia-se o papel desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Políticas e Gestão da Educação” (GEPGE) da FAED/UFGD desde 2012. Entende-se que as leituras e as discussões encaminhadas no interior do grupo de pesquisa constroem e direcionam o olhar crítico para as questões pertinentes ao contexto político educacional em curso.

Durante todo o trajeto de formação nos cursos de Pedagogia e Mestrado, foi sendo construída a necessidade de compreender a complexidade do processo político-educativo e as suas especificidades, em especial da formação de professores.

Nesse norte, a relevância da temática situa-se no bojo de todas reflexões feitas (ADRIÃO; PERONI, 2005 e 2008; PERONI; BAZZO; PEGORARO, 2006; PERONI;

² Projeto de pesquisa “As políticas de formação continuada de professores e as respectivas práticas pedagógicas”, coordenado pela Professora Doutora Alaide Maria Zabloski Baruffi (FAED/UFGD).

³ Projeto de pesquisa “Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados – MS”, vinculado ao Projeto de pesquisa maior “Política, gestão e monitoramento do processo de alfabetização em contextos escolares adversos”, financiado pelo Observatório da Educação da CAPES e coordenado pela Professora Doutora Elisângela Alves da Silva Scaff (FAED/UFGD).

ROSSI, 2011) referente ao processo de implantação das políticas neoliberais emergentes⁴ – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 que indicou como estratégia o incentivo e a substituição da atuação estatal pelas organizações sociais – desde o final do século XX.

Embora tais relações venham se estabelecendo dentro de um processo maior – inicialmente na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA) – notadamente no Brasil data da década de 1990, a partir de uma ótica de reestruturação do Estado, com a justificativa de ajustes estruturais “em razão da crise da dívida externa” daquele momento, o que “alterou [profundamente] a relação entre Estado e sociedade civil”, por assumir como “paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública” (OLIVEIRA, 2015, p. 629).

Este processo é denominado de Nova Gestão Pública (ABRUCIO, 1996; BRESSER PEREIRA, 2006; SILVA; CARVALHO, 2014; OLIVEIRA, 2015) e vem sendo viabilizado pela reforma do Estado, inspirado no modelo reformista britânico “*managerialism*”, definido como “um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor” (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 32). A transposição desse modelo para a realidade brasileira foi defendida como uma mudança estratégica da gestão com vistas o enxugamento dos “gastos” públicos.

Nessa orientação, os Estados considerados modernos buscaram se (re)estruturar a partir de quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. No que diz respeito aos serviços não exclusivos, estes são considerados “todos aqueles que o Estado provê”, mas que, como não envolvem o exercício unilateral do Estado e, que por isso mesmo “podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal”, compreendendo assim, “os serviços de educação, saúde, culturais e de pesquisa científica”; nesse caso a administração é descentralizada para a sociedade civil, situação em que dividirá com o governo “as tarefas de controle” (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 34).

Com a divulgação do PDRAE propaga-se então uma série de normatizações legais – Ementas Constitucionais (EC) nº 14/1996 e nº 19/1998, Leis do Voluntariado nº 9.608/1998, das Organizações da Sociedade Civil (OS) nº 9.637/1998 e das Organizações da Sociedade

⁴ Embora a lógica mercantil já estivesse em processamento na América Latina desde os anos de 1980, no Brasil, em particular, evidencia-se desde o início dos anos de 1990, a partir dos governos de Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995), conforme apontado por Scaff (2011).

Civil de Interesse Público (OSCIPs) nº 9.790/1999 – com vistas à reforma política e administrativa.

As décadas seguintes se expressam pela continuidade, mesmo com a alternância de governo, como observado pela sanção da Lei nº 11.079/2004, que institui “normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”, em todos os âmbitos federativos; além da criação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, aprovado por meio do Decreto nº 6.094/2007, que prevê em uma das suas diretrizes a implantação de parcerias na gestão educacional pública.

Sete anos depois, aprova-se a Lei nº 13.019/2014, que trata do fomento, da colaboração e da ampliação do segmento público não estatal – Organizações Não-Governamentais (ONGs), associações, fundações, institutos e empresas –, ao estabelecer o “regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco” (BRASIL, 2014b).

Tal referencial reconfigura o debate em torno das categorias históricas de luta dos movimentos sociais, principalmente os da educação, tais como formação e valorização docente, democratização da gestão, participação, controle social, autonomia etc., tudo isso sob o contexto da redefinição do papel do Estado e de sua articulação com os princípios neoliberais.

Assim, o Estado é modificado e reajustado às novas demandas sociais – dentro de uma lógica emergencial de reestruturação –, assumindo o papel de parceiro na consecução de políticas públicas fundamentais com organizações sociais de interesse privado por intermédio de novas configurações de contrato social (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003), agora concebido sem as contradições, os conflitos de classes em nome do bem comum.

Arelaro (2007) reflete sobre a implementação da lógica de mercado nas orientações às escolas e aos sistemas públicos de ensino, a qual, por meio de “parcerias” público-privadas, vêm gestando um novo e contraditório conceito de eficiência educacional, que dispensa a efetiva participação da comunidade.

Na esfera da avaliação educacional, segundo Souza e Oliveira (2003), a inserção de mecanismos de mercado tem promovido a competitividade – ranqueamento dos resultados, incentivos e/ou bônus por desempenho –, sendo esta apreendida como caminho para se alcançar a qualidade esperada (índices estabelecidos). Na mesma direção, Bauer (2008) considera que essa tendência parte de um conceito de qualidade emprestado das práticas

empresariais que desconsidera as especificidades da área educacional e o conhecimento acumulado.

Já Marin e Penna (2012) apontam os efeitos desse processo – ausência de participação coletiva nas decisões, individualismo, potencial intelectual comprometido, inobservância de autonomia da escola e do professorado – para a dinâmica da escola, para a formação continuada e o trabalho docente. Embora, de acordo com as autoras, haja um discurso de centralidade do fazer docente como um “aspecto chave para a melhoria da educação e promoção da qualidade do ensino” (Ibid., p. 125).

No contexto federativo brasileiro, diante da obrigatoriedade para com as etapas da educação infantil e do ensino fundamental (BRASIL, 1988), os municípios têm buscado cada vez mais alternativas para dirimir os gastos com as políticas educacionais, ao mesmo tempo que atendem as demandas do ensino público local (BRASIL, 1996), incluindo a formação continuada para professores de suas respectivas redes, que em geral, fica a cargo da secretarias municipais de educação a responsabilidade pelo planejamento, oferta e avaliação dessa formação.

Ainda que a mesma normatização estabeleça “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação [...] continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996), ela não informa ou orienta como isso ocorrerá, tornando-se assim, um campo fértil de apropriação do setor privado-empresarial, no trato da educação pública, por perceber nesse espaço novos horizontes de dominação, exploração e acumulação do capital, por meio de estratégias que buscam status de manutenção e valorização dos produtos/marcas que representam suas empresas, conferindo assim a ideia de investimento social desprovido de intencionalidade.

Tal movimento é percebido por Frigotto (2012a, p. 10) ao indicar que “diferentes ângulos de análises que se filiam ao campo crítico indicam um tempo marcado pelo aumento da exploração e precarização do trabalho”, ou ainda, como informa Mészáros (2011, p. 17) de “esgotamento da capacidade civilizatória do sistema capitalista e de sua produção destrutiva”. E, portanto, um sistema que para continuar tem que subtrair, um a um, os direitos conquistados pelas lutas da classe trabalhadora e destruir as bases da vida (FRIGOTTO, 2012a).

Torna-se central compreender as contradições concretas e peculiares do processo de desenvolvimento econômico, político e social do Estado brasileiro, como forma de buscar entender as estratégias político-ideológicas subjacente à área da educação pública, que vem influenciando o trabalho do professor e as bases de sua formação.

Assim, a Tese defendida nesta investigação fundamenta-se na premissa de que as finalidades que estão implicadas nos acordos (parcerias) entre os setores públicos e privados para a formação continuada de professores, têm como intuito a inserção da lógica e do espaço mercantil no interior da escola pública, convergindo na (re)definição, alinhamento e controle do trabalho docente, a partir de um fenômeno exterior ao campo pedagógico, tendo em vista a crescente e contínua diluição das fronteiras entre as esferas públicas e privadas, além de se apresentar para as redes públicas de ensino como alternativa de modelo formativo mais flexível, eficiente e ágil no atendimento às demandas advindas do projeto (mercado) educacional em curso.

Tem-se na formação continuada de professores uma oportunidade de controle do trabalho docente, pelo viés das práticas, intenções e ações imediatistas, sendo estas viabilizadas pelo alinhamento das políticas de envergadura nacional com o mercado em expansão das parcerias público-privadas; bem como serve para a promoção e a divulgação de marcas/produtos que informam certa confiabilidade a partir de um status de excelência mediatizado pelas relações capitalistas de consumo.

Esse processo informa uma ideia de conformação/adequação aos novos tempos, em que se levanta, também, a bandeira da valorização docente por meio da formação, porém, descaracteriza as intenções dos movimentos em prol da educação pública: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum dos Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) e outros. Estabelece-se, dessa forma, uma outra lógica do que seja ou para o que sirva a formação continuada de professores, em detrimento de uma posição reflexiva de emancipação crítica do sujeito. A lógica assenta-se no nivelamento do magistério em material de política educacional e, em última instância, projeto de sociedade. Dissemina-se assim, uma suposta neutralidade, ou seja, naturalização do processo de modernização⁵ dos serviços públicos ofertados.

⁵ Postone (2014, p.18) sugere uma reinterpretação da teoria do capitalismo de Marx, no sentido de menos como uma teoria das formas de exploração e dominação na sociedade moderna e mais como uma teoria social crítica da própria natureza da modernidade. Por compreender que a modernidade não é um estágio evolutivo para o qual evoluem todas as sociedades, mas uma forma específica de vida social originada na Europa ocidental que se desenvolveu em um complexo sistema global.

Diante do exposto sobre a temática e partindo das preocupações acerca dos rumos da formação de professores, apresenta-se como problema da pesquisa a seguinte questão: como estão sendo delineadas as ações⁶ de formação continuada de professores ofertadas por organizações de interesse privado no âmbito das redes municipais públicas brasileiras?

Desta, decorrem-se outras: qual conjuntura político-ideológica que fomenta a proposta de execução de políticas educacionais por meio das relações público-privadas? Quais são as concepções e estratégias propagadas nessas relações? Quais são as instituições de interesse privado que atuam no espaço público educacional e na oferta da formação continuada de professores para as redes municipais públicas? Neste cenário, quais são os modelos formativos divulgados e incentivados por essas instituições? Como estas propostas formativas chegam ao espaço público educacional? Da forma como estão sendo delineadas, estas ações de formação continuada de professores, servem a qual tipo de educação?

Ianni (1982) pondera que, na medida em que uma explicação adere ao objeto e é absorvida por este, passando a fazer parte intrínseca dele, ela também precisa ser submetida à análise. “Não se trata simplesmente de opor ou substituir interpretações. Trata-se de ir até ao fundo das relações, processos e estruturas, apanhando, inclusive e necessariamente, as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto e impregnadas nele” (Ibid., p. 15). Para isso, incorpora-se, fundamentalmente o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social (GHENDIN; FRANCO, 2011).

Dito isso, tem-se por objetivo geral identificar e analisar as ações de formação continuada de professores ofertadas nas redes municipais públicas brasileiras por instituições privadas, no período de 1998 a 2018.

Nesse norte, definem-se os seguintes objetivos específicos: compreender o movimento de alterações na conjuntura contemporânea, que propiciou a inserção dos setores privados na área pública brasileira; apreender os mecanismos de inserção da lógica público-privada no regime de colaboração federativo; caracterizar o cenário público não-estatal e seus mecanismos de atuação na área educacional, especificamente na oferta da formação continuada de professores; analisar e problematizar os aspectos que permeiam a presença das organizações sociais, em especial, das ligadas aos grupos empresariais na educação e, como estas influenciam a formação continuada de professores.

Considera-se que os acordos firmados entre os setores públicos e privados relativos à oferta da formação continuada de professores para as Redes Municipais Públicas de

⁶ Por ações entende-se as diversas atividades pontuais, projetos e programas ofertados por instituições privadas.

Educação (REMEs) brasileiras, podem sinalizar sobre um “tipo” de importância política atribuída a esta esfera, bem como à formação continuada do magistério. O modo como as formações são propostas no âmbito municipal; a maneira como são colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, oferece indicativos da sua adequação e informa sobre os desdobramentos que poderão trazer.

Assim indicado, o pressuposto teórico-metodológico que embasa este trabalho é que a política educacional é parte da materialização do Estado que, por sua vez, constitui o movimento histórico em um período particular do capitalismo (POULANTZAS, 2015; MASCARO, 2013; WOOD, 2006). Nessa análise, para Ianni (1982, p. 17) o capitalismo é levado a pensar-se a si mesmo, “de maneira global e como um modo fundamentalmente antagônico de desenvolvimento histórico”, assim como “o princípio da contradição governa o modo de pensar e o modo de ser”.

Como afirma Vieira (2007, p. 136), “a política econômica e a política social [educacional] relacionam-se intimamente com a evolução do capitalismo” e “qualquer exame da política econômica e da política social deve fundamentar-se no desenvolvimento contraditório da história” e, neste sentido, “em nível lógico, tal exame mostra as vinculações destas políticas com a acumulação capitalista”, já “em nível histórico, verifica se consistem em respostas às necessidades sociais, satisfazendo-as ou não”.

Nesse sentido, busca-se a interpretação crítica de como o modo capitalista de produção mercantiliza e controla as relações, as coisas e as pessoas, ao mesmo tempo em que desenvolve as suas contradições. Na dialética materialista, segundo Lukács (1978, p. 106), na medida em que se “realiza e desenvolve a aproximação à realidade objetiva conjuntamente ao caráter processual do pensamento como meio para esta aproximação, pode compreender a universalidade em uma contínua tensão com a singularidade, [...] e vice-versa” e que, como aponta Ianni (1982) conforme a ocasião histórica, adquirem configurações particulares.

Portanto, o Estado não é apreendido como uma abstração, mas sim construído por sujeitos individuais e coletivos em um processo histórico de correlações de forças, em que “as vontades individuais não alcançam [por vezes] o que querem, mas são fundidas num meio coletivo, uma resultante comum, e não obstante cada qual contribui para a resultante e dela participa” (THOMPSON, 1981, p. 100). Da mesma forma, “para conhecer as relações reais entre as pessoas e as classes sociais, é necessário que a análise, demorada e obstinada, desvende as muitas aparências que a dissimulam” (IANNI, 1982, p. 15).

Compreende-se assim o Estado como um todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente (governos) procura justificar e manter não só o seu

domínio, mas consegue obter o “consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1982, p. 87). Pela teoria gramsciana situa-se dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” – conjunto de organismos chamados comumente de privados – e o da “sociedade política ou Estado”, que corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. Para o pensador, não há circunstância de oposição entre a sociedade civil e o Estado, pois, a sociedade civil é duplo espaço de contestação, por revelar momentos de contradição e de adequação entre as frações da classe em condição dominante, ao passo que também se constitui lugar da própria luta entre as classes.

Assim, considera-se que a sociedade civil é indissociável da ordem econômica, de suas classes e dos aparelhos privados de hegemonia – formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, adequada a determinados interesses (GRAMSCI, 1982 e 2000). Dessa forma, a sociedade civil constitui-se como arena de disputa de classes, em sua estreita vinculação com o Estado. Logo, sua percepção não se dá de maneira estática, mas de forma dialética, operando na “constituição e transformação da realidade, ao mesmo tempo que a interpreta” (IANNI, 1982, p. 12).

É necessário reconhecer que nessa interpretação o pensamento adquire uma importância essencial, como componente do real. A crítica não é importante apenas porque exprime indignação ou faz a denúncia da alienação em que se funda o capitalismo. “A crítica dialética é importante e singular porque se constitui como elemento decisivo das relações sociais, ao surgir como um momento de autoconsciência das condições antagônicas em que vive a classe operária [magistério]” (IANNI, 1982, p. 16).

Desta feita, o caminho metodológico adotado seguiu baseada pela abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010) de característica documental (CELLARD, 2016). Antes, porém, considerando as indicações de Minayo (2013, p. 22), de que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo [atento] do pesquisador”, realizou-se pesquisa bibliográfica exploratória, com vistas a identificar o estado do conhecimento sobre a temática em estudo, como também buscar elementos para a análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa.

Os trabalhos que se sobressaem do rol da produção teórico-acadêmica relacionada, como os organizados por Adrião e Peroni (2005) que reuniram um conjunto de análises produzidas por diversos autores “O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade”, destacando a temática como “objeto recente de reflexão e, por conseguinte, precário de consensos” (Ibid., p. 09). O livro, organizado por Peroni, Bazzo e Pegoraro (2006)

“Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado”, traz uma coletânea de artigos que abordam os rumos da educação brasileira no cenário político-ideológico imposto pelo modelo neoliberal.

Em outro momento, Adrião e Peroni (2008) retomam a abordagem da temática tratada em 2005, agora “Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate” e, apontam a “necessidade de investigações e reflexões sobre as relações entre o público e o privado que tomem a esfera e a dimensão do direito às conquistas sociais como um bem público a ser defendido” (Ibid., p. 15). A obra estruturada por Peroni e Rossi (2011) “Políticas educacionais em tempos de redefinição do papel do estado: implicações para democratização da educação” apresenta a perspectiva do desvelamento das ações do Estado que se expressam nas políticas educacionais a partir de três dimensões: nos contornos que têm assumido as relações público-privadas; na gestão dos sistemas de ensino e; no planejamento educacional respaldado por processos avaliativos.

Novamente, Adrião e Peroni (2013) em a “Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna”, apresentam resultados de pesquisas que revelam e problematizam as relações entre o público e o privado no que se refere à metamorfose entre política, gestão e financiamento da educação brasileira. Em 2014, pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), disponibilizou-se para conhecimento e estudo o mapeamento sobre “Tendências na Privatização da Educação na América Latina e no Caribe”, que conta com a participação de Adrião, foi desenvolvido em quinze países, o mapeamento distingue as muitas facetas da privatização na educação, bem como o papel desempenhado pelo setor privado no enfraquecimento da percepção de público. Em 2015, Peroni organizou a coletânea “Diálogos sobre as redefinições no papel do estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação”, propõe-se o aprofundamento teórico de aspectos para análise das relações público-privadas em diversos países (Brasil, Portugal, EUA, Chile, Argentina e Quênia), a partir de estudos que se debruçam sobre as concepções de democracia, relação Estado/sociedade civil e direito à educação.

A partir destes, buscou-se ainda identificar estudos sobre a oferta da formação continuada de professores dentro da dinâmica das relações público-privadas. Para isso, fez-se um levantamento⁷ – por meio de mecanismos de filtragem *online* – de pesquisas em nível de doutoramento nos acervos digitais do Banco de Teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao empregar os termos/descriptores: relação

⁷ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> e <http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: fev. de 2016.

público-privada, público não-estatal, quase mercado educacional, privatização da/na educação, educação e mercadoria, mercantilização da educação, gerencialismo e/na/da educação, terceira via, terceiro setor, formação continuada docente/professores, formação docente/professores em serviço, relacionados as políticas públicas/educacionais.

Identificou-se um total de quinze Teses, porém, não foi possível identificar nenhuma que analise, especificamente, a presença de instituições privadas – organizações, institutos, fundações, empresas – para a oferta da formação continuada de professores, em etapa ou modalidade da educação básica, o que indica uma lacuna, ou seja, existe uma demanda por pesquisa de doutorado no campo das políticas educacionais que abordem essa relação. Entretanto, pode-se perceber uma grande diversidade de estudos⁸ relacionados, como também, notadamente parcerias/acordos/ações firmadas entre os setores públicos e privados – gestão educacional, sistemas de ensino, apostilamento e avaliação –, abrangendo os âmbitos estadual, municipal e escolar.

Destaca-se, ainda, a sondagem empregada nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT05) e do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT08), sobre este último grupo não há registro de nenhum trabalho relacionado. Já no GT 05 identificou-se o trabalho de Adrião *et al.* (2010), que traz contribuições importantes no que concerne as modalidades de parcerias público-privadas no âmbito municipal – compra de vagas em subvenção pública a instituições privadas para a oferta de vagas; aquisição de sistemas privados de ensino e; contratação de assessoria privada para a gestão da educação municipal –, para compreensão e análise das ações, tendo em conta os modos de implementação em contextos locais, o delineamento das propostas, bem como as articulações com vistas a efetivação das parcerias.

Tal conjunto de informações pode ser designado, de acordo com Cellard (2016), de momento exploratório, que diz respeito a “análise preliminar” ou “avaliação crítica”, com fins de refinamento, desenvolvimento e esclarecimento de ideias, haja vista a problemática anunciada. Da mesma forma, serviu de constatação da relevância não só para a compreensão de questões atuais da política educacional em geral, mas, também, para o entendimento da materialização e da influência dos setores privados na educação pública, decorrentes de alterações estruturais de financiamento e de decisões associadas à redefinição do papel e da ação do Estado.

⁸ Para maiores informações sobre o levantamento ver Viegas e Scaff (2016).

Assim explicitada, a coleta de dados envolveu o levantamento do referencial teórico-bibliográfico e pesquisa documental, sendo esta última pautada pelas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Entretanto, destaca-se na própria literatura diferentes modos de emprego das expressões que nomeiam usos de documentos na investigação científica: análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); técnica documental (HELDER, 2006) e; pesquisa documental (CELLARD, 2016).

Para fins deste trabalho, optou-se pela definição de Cellard (2016, p. 298), “com o objetivo de constituir um corpus satisfatório”, que forneça “pistas” sobre o objeto em tela, mas também tendo em conta as contribuições de Lüdke e André (1986, p. 38), por buscar “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Nesse segmento, adota-se o conceito de “documento” apontado por Cellard (2016, p. 296-297), referente a tudo aquilo que forneça algum “vestígio do passado”, tudo o que possa servir de “testemunho” pode ser “considerado como documento ou fonte”, sendo esta de origem escrita (o texto em si), “mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica”, ou de qualquer outro tipo de registro.

Quadro 1: Procedimento da pesquisa documental adotada

Análise/avaliação preliminar	Exploração do material	Tratamento dos dados
Escolha dos documentos pertinentes	Seleção das unidades	Inferência
Problematização dos dados mapeadas	Sistematização	Análise
Organização do material para análise	Classificação	---

Fonte Cellard (2016) e Lüdke e André (1986), quadro organizado pela pesquisadora.

O percurso de levantamento e organização dos documentos observou o contexto histórico, a autenticidade, a natureza, os conceitos chave, a lógica interna do texto, bem como o autor ou os autores, sendo este último pautado pelas seguintes questões (CELLARD, 2016, p. 300) “esse[s] indivíduo[s] fala[m] em nome próprio, ou em nome de um grupo?”, ou melhor, esse texto expressa uma opinião individual ou de um determinado grupo? Seus determinantes são de origem pública ou privada? Tendo em vista as ponderações de Thompson (1981) sobre sujeitos individuais e coletivos.

Aqui, portanto, o documento, em especial o escrito – publicações (guias, cadernos, relatórios), documentos oficiais (leis, resoluções, pareceres, decretos, etc.), registros (impressos e digitais) – é tomado como uma fonte que introduz a dimensão do tempo à compreensão social dos fatos, pelo qual é possível realizar um corte longitudinal que marca os indícios processuais de conceitos, conhecimentos, práticas, comportamentos de materialização da conjuntura observada.

Os fatos são compreendidos como “acontecimentos sociais totais, nos quais sobressaem o econômico e o político, como duas manifestações combinadas e mais importantes nas relações entre pessoas, grupos e classes sociais” (IANNI, 1982, p. 17).

Assim exposto, a delimitação temporal foi estabelecida de 1998 a 2018, a qual se justifica em função das mudanças geradas a partir dos anos de 1990, em especial pela EC nº 19, que implementou modificações no regime administrativo brasileiro previsto na Carta Magna, que se configuraram em marcos significativos para a normalização de parcerias entre a administração pública e o setor privado, tendo em vista o estabelecimento no sistema jurídico brasileiro (BRASIL, 2002), das agências executivas e das OS como ponto de partida para proliferação de outras variações atualmente previstas no Código Civil de descentralização dos serviços públicos.

Nesses termos, a pesquisa realizada envolveu um conjunto bastante amplo de dados devidamente compilados e sistematizados conforme sua origem. O levantamento de cada fonte forneceu pistas para a construção do objeto de estudo, bem como da argumentação da Tese. No Quadro a seguir apresenta-se uma síntese das fontes mapeadas, organizada por critérios de relevância: primeiro, pelos indicativos evidenciados pelo levantamento exploratório; segundo, pelos indícios relevados pela pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “As Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil” divulgada em 2012; terceiro, pelos dados identificados nas plataformas da Associação Brasileira Organizações Não Governamentais (ABONG) e do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), citadas no estudo do IBGE; quarto, os dados e documentos mapeados nas plataformas das associadas da ABONG e do GIFE; por fim, a recorrência quantitativa de referência de entidades sociais citadas pelas organizações anteriormente identificadas.

Quadro 2: Fontes da pesquisa de 1988 a 2018

Origem	Fontes
Governo federal	Brasil (1988, 1995a, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 1998c, 1999a, 1999b, 2002a, 2004b, 2005, 2007a, 2007b, 2009a, 2011a, 2011b, 2012b, 2012c, 2012d, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2015a, 2015b, 2016b, 2017a, 2018a, 2018b)
IBGE, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)	Brasil (2012e), IPEA (2010 e 2014)
Entidades citadas pelo IBGE: ABONG e GIFE	Sites oficiais e documentos disponíveis indicados por Brasil (2012e)
Organizações associadas da ABONG e do GIFE	a) sites oficiais das organizações associadas atuantes na área educacional; b) organizações atuantes na área educacional ofertantes da formação continuada docente, visão geral;

Avante, Instituto Avisa Lá (IAL), Bradesco, Bunge, Federação das Entidades de Assistência Social (FEAC), Lemann, SM Brasil, Telefônica Vivo, Inspirare, João e Maria Backheuser, Natura, Santander	Levantamento dos sites e documentos relacionados aos pacotes formativos mapeados
Todos Pela Educação (TPE), Itaú Social, Instituto Ayrton Senna (IAS), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)	Entidades e organizações citadas como parceiras de apoio e realização dos projetos e/ou programas de formação continuada de professores
IPEA e Governo federal	Mapa das OSCs e Portal da Transparência, apresentam os registros sobre coleta de recursos financeiros e técnicos captados junto ao governo federal
Conviva Educação	Assessoria privada citada pela Fundação Lemann, Fundação SM, Instituto Natura, UNDIME, CONSED, Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, TPE como iniciativa de apoio a gestão dos municípios brasileiros. Mapeamento da plataforma e dos documentos disponíveis em relação a gestão e a formação continuada de professores

Fonte: consulta aos sites dos órgãos listados no quadro, realizada no período de 2016 a 2018.

Nessa direção, analisou-se intensivamente o objeto de estudo (formação continuada de professores situada na relação público-privada), a fim de prover um profundo (da aparência à essência) entendimento dos aspectos que envolvem a temática, com vistas a uma compreensão detalhada do objeto investigado que diz respeito as circunstâncias estudadas e a natureza dos fenômenos que o compõe.

A partir dos dados coletados foi possível fazer uma sistematização daquilo que pode-se considerar como demarcações temporais de constituição das organizações que ofertam a formação continuada aos professores das redes municipais públicas de ensino.

Já na fase de análise dos dados, que “é o momento de reunir todas as partes”, como os “elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2016, p. 303), suscitou-se o processo crítico-reflexivo de busca das conexões, das contradições e das mediações em relação as questões levantadas, com vistas a superação do senso comum ou do apenas observável.

Para tanto, recorreu-se a análise do conteúdo, que “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2008, p. 23). Quando se parte da mensagem, o pesquisador deve indagar-se acerca de “quem” e “por que” de determinado conteúdo.

Nesse caso, três pressupostos básicos garantem a relevância desse enfoque: a) toda mensagem falada ou escrita contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o(s) autor(es); b) o(s) produtor/autor(es) é antes de tudo um selecionador e essa seleção

não é arbitrária – “sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence” (Ibid., p. 25); c) a conjuntura ou teoria da qual o(s) autor(es) é o expositor orienta (consciente ou ideologizada) sua concepção de realidade. Assim, “uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador” (FRANCO, 2008, p. 29).

Trata-se, portanto, de uma das diversas formas de se interpretar o conteúdo de um texto, pela qual adota-se normas sistemáticas de extrair sentidos e significados latentes e/ou ocultos, que relaciona a frequência da citação de algumas palavras, conceitos e temas de um determinado texto para mesurar a influência relativa atribuída a um determinado assunto pelo seu(s) autor/produtor(es). A mensagem em si pode ser apreendida isolando o conteúdo em fragmentos, que revelem nuances implícitas ou explícitas em um dado texto.

Por esse caminho, a função da presente pesquisadora foi de analisar os documentos mapeados a partir do entendimento do contexto da sua produção, a começar pela “unidade de análise”, que é classificada por Lüdke e André (1986) em dois tipos: de registro e de contexto. O pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência (quantificação) com que aparece no texto uma expressão, tópico, tema, definição. Entretanto, a depender dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais interessante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre e, não apenas sua frequência. Deste modo, o procedimento de codificação selecionado dependerá da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas.

Embora existam várias técnicas para análise de conteúdo, optou-se por empregar a unidade de análise temática, “uma asserção sobre determinado assunto” (FRANCO, 2008, p. 42), que considera a totalidade de um texto e compreende o desmembramento deste em categorias “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Ibid., p. 59) e apresentados na penúltima seção.

Destarte, o presente trabalho está estruturado em seis seções, da forma que segue:

Após a apresentação desta primeira seção, a segunda busca compreender o movimento de alterações na conjuntura político-econômica contemporânea, que propiciou a inserção dos setores privados na área pública brasileira. Para tanto, inicialmente, pontua-se a relação entre Estado e sociedade civil no contexto capitalista; depois, discorre-se de forma breve sobre as tendências político-ideológicas que caracterizam e orientam as políticas públicas de cunho

social nesse período atual do capitalismo; adiante pontua-se as principais referências teórico-políticas que nortearam a gestão pública no Brasil e, na sequência; contextualiza-se os encaminhamentos políticos de coalização e de alternância partidária, que indicaram um horizonte de renovação democrática como norte das interações entre Estado e sociedade civil.

A terceira seção intenciona apreender os mecanismos de inserção da lógica privada no regime de colaboração federativo entre governo federal, mercado e municípios. Para isso, no primeiro momento situa-se as fundamentações teórico-normativas que dizem respeito as relações mercantis de controle e consumo neste período em particular do capitalismo e suas estratégias de mobilização do aparelho estatal por meio das redes de cooperação; na sequência caracteriza-se o cenário público não-estatal e seus mecanismos de atuação no espaço público, com ênfase na área educacional, para então, problematizar o processo político-legal de fomento das relações público-privadas a partir dos marcos normativos de regulação e descentralização para o mercado; bem como assinala-se o arcabouço normativo-legal que orienta, qualifica e certifica o setor privado para a atuação e prestação de serviços no espaço público; para isso, aponta-se o quadro de expansão do setor, além de situar o movimento que culminou no Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil e na consolidação da legislação vigente referente ao objeto de estudo.

A quarta seção é dedicada à caracterização do cenário público não-estatal e seus mecanismos de atuação na área educacional, especificamente na oferta da formação continuada de professores para as redes municipais públicas. Para tal fim, no primeiro item situa-se as discussões teóricas que dizem respeito ao processo de mercantilização dos serviços educacionais públicos e suas implicações para a formação e o trabalho docente; na sequência identifica-se as organizações sociais privadas que atuam na formação docente; depois mapeia-se as ações de formação continuada promovidas por estas instituições (organizações sociais, institutos, fundações, empresas, outras), bem como as características que as compõem e as definem.

Na quinta seção busca-se analisar e problematizar os aspectos que permeiam a presença das organizações da sociedade civil, em especial das ligadas aos grupos empresariais na educação e, como estas influenciam a formação continuada de professores e, por conseguinte, o trabalho docente nas redes municipais públicas. Para isso, trata-se a princípio de problematizar o cenário que situa a formação de professores como item da gestão educacional a partir das estratégias de operacionalização dos Planos Municipais de Educação. No segundo momento, identifica-se os conceitos disseminados pelo setor privado-empresarial como demanda para a formação docente. Por fim, reporta-se a compreensão de formação

como reflexo da mercadoria, que serve a fabricação das demandas por acumulação mercantil, ao mesmo tempo que precariza o sentido da formação e do trabalho docente.

Por fim, a sexta seção contempla as considerações finais da Tese, em que infere-se de forma geral sobre os aspectos político-ideológicos que vêm se instalando de forma intensa a partir de diversas proposições hegemônicas que se alicerçam no âmbito da consolidação de práticas mercantis e, pelas solicitações derivadas do senso de colaboração, divulgado e incentivado por parte do setor privado com o respaldo do arcabouço normativo-legal brasileiro, que têm marcado profundamente a área educacional e, por conseguinte a formação de professores.

II

CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E MERCADO NA CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA

Esta seção tem como objetivo compreender o movimento de alterações na conjuntura contemporânea, que propiciou a inserção dos setores privados na área pública brasileira. Para tanto, inicialmente, pontua-se a relação entre Estado e sociedade civil no contexto capitalista; depois, discorre-se de forma breve sobre as tendências político-ideológicas que caracterizam e orientam as políticas públicas de cunho social nesse período atual do capitalismo; adiante pontua-se as principais referências teórico-políticas que nortearam a gestão pública no Brasil e, na sequência; contextualiza-se os encaminhamentos políticos de coalizção e de alternância partidária, que indicaram um horizonte de renovação democrática como norte das interações entre Estado e sociedade civil.

2.1 Estado e sociedade civil no contexto capitalista

Para apreender e problematizar as atuais relações entre Estado e sociedade civil é preciso, inicialmente, evidenciar os aspectos constitutivos destes, em uma composição mais ampla, bem como destacar a compreensão crítica da realidade sob as relações sociais de produção⁹ que permitem a existência e o desenvolvimento do sistema capitalista¹⁰. Isso porque cada relação (modelo/orientação) em determinada sociedade diz respeito a um modo distinto de materialização de lutas de classe e de estruturação/organização do Estado.

Como chama atenção Wood (2006, p. 15) “a crítica do capitalismo exige não apenas adaptações a todas as transformações do sistema, mas uma crítica constantemente renovada dos instrumentos analíticos desenvolvidos para compreendê-lo”. Além disso, a análise deve ser direcionada, de acordo com a autora, para o movimento de renovação teórico-conceitual

⁹ De acordo com Poulantzas (2015), o processo de produção é fundamentado na unidade do processo de trabalho e nas relações de produção (propriedade econômica e posse) ou forças produtivas.

¹⁰ Para Mészáros (2011, p. 16) capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, já o capital antecede o capitalismo e é a ele posterior. A partir de suas análises, o autor cunha o conceito “sistema de sociometabolismo do capital”, que se constitui como algo mais abrangente, tendo seu núcleo característico formado pelo “tripé capital, trabalho e Estado”, dimensões estas fundamentais para a manutenção do sistema, materialmente constituídas e inter-relacionadas, se constituem e viabilizam um sistema incontrolável, ou seja, que não tem limites para a sua expansão.

que “se propõe a definir a especificidade do capitalismo como um sistema de relações sociais e como terreno político” (WOOD, 2006, p. 20). Para isso Postone (2014) considera que tal crítica não pode estar amarrada às condições da fase liberalista do século XIX, mas no sentido de uma reinterpretação da base teórica que busque problematizar a natureza e a dinâmica da sociedade capitalista atual.

Pontua-se, primeiramente, que capitalismo na contemporaneidade é definido como um sistema econômico-social caracterizado pela liberdade dos agentes econômicos, pelo grande desenvolvimento dos meios de produção e da permissão de ter a propriedade particular destes, dispondo ainda como elemento de manutenção e reprodução, a centralização e o domínio do sistema por determinados grupos, pois

Quem aciona os meios de produção em regra não os detém. O acúmulo de capital e sua contrapartida, o risco, são consequências dessas condições. É-lhe essencial, porém, a ‘venda’ da força de trabalho – os trabalhadores somente podem obter seu sustento por meio da troca de sua força de trabalho com um proprietário de um meio de produção, que lhe pagará um salário (BARRETTO; CULLETON, 2010, p. 85).

Já no Dicionário do Pensamento Marxista, editado por Bottomore (2013, p. 90), interpreta-se de forma crítica o capitalismo como, “denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas [dinheiro/crédito], é o principal meio de produção”, entretanto, “qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe [capitalistas], com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção”.

Mesmo que na aparência represente um caráter impessoal e ilusório, produz uma dinâmica histórica contínua, que resulta em “uma forma nova e crescentemente abstrata de dominação, que sujeita as pessoas a imperativos e coerções estruturais impessoais que não podem ser adequadamente compreendidos em termos de dominação concreta” (POSTONE, 2014, p. 18).

Ao longo de sua história¹¹, tem se pautado por diferentes etapas de desenvolvimento, o que originou também modelos diferenciados de organização estatal¹² e de relação com a

¹¹ Na Europa do final do século XVIII, consolidam-se a sociedade burguesa e o capitalismo, por meio respectivamente, das Revoluções Burguesas e da Revolução Industrial (BARBOSA, 2004, p. 9). Em modos de produção anteriores ao capitalismo, não há separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente: de modo geral, são as mesmas classes, grupos e indivíduos que controlam tanto os setores econômicos quanto os políticos de suas sociedades (MASCARO, 2013, p. 17).

¹² No que se refere ao Estado capitalista, deve-se ter em conta a reprodução e as transformações históricas de seu objeto nos lugares em que essas transformações estão ocorrendo, nas diversas formações sociais, lugares da luta de classes, formas de Estado segundo os estágios e fases do capitalismo (liberal, intervencionista, etc.), a distinção entre essas formas e as formas de Estado de exceção (fascismos, ditaduras militares, bonapartismos),

sociedade civil. “O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna, capitalista” (MASCARO, 2013, p. 27).

Assume-se, portanto, esta estrutura como parte essencial do sistema capitalista e que, por isso mesmo, não pode ser considerada como um complemento, mas, uma esfera de controle que normatiza, regula, intensifica e reproduz a exploração assalariada e a acumulação mercantil, ao mesmo tempo, que se fortalece enquanto instituição “neutra”, ao propagar a ideia de instância separada do restante da sociedade. Tal estrutura surge como “garantia da liberdade individual, com aparência de neutralidade de classe – que é a forma particular de mistificação do capital – mas que deve se transformar no uso aberto da força quando a reprodução está ameaçada” (FLEURY, 1994, p. 18).

Portanto, o caminho para compreensão das razões disso, no primeiro momento, não está localizado na política, mas sim nas relações de produção, conforme indica Mascaro (2013), ao afirmar que a troca de mercadorias é um aspecto central das análises que levam em conta essa relação.

Daí a dificuldade em se aperceber, à primeira vista a conexão entre capitalismo e Estado, na medida em que, sendo um aparato terceiro em relação à exploração, o Estado não é nenhum burguês em específico nem está em sua função imediata. A sua separação em face de todas as classes e indivíduos constitui a chave da possibilidade da própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem o capital e o trabalho (Ibid., p. 18).

Todavia, mesmo no tipo capitalista de Estado¹³, este não se constitui como um espaço exclusivo da classe dominante, pois simultaneamente pode atuar de forma positiva/afirmativa (POULANTZAS, 2015) ao criar, transformar e realizar. Embora, não se possa desprezar essa relação, tendo em vista que “nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcadas” (Ibid., p. 15), por ser “estranho a

formas de regime em países concretos. A teoria do Estado capitalista não pode ser separada da história de sua constituição e de sua reprodução (POULANTZAS, 2015, p. 27).

¹³ Um Estado territorial soberano hierarquicamente organizado, coordenado centralizadamente, baseado no império da lei e, em sua forma ideal típica “normal”, combinado com a democracia burguesa. No que diz respeito a sua forma, esta é orientada no regime político para sujeitos políticos como cidadãos individuais mais que como membros de classes opostas, distinguindo assim a realidade objetiva da exploração econômica e do poder de classe (JESSOP, 2009, p. 132) ou, o que Poulantzas (2015, p. 26) chama de “Estado Capitalista”, porém, o próprio autor adverte que, países em desenvolvimento não podem ser considerados apenas variantes do Estado Capitalista, todavia, pode levar em conta “aspectos capitalistas de Estado”, que seriam as relações de produção e a divisão social do trabalho de cada contexto.

cada burguês e a cada trabalhador explorado, individualmente tomados, é, ao mesmo tempo, elemento necessário de sua constituição e reprodução” (MASCARO, 2013, p. 19).

Exemplo disso, é a assunção da concepção por parte da estrutura jurídica-estatal “sujeito de direito”¹⁴ (MASCARO, 2017) ou, conforme Bobbio (2004, p. 31) denominou de “especificação”, que diz respeito ao processo gradativo de deliberação dos “sujeitos titulares de direitos”. Oportunidade em que, de acordo com Mascaro (2017, p. 116), “cada individualidade deixa de ser considerada um dado imediato ou da natureza, ela é investida de uma condição jurídica”, ao mesmo tempo que tem direitos, é também submetida a deveres¹⁵, sua manifestação decorre “estruturalmente da própria dinâmica da reprodução capitalista” (Idem, 2013, p. 41). No entanto, sua institucionalização, em termos de contingência e de prerrogativa normativa-legal, fica a cargo do Estado.

As relações econômicas entre portadores de mercadorias se estruturam numa imbricação entre forma de subjetividade jurídica e forma de controle social e político estatal. Com essa relação entre as formas – uma conformação –, a subjetividade jurídica se institucionaliza na figura técnica do sujeito de direito (MASCARO, 2017, p. 117).

Assim, o sujeito informado é aquele detentor, a partir de diferentes modulações, de direitos subjetivos, sendo estes definidos como atribuições, condições, distinções, benefícios e incentivos. Expectativas que Bobbio (2004, p. 32) critica¹⁶, ao afirmar como necessário descer “do plano ideal ao plano real”, pois, segundo ele, “uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva” e, ainda considera: “à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil”.

¹⁴ É uma categoria que surge da compreensão e do fortalecimento de “direitos humanos”, que se configuram, por sua vez, em uma espécie dos direitos subjetivos, ainda que ressalvadas ambiguidades e contradições, suas lógicas e seu processo de formação são iguais, sendo a forma de subjetividade jurídica derivada da forma da mercadoria: advém diretamente das relações sociais entre seus portadores, em um processo que se condensa quando a mercadoria atinge o âmago da produção (MASCARO, 2017, p. 116). Condição que se difere, em termos de relações sociais, de outras variações de submissão humana presentes em contextos pré-capitalistas.

¹⁵ Fleury (1985, p. 400) denomina tal dinâmica (direito/deveres) de relação jurídica de reciprocidade, que inclui: os direitos sociais, direitos civis e políticos, sendo que, embora cada um destes elementos tenha tido um curso histórico distinto no seu desenvolvimento, atualmente estão entrelaçados e indissociavelmente vinculados à noção de cidadania.

¹⁶ Pelas variadas visões juspositivistas – leitura teórica-jurídica sobre a política –, vislumbra-se uma história pendular, que vai, de um lado, à redução dos direitos humanos a meros direitos fundamentais normatizados até, de outro, à afirmação dos direitos humanos como compreensão superior, distinta e de principiologia inexorável para o manejo das normas. O processo de mero reducionismo às normas corresponde, de alguma forma, ao que denomino “juspositivismo estrito”, bastante arraigado no século XX. Já a afirmação dos direitos humanos em grau de superioridade corresponde ao pensamento que denomino “juspositivismo ético”, típico das décadas recentes (MASCARO, 2017, p. 112). Aqui, compreende-se que Bobbio está situado na interpretação “justapositiva estrita”.

Nessa posição (BOBBIO, 1997, 2000, 2004), repousa a compreensão de democracia e liberalismo como conceitos relacionais, ao cunhar o termo “democrático-liberal” de Estado. O autor discorre sobre o modelo de racionalização social, em que se respalda o regime político moderno.

Por democracia entende-se como uma das “várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte”; já por liberalismo apreende-se como uma concepção na qual o “Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social” (BOBBIO, 2000, p. 7-8).

O autor considera esta última concepção como uma forma política superior, por fundamentar-se como condição essencial de existência dos governos democráticos.

[...] o Estado liberal é o pressuposto não só histórico, mas jurídico do Estado democrático. Estado liberal e Estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades¹⁷ para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais (BOBBIO, 1997, p. 19).

Tal interpretação traz consigo a percepção de interdependência entre democracia e liberalismo, o que assinala uma dimensão individualista de sociedade, contrária “à concepção orgânica, dominante na idade antiga e na idade média, segundo a qual o todo precede as partes — a sociedade, qualquer forma de sociedade, e especialmente a sociedade política, é um produto artificial da vontade dos indivíduos” (BOBBIO, 1997, p. 21).

Em outro momento, Bobbio (2000, p. 42-43) retoma a correspondência analítica tratada por ele como “natural desenvolvimento do Estado liberal”, ao afirmar que esta só é realizável se a ideia de democracia for “tomada não pelo lado de seu ideal igualitário, mas pelo lado de sua fórmula política, que é, como se viu, a soberania popular¹⁸ [...] maior extensão dos direitos políticos”. Apesar do próprio autor admitir que este tipo de equivalência

¹⁷ De acordo com a perspectiva liberal clássica (BOTTOMORE, 2013, p. 202), a liberdade é a ausência de interferência. Sou livre para fazer aquilo que os outros não me impedem de fazer. Se, em geral, a liberdade é a ausência de restrições às opções disponíveis para os agentes, pode-se dizer que a tradição liberal tende a oferecer uma interpretação muito limitada sobre quais possam ser essas restrições – entendendo-as muitas vezes apenas como interferências deliberadas –, sobre quais sejam as opções relevantes – restringindo-as frequentemente àquilo que os agentes na verdade concebem ou escolhem – e sobre quem são os próprios agentes – vistos como indivíduos isolados que perseguem seus fins concebidos independentemente, sobretudo no mercado.

¹⁸ Designada como fonte de legitimidade do Estado, um conjunto de cidadãos, de indivíduos formal e abstratamente livres e iguais, erigidos em pessoas políticas. Este conjunto é concebido como o corpo político da sociedade, como o povo (POULANTZAS, 1977a, p. 273).

seja complexa do ponto de vista valorativo, por conta das interpretações estabelecidas sobre liberdade e igualdade.

Em seus significados mais amplos, quando se estendem à esfera econômica respectivamente o direito à liberdade e o direito à igualdade, como ocorre nas doutrinas opostas do liberalismo e do igualitarismo, liberdade e igualdade são valores antitéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar fortemente o outro: uma sociedade liberal-liberalista é inevitavelmente não-igualitária, assim como uma sociedade igualitária é inevitavelmente não-liberal. Para o liberal, o fim principal é a expansão da personalidade individual, mesmo se o desenvolvimento da personalidade mais rica e dotada puder se afirmar em detrimento do desenvolvimento da personalidade mais pobre e menos dotada; para o igualitário, o fim principal é o desenvolvimento da comunidade em seu conjunto, mesmo que ao custo de diminuir a esfera de liberdade dos singulares (BOBBIO, 2000, p. 39).

As análises do autor sugerem uma interpretação unilateral do termo democracia, pelo ângulo da divergência (liberdade-igualdade), em razão das implicações e das consequências de uma compreensão baseada em valores (sentido ético) comprometer uma apreciação mais objetiva e liberal da questão. O que aqui é percebido como uma posição “justapositiva estrita” (MASCARO, 2017) de apreciação individualista das condições e dimensões da dinâmica social, restringida por uma leitura especificamente jurídica-normativa, aspecto já alertado por Poulantzas (1977a, p. 174), conforme o enfoque que se coloca, a leitura pode ser direcionada para a assunção de que a “democracia política da burguesia já comporta em si a democracia social proletária”.

A problemática anunciada evidencia a necessidade de entender a ideia de “soberania popular” dentro da unidade estatal capitalista,

[...] a soberania do Estado e a soberania popular se superpõem: esse povo de cidadãos não é considerado como adquirindo a sua existência de corpo político, fonte de legitimidade, senão na medida em que assume uma unidade diretamente encarnada pela unidade do poder de Estado (POULANTZAS, 1977a, p. 273-274).

Identifica-se aqui a ideia de representatividade do “povo”, momento em que este vincula-se à esfera estatal. Assim, indica-se que o papel dos representantes “não é o de exprimir a vontade da nação, antes, segundo uma expressão que aparece constantemente na pena dos teóricos da democracia liberal, o de querer pela nação, isto é, constituir o corpo político que é o povo ao conferir a unidade aos membros da sociedade” (Ibid., p. 274). Esta característica rege sua organização marcadamente centralizada:

[...] o declínio dos poderes locais refere-se diretamente à organização unitária do Estado baseado sobre este ponto central que é a instituição da soberania popular. A unidade do Estado encontra-se, além disso, sob outras formas, no sistema jurídico moderno em sentido estrito: esse conjunto normativo específico, constituído a partir dos ‘sujeitos do direito’ decalcados sobre a imagem dos cidadãos, apresenta, no mais alto grau, uma unidade sistemática na medida em que regulamenta, por meio de lei, a unidade destes ‘sujeitos’. [...] a região jurídico-política do Estado capitalista está efetivamente organizada enquanto unidade institucional do poder propriamente político [público], na medida em que se encontra fixada como constitutiva da unidade de um conjunto de elementos [cidadãos], cuja determinação econômica, e, portanto, cuja atribuição de classe, está sistematicamente ausente das suas instituições (POULANTZAS, 1977a, p. 275).

Tais elementos apontam limitações para a extensão e a realização de uma sociedade democrática, defendida a partir de uma visão justapositiva ética (MASCARO, 2017), que leve em conta as demandas sociais para além do imperativo liberal-econômico, tendo em vista que este último argumenta a favor de uma lógica de liberdade burguesa (dos singulares) em detrimento da igualdade coletiva que, pelo contrário, reivindica um senso de justiça social-igualitária para população em situação de desigualdade.

Observa-se que as questões mencionadas, não podem estar desvinculadas das relações econômico-sociais, em razão destas ocorrerem na mesma sociabilidade, visto que o mesmo movimento que defende e detém o capital, é o mesmo que garante ou nega os direitos sociais. “No capitalismo, os núcleos da forma jurídica e da forma política estatal constroem, ainda que de modo variável e incidental, a vasta quantidade dos direitos humanos¹⁹” (MASCARO, 2017, p. 110).

Diante desse quadro, é frequente a estratégia de disseminação política-ideológica de restrição às demandas populares no sentido de preservar ilusoriamente a estabilidade econômica. Nesse ponto, destaca-se de acordo com Fleury (1985 e 1994) como surgiram as propostas políticas referentes à proteção social²⁰ – planos, programas e medidas de efetivação dos direitos em uma dada sociedade –, tendo como

[...] origem em um contexto rigidamente liberal, no qual se negava a necessidade de intervenção estatal nas questões de natureza social, sob a alegação da eficácia do mercado no trato dos problemas sociais emergentes. Malgrado a bela construção teórico-ideológica do liberalismo, o mercado

¹⁹ Desde seu primeiro aparecimento no pensamento político dos séculos XVII e XVIII, a doutrina dos direitos do homem já evoluiu muito, ainda que entre contradições, refutações e limitações (BOBBIO, 2004, p. 31).

²⁰ Suas diferentes formas podem ser separadas a partir do contexto social e político no qual historicamente tiveram origem, desde o surgimento do Estado Moderno. Assim, pode-se distinguir três modalidades principais: Assistência Social, Seguro Social e o Estado do Bem-Estar Social. Para além de sua origem em momentos distintos, trata-se de assinalar que tais modalidades foram marcadas por estes contextos, diferenciando-se também ao nível das relações políticas, jurídicas e institucionais (FLEURY, 1985, p. 401).

mostrou-se incapaz de dar conta dos problemas que ele mesmo gerava, especialmente na esfera da reprodução humana, exigindo assim a crescente intervenção do Estado, tanto na esfera da produção regulando as relações de trabalho, quanto na esfera da reprodução (FLEURY, 1985, p. 401).

Observa-se deste modo, que a “política econômica e a política social estão relacionadas intrinsecamente com a evolução do capitalismo” (VIEIRA, 2007, p. 136), dentro de uma dinâmica historicamente contraditória. Conforme explica Vieira (1992), a política pública – oferta de bens e serviços pelo Estado –, em especial a social, nasce das mobilizações operárias ocorridas durante as primeiras revoluções industriais (fim do século XVIII e início do XIX), embora possa ser considerada como tática governamental de intervenção e pacificação das relações de classe, no entanto, é fato que esse tipo de política unicamente pôde existir em resposta a tais movimentos.

Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas. Eis aí um dado essencial, sem o qual não se pode perceber a materialidade da relação entre o Estado e as massas populares (POULANTZAS, 2015, p. 36).

Estas políticas surgem com o objetivo de minimizar as mazelas produzidas pelo modelo produtivo, ao estabelecer condições mínimas para a sobrevivência e a reprodução da força de trabalho sem, contudo, alterar as bases do sistema (ANTUNES, 2007; VIEIRA, 1992 e 2007), ou seja, a política social não têm o objetivo de superar ou transformar o modelo econômico devido ao fato de estar a ele submetida.

Nessa inclinação, a estrutura estatal é mobilizada no sentido de buscar o “equilíbrio”, conforme anunciado por Poulantzas (2015). Para isso, mobiliza a ação política como estratégia de atuação, ao consagrar juridicamente (MASCARO, 2013 e 2017) as reivindicações dos trabalhadores (sujeitos de direito), que mesmo com ressalvas, constrói consensos em torno da manutenção do modelo vigente.

Nesse processo, situam-se as relações políticas e ideológicas realizadas sob a forma de poderes²¹ de classe, o que não se sobrepõem simplesmente as já existentes, para além disso, estão presentes de maneira específica (GRAMSCI, 1999; POULANTZAS, 2015). Logo, a análise crítica não pode considerar o termo ideologia²² apenas como um sistema de

²¹ Formação dos elementos materiais essenciais ao consenso, que se refere aos aspectos de dominação e de subordinação marcados pela presença do Estado (POULANTZAS, 2015, p. 30).

²² Considera-se aqui, a capacidade de representação do conceito, conforme analisou Gramsci (1999, p. 98-99) de produzir uma atividade prática e uma vontade nas quais ela esteja contida como “premissa” teórica implícita (uma “ideologia”, pode-se dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as

ideias/representações, mas “uma série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida” da sociedade em geral, em que se molda como “cimento” (GRAMSCI, 1999) o conjunto das práticas sociais, pois o conceito “só faz sentido se admitir que seus procedimentos comportam uma estrutura de ocultação-inversão” (POULANTZAS, 2015, p. 34), sistematicamente direcionados para consolidação de uma conformação legal que mantém ou não as concessões de classes.

Nesse contexto, define-se classes sociais como “distinções no conjunto da divisão social do trabalho” (POULANTZAS, 2015, p. 32), por compreender que as posições/poderes de classe somente existem em circunstância de contestação/luta. Em outras palavras, não há classe social em si, em razão de que esta só se constitui no movimento de oposição.

Thompson (1981) também assume a compreensão de classe social como processo e as distinções como situações, que aqui servem como base analítica do contexto.

Se introduzimos conceitos, os estamos introduzindo como ‘modelos’ que nos ajudam a investigar e organizar esses fatos; mas devemos deixar claro que esses modelos existem em nossa cabeça e não ‘na’ história. E devemos desenvolver técnicas empíricas cada vez mais aperfeiçoadas, livres de valores e preferivelmente quantitativas, para permitir que esses fatos se mostrem tal como realmente aconteceram (Ibid., p. 44).

Em diálogo com as ponderações de Thompson, Wood (2006, p. 76-77) corrobora ao ponderar que este fenômeno “só é visível no processo” e, ainda “pressupõe que relações de produção distribuam as pessoas em situações de classe, e que essas situações geram antagonismos essenciais e conflitos de interesses, e que elas criam assim condições de luta”. Nesse sentido, sua formação e consciência (descoberta) apenas são desenvolvidas em processo, “à medida que as pessoas ‘vivem’ e ‘trabalham’ suas situações de classe” (Ibid., p. 76). Portanto, Wood concorda com Poulantzas (2015), ao afirmar que a luta/oposição de classes antecede a classe em si, bem como é uma condição para sua existência.

Soma-se a análise, elementos da luta de classes e da correlação de forças no interior da sociedade, compreendidos como “um certo grau de homogeneidade [consenso], [...] necessário e suficiente para determinar uma ação coordenada e simultânea [de grupos sociais] no tempo e no espaço geográfico em que o fato histórico é verificado” (GRAMSCI, 2000, p. 315, tradução nossa). Os aspectos consensuais apoiam-se, segundo Gramsci a partir de duas oportunidades, de “domínio” e de “direção intelectual e moral”, encaminhadas conforme os

manifestações de vida individuais e coletivas), isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia.

interesses de determinados grupos, porém mesmo com um certo grau de consenso entre as partes, as pressões externas (outros grupos e/ou classes) não se encerram.

A função hegemônica ou a liderança política das partes pode ser valorizada [observada] pelo desenvolvimento da vida interna das mesmas partes. Se o Estado representa a força coercitiva e punitiva da regulamentação legal de um país, as partes, representando a adesão espontânea de uma elite [grupo/classe] a tal regulamentação, considerada como um tipo de convivência coletiva em que toda a massa deve ser educada, eles devem mostrar em sua vida particular que assimilou como princípios de conduta moral aquelas regras que no Estado são obrigações legais (GRAMSCI, 2000, p. 200, tradução nossa).

Em outro momento, Poulantzas (1977a) aponta indícios que servem para elucidar o contínuo processo de formação das “distinções dos poderes de classe”, ao empregar a análise não apoiada no significado de sociedade civil, mas de sociedade burguesa, a fim de caracterizar “sociedade capitalista”. Aqui o pensador recorre ao termo “formação social” no lugar de sociedade, para indicar a problemática da diferenciação existentes entre as estruturas e as relações sociais. “O termo formação social reporta-se rigorosamente aos níveis estruturais; [já] o de sociedade indica, frequentemente, de uma maneira descritiva, o domínio das relações sociais” (Ibid., p. 66).

A organização das instâncias em níveis econômico, político-ideológico reflete-se, nas relações sociais, em prática econômica, política e ideológica de classe e em ‘luta’ das práticas das diversas classes. Sendo as relações sociais um ‘domínio-efeito’ estruturado do sistema das estruturas, então os escalões da luta de classe mantêm o mesmo tipo de relações que as instâncias da matriz. A determinação em última instância da luta econômica de classe, no domínio das relações sociais, pode refletir-se por um deslocamento do papel dominante para um outro nível da luta de classe [política e ideológica]. O papel determinante, na constituição das classes sociais, da sua relação com as relações de produção, com a estrutura econômica, indica de fato, com muita exatidão, a constante determinação em última instância do econômico nas estruturas refletidas nas relações sociais (POULANTZAS, 1977a, p. 67).

Já na interpretação democrático-liberal, Bobbio (2007) traz de forma descritiva que a concepção de sociedade civil ocorre pela constituição de grupos organizados (sindicatos, associações, partidos políticos, órgãos em representação coletiva etc.) continuamente conflituosos, “diante dos quais o Estado, como conjunto de organismos de decisão [esferas legislativas e governamentais] e de execução [aparato burocrático], desenvolve a função de mediador” (Ibid., p. 26) e não apenas de centralizador e/ou distribuidor do poder.

Como complemento, Poulantzas (2015) indica a percepção do Estado como sujeito atuante (poder próprio), ao relacionar a autonomia estatal como ação absoluta, mas que se submete como instância racionalizante da sociedade civil.

Ela [a sociedade civil] relaciona esta autonomia ao poder próprio que o Estado passa por deter e com os portadores desse poder e da racionalidade estatal: a burocracia e as elites políticas especialmente. Mas o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe (POULANTZAS, 2015, p. 148).

Dessa mesma análise, cabe retomar que, apesar da assunção por parte do Estado de intercessor dos grupos dominantes por meio da organização das relações de produção e de reprodução de seus interesses, paralelamente, produz e apresenta diferentes posições, discursos e ações em direção a classe trabalhadora, mesmo que seja sob o crivo e a influência do grupo anterior.

Tal predomínio se estabelece, sobretudo, porque a lógica de organização da sociedade capitalista está centrada na necessidade contínua de acumulação, o que coloca em segundo plano as preocupações com as condições de vida da população em geral. Entretanto, as condições de subsistência da classe trabalhadora, mesmo não sendo o primeiro item da pauta, não deixa de estar em discussão, tendo em vista a necessidade de mantê-la produtivamente ativa. Nesse item, o poder público assume um papel importante em duas dimensões fundamentais: o de assegurar as condições de reprodução do capital, mas também garantir a força de trabalho.

Essa percepção é denominada por Postone (2014) de “capitalismo intervencionista-estatal”, em que surge²³ a necessidade de intervenção/assistência por parte do Estado no que concerne as relações de produção. Divulgado e analisado como *Welfare State*²⁴ (AURELIANO; DRAIBE, 1989; ESPING-ANDERSEN, 1991; DRAIBE, 1993), traduz-se como noção de Estado de Bem Estar Social. “Constitui-se pela transformação fundamental do próprio Estado, de sua estrutura, de suas funções e de sua legitimidade” (AURELIANO;

²³ De acordo com Esping-Andersen (1991, p. 85), essas questões não são recentes. Na verdade, foram formuladas pelos economistas políticos no século XIX, cem anos antes de se poder dizer com propriedade que já existia uma *welfare state*. Os economistas políticos clássicos – de convicções liberais, conservadores ou marxistas – preocupavam-se com o relacionamento entre capitalismo e bem-estar social. é evidente que deram respostas diferentes (e, em geral, normativas), mas suas análises convergiram para o relacionamento entre mercado (e propriedade) e Estado (democracia). Entretanto, ganha força com o amplo questionamento sobre pensamento liberal (Adam Smith) no final do século XIX e início do XX, em particular, com a crise de 1929.

²⁴ Marcado por diferentes modulações, o termo serve basicamente para designar o Estado assistencial/interventor que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos (ESPING-ANDERSEN, 1991).

DRAIBE, 1989, p. 108), apresenta-se como um caminho de atendimento à demanda por igualdade social, mas também como resposta a segurança econômica dos grupos empresariais.

Assim, a contradição situa-se na sociabilidade entre as reivindicações por segurança e igualdade, polarizadas por um processo de redistribuição que assegura patamares mínimos de acesso aos bens e serviços, concomitante advoga em favor da paridade de condições. Apesar disso, baseia-se em medidas meritocráticas de organização das pautas diagnosticadas. “As dimensões, então, de segurança e igualdade, constituem-se em objetivos contraditórios, [...] reafirmam, na sua face meritocrática, as posições sociais, contribuindo para a estabilização da desigualdade” (AURELIANO; DRAIBE, 1989, p. 123).

Não obstante, tal modelo e mesmo as suas variações – por exemplo o estilo *welfare* keynesiano²⁵ – passa a ser questionado e combatido (HAYEK, 2010; FRIEDMAN, 2014 e 2015) por pensadores liberais, ao sustentar uma renovação do seu corpo teórico. Amplamente divulgado no final do século XX, o neoliberalismo²⁶ transforma-se na diretriz central do pensamento e da administração econômica (HARVEY, 2008).

Para Anderson (2010), é um fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, pois é compreendido como

[...] movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. Neste sentido qualquer balanço atual sobre ele só pode ser provisório (Ibid., p. 9).

Essa corrente, segundo diversos autores (WOOD, 2006; HARVEY, 2005 e 2008; ANTUNES, 2007; ANDERSON, 2010), defende a manutenção de um Estado forte em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e de controlar os recursos financeiros, mas mínimo em todos os gastos sociais: regime disciplinar orçamentário no que diz respeito aos serviços públicos; restauração (natural) da taxa de desemprego e; reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos.

²⁵ Corrente de pensamento que atribuiu ao Estado a responsabilidade (direito/dever) de conceder benefícios sociais que asseguram à população um padrão mínimo de vida: salário mínimo, seguro-desemprego, redução da jornada de trabalho, aposentadoria por tempo de serviço, auxílios e adicionais complementares conforme a categoria (DRAIBE, 1993).

²⁶ Ao longo das décadas de 1960 e 1970, economistas do Banco Mundial (BM) recomendavam o aumento da tributação para sustentar a expansão dos serviços sociais e manter sistemas de tributação semelhantes entre os países para evitar a fuga de capitais. No início dos anos de 1980, o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) concluíram que era inviável aos países em desenvolvimento aumentar impostos. Se não se podia aumentar impostos ou os déficits, restava transferir a educação para outros setores. Essa política é, há vários anos, a pedra angular do neoliberalismo (KLEES; EDWARDS JR., 2015, p. 13).

Destarte, evidencia-se como o Estado capitalista de orientação neoliberal não deixa de ser interventor, pelo contrário, em alguns casos, essa intervenção passou a ser muito mais expressiva, mas de forma diferente e com outros objetivos. Durante o período fordista-keynesiano, o papel do Estado se centrava na tentativa de “garantir alguma espécie de salário social [...] e levar os benefícios do fordismo a todos” (HARVEY, 2005, p. 133). Agora, assume o papel de “disciplinar o trabalho e intervir nos fluxos de mercados financeiros, enquanto se torna muito mais vulnerável a crises e à disciplina internacional” (Ibid., p. 181).

Cabe ressaltar que as mudanças ocorridas ao longo da história do capitalismo não alteraram a sua essência, bem como não se trata de transformações na lógica do sistema ou do modo de produção. Para Antunes (2007, p. 50), “as mutações [...] são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global”.

Torna-se crescente a disseminação do discurso de instabilidade econômica²⁷, no qual repousa a ideia (HAYEK, 2010; FRIEDMAN, 2014) de que o responsável é o Estado. Alusão que é categoricamente questionada por Mészáros (2011 e 2015), por entender que a crise é inerente à própria constituição do sistema, considerando a tendência decrescente da taxa de lucro²⁸ que, contraditoriamente, busca a retomada dos padrões de produção e consumo que garantam a reprodução ampliada do capital.

Da mesma forma que Mészáros, outros pesquisadores (HARVEY, 2005 e 2008; ANTUNES, 2007; WOOD, 2006 e 2014) igualmente criticam a explicação de que o único culpado é o Estado, por identificarem a causa da crise como resultado da sua própria organização, “com efeito, a função corretiva vital das formações estatais historicamente constituídas do capital sempre foi a manutenção e também o fortalecimento dos irreprimíveis imperativos materiais de autoexpansão do sistema” (MÉSZÁROS, 2015, p. 16).

Harvey (2005, p. 169-170) ainda assevera, por apresentar “a tendência de produzir fases periódicas de superacumulação”, tem-se em perspectiva que o capitalismo crescente se orienta pela exploração trabalho/produção, constituindo-se, “por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico”, como decorrência acomete sua própria inconsistência e contradição.

²⁷ Emergiu em meados da década de 1970, momento em que inaugura uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento civilizatório, caracterizada por um conjunto de fenômenos sociais qualitativamente novos (ANDERSON, 2010, p. 10).

²⁸ Expressa o resultado da análise de Marx sobre as forças básicas que dão origem aos ritmos de longo prazo da acumulação capitalista: longos períodos de crescimento acelerado, necessariamente seguidos de períodos correspondentes de crescimento desacelerado e de eventuais convulsões econômicas generalizadas (BOTTOMORE, 2013, p. 581-582).

Nesse horizonte, a formação do Estado moderno é uma exigência fundamental para assegurar a constante produtividade e é precisamente por isso que “junto com a crise vem a crise política geral” (MÉSZÁROS, 2011, p. 107). Mesmo em uma situação de discordância por parte dos agentes econômicos em relação a política adotada, permanece as relações de dependência (aparato coercitivo e ideológico), no sentido de manter o poder e o domínio econômicos, de propriedade, de ordem social e de condições favoráveis a expansão (WOOD, 2014). Logo, como afirma Mézszáros (2011), não é por acaso que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise política-governamental em todas as suas formas, desde as de formação liberal-democrática até as de extremo autoritarismo.

Ao desprezar tais fatos, defensores da ordem liberal adotam como medida (estratégia política-ideológica) de superação e retomada dos patamares almejados, um corpo teórico-discursivo de responsabilização dos governos e suas posições partidárias, pela via da desqualificação democrática-igualitária e pela contestação do espaço e da abrangência do que é considerado público, tanto porque consideram que estes governos gastaram “mais do que podia[m] para legitimar-se, pois tinha[m] que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou o déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar[em] a economia, atrapalhou o livre mercado” (PERONI, 2012, p. 20).

Inicia-se, em consequência, o processo de reorganização do sistema capitalista respaldado em uma “justificação”²⁹ (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009), cujos contornos mais evidentes são: a privatização do que é público, desmontagem do setor produtivo estatal e a desregulamentação dos direitos trabalhistas (ANTUNES, 2007), o que culminou em uma ampla e intensa recomposição da produção por meio dos níveis mais elevados de exploração da classe trabalhadora (flexibilização). Como alertava Harvey (2005, p. 170), o momento é de “exprimir, conter, absorver ou administrar essa tendência de maneiras que não ameacem a ordem social capitalista”.

Carvalho (2009) analisa em linhas gerais o direcionamento adotado em resposta ao “desequilíbrio” econômico, a partir de medidas que resultam em novo estágio do capitalismo cujas características são “a mundialização ou transnacionalização [globalização] do capital, financeirização da economia, a reorganização produtiva de bases flexíveis, a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão, tanto no setor privado quanto no público” (Ibid., p. 1140).

²⁹ Tal acepção possibilita abarcar ao mesmo tempo as justificações individuais – aquilo em que uma pessoa encontra motivos para empenhar-se na empresa capitalista – e as justificações gerais – em que sentido o empenho na empresa capitalista serve ao bem comum (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 41).

As medidas são direcionadas para adaptar/adequar a gestão³⁰ da máquina pública no intuito normalizar e retomar as taxas de lucro do mercado financeiro e proteger a propriedade privada. Para isso, busca-se por meio de políticas e programas oficiais, realizar reformas econômicas, sociais e culturais que ressignifiquem os ideais de democracia, igualdade/equidade, solidariedade e transformação social, no sentido de construir consensos (GENTILI, 1998) favoráveis ao projeto de sociedade em curso. Tal premissa, de acordo com Wood (2006) desconstrói o modelo de vida do período anterior com vista a estruturar um novo modo de ser, pensar e agir, próprios da sociedade flexível moderna/capitalista.

[...] as injunções sistêmicas que pesam sobre os atores não bastam, por si sós, para suscitar o seu empenho. Participando da reprodução da ordem social, elas têm como efeito permitir que as pessoas não achem insuportável o seu universo cotidiano, o que constitui uma das condições para que um mundo seja duradouro. Se o capitalismo não só sobreviveu – contrariando os prognósticos que regularmente anunciaram sua derrocada –, como também não parou de ampliar o seu império, foi porque pôde apoiar-se em certo número de representações – capazes de guiar a ação – e de justificações compartilhadas, que o apresentam como ordem aceitável e até desejável, a única possível, ou a melhor das ordens possíveis (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 41-42).

Desse cenário, Postone (2014) indica que o sistema capitalista continua a se desenvolver com uma dinâmica quase autônoma, portanto, “exige uma reconsideração crítica das teorias que interpretam o deslocamento do mercado pelo Estado como final efetivo das crises econômicas”, tendo em conta que, “não está clara a natureza fundamental do capitalismo, do processo dinâmico que, uma vez mais, se afirmou manifestante” (Ibid., p. 29).

Compreende-se que a política educacional, como recorte específico das políticas sociais, não foge à regra, isto é, permanece igualmente subsumida à lógica econômica. Apesar de a racionalidade imposta pelo modelo econômico muitas vezes contrariar a natureza própria do trabalho educativo, a tendência de atuação do Estado continua sendo a de garantir, em primeiro lugar, a estabilidade econômica e a manutenção do modelo produtivo.

Essas características direcionam e ampliam as análises dos elementos que perpassam este período particular do capitalismo e que marcam a estrutura e funcionamento do Estado, o que serve de caminho para compreensão de sua amplitude e complexidade em termos de relações sociais. Por esse ângulo, busca-se nos próximos itens aprofundar a análise sobre os

³⁰ A gestão é considerada um “problema-chave” para os serviços sociais, conforme citado no relatório do BM de 1980. Por mais de um quarto de século, quase toda reforma neoliberal foi um mix de medidas sobre a gestão: reorganização, reestruturação, reengenharia, gestão do conhecimento, pagamento por mérito, leis de reforma do serviço civil, participação da comunidade, descentralização, aumento de testagens, vouchers, privatização, ajuda com base em resultados etc. (KLEES; EDWARDS JR., 2015, p. 23).

aspectos político-ideológicos contemporâneos no que diz respeito as orientações e tendências hegemônicas que marcam as políticas sociais, em especial, as educacionais.

2.2 A configuração das estratégias capitalistas: projetos convergentes

Na conjuntura atual, propõe-se estratégias de superação do “desequilíbrio” econômico, como já citado, lançando mão da orientação neoliberal que prevê a reconfiguração do papel do Estado, a reestruturação produtiva³¹, a globalização³² e, como subterfúgio crescente, a terceira via. Embora não sejam as únicas referências para se analisar o cenário contemporâneo, tais correspondências constituem-se em um ideário indispensável para a compreensão das mudanças político-ideológicas recentes e suas consequências para área educacional pública.

Anderson (2010, p. 23) chama atenção para o fato de que o sistema capitalista “continua a demonstrar uma vitalidade impressionante” e que sua hegemonia por meio do projeto neoliberal e suas mutações “se expressa igualmente no comportamento de partidos e governos que formalmente se definem como seus opositores, mesmo quando seu momento de atuação econômica parece amplamente estéril ou desastroso”.

A partir daqui, pontua-se que a proposta da terceira via é apresentada por alguns autores (GIDDENS; BECK; LASH, 1997; GIDDENS; TURNER, 1999; SAUL, 2003; GIDDENS, 2005) como alternativa viável de fomento à democracia, em que “toda” a sociedade é chamada a participar; para outros se assemelha ao modelo neoliberal (WOOD, 2006; GROppo; MARTINS, 2008; FRIGOTTO, 2010; MONTAÑO, 2010; PERONI, 2011 e 2012), por buscar construir uma ideologização consistente e ampla sobre a possibilidade de humanização do capitalismo ou sua reforma.

Para Groppo e Martins (2008, p. 216) não existe diferença neste programa, pois trata-se apenas de um “renovado discurso que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então, o que permite chamá-lo de neoliberalismo de Terceira Via”.

Surge, portanto, como uma estratégia, pois,

[...] o Estado, embora continue a deter o uso legítimo da força, podendo pôr em funcionamento seu aparato repressivo para inviabilizar a organização das massas populares, vê-se compelido a utilizar cada vez mais amplamente estratégias políticas que visem à obtenção do consenso, diante da ampliação

³¹ Em contraposição ao modelo fordista-keynesiano de produção, o capital direciona-se para o toyotismo, isto é, uma nova técnica produtiva seriada, flexível e diferenciada (SANTOS; MESQUITA, 2007, p. 18).

³² Significa uma nova fase da internacionalização do capital, representando um processo econômico que pretende aplicar os princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta (MAUÉS, 2003, p. 91).

dos espaços superestruturais estreitos da democracia clássica. Tais estratégias, resultantes do embate entre os interesses conflitantes das classes sociais no âmbito do Estado – no sentido estrito – e na sociedade civil, tanto incorporam demandas reais das classes dominadas como procuram garantir a hegemonia do grupo monopolista, dependendo da correlação das forças sociais em cada formação social concreta (NEVES, 1994, p. 14).

Efetivamente, de acordo com Azevedo (2004, p. 10), tais preceitos tiveram e ainda têm “no campo da cultura e da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais”. Soma-se a isso, o fato, de que “em amplos setores das sociedades capitalistas e em grande parte de suas elites políticas, enraizou-se a crença da inevitabilidade dos novos modos da (des)regulação social” ou, como Boltanski e Chiapello (2009, p. 53) consideram, uma “justificação”, pois “o capitalismo mobiliza um ‘desde-sempre’, cuja legitimidade é garantida, à qual ele dará formulação nova, associando-o à exigência de acumulação”.

Este corpo de pensamento compõe assim mecanismos de pulverização e difusão do senso comum (HAYEK, 2010; FRIEDMAN, 2014 e 2015), no que concerne padrões dominantes e influentes nas relações entre mercado, Estado e sociedade. Como indicado por Harvey (2008, p. 12) tornou-se “hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”.

Nesse contexto, as repercussões – justificadas por um processo de naturalização – via mercado provocam e demandam medidas que geram novos parâmetros relacionais entre economia, Estado, governo, política, sociedade, luta de classes, patrimônio e espaço público e, por consequência, produzem impacto direto no trato das questões de paridade social.

Como forma de problematizar tais aspectos, bem como buscar evidenciar os pontos convergentes e suas abrangências, recorre-se ao quadro analítico desenvolvido por Peroni (2011 e 2012), que segundo a autora, ressaltam as similitudes ou hibridismo entre as duas orientações.

Quadro 3: Neoliberalismo e terceira via – aspectos convergentes

Pontos-chave	Neoliberalismo	Terceira Via
Crise	O culpado é o Estado	O culpado é o Estado
Estado	Mínimo	Reforma do Estado Administração pública gerencial Parcerias
Gestão	Gerencial	Gerencial
Democracia	Totalitária, culpada pela crise, Estado gastou muito atendendo à demanda dos eleitores	Deve ser fortalecida Democratizar a democracia Participação da sociedade na execução das políticas

Políticas sociais	Privatização	Parcerias com o terceiro setor
Sujeitos	Individualismo Teoria do Capital Humano	Individualismo Teoria do Capital Humano

Fonte: Peroni (2011, p. 202) e (2012, p. 21).

As duas correntes anunciam o mesmo diagnóstico, em que o responsável pela crise é o Estado, devido os gastos exorbitantes em políticas sociais com fins eleitorais. Como argumentação, a primeira tendência propõe o caminho da minimização e da racionalização do Estado por intermédio da privatização e pela adoção de modelos mercantis para a gestão pública; a segunda prevê a necessidade de reforma do Estado por conta de sua ineficiência, mas, da mesma forma que a primeira, busca no mercado o padrão de qualidade a seguir, instrumentalizado agora pela administração pública gerencial.

O argumento concentra-se no combate à democracia, por considera-la em sua essência “totalitária” (HAYEK, 2010, p. 19), em razão de compreender que “mesmo uma vigorosa tradição de liberdade política não constitui garantia suficiente, quando o perigo consiste precisamente em novas instituições e novas orientações políticas”. Para o autor, o objetivo estatal deveria ser construir um “projeto político-econômico para um povo livre numa grande sociedade”, ao negar todo e qualquer privilégio, “se este é entendido em seu sentido próprio e original, de direitos que o Estado concede e garante a alguns, e que não são acessíveis em iguais condições a outros” (Ibid., p. 17). Hayek articula sua crítica ao relacionar servidão e totalitarismo, sendo estes instaurados por uma supostamente “fabricada” democracia, como solução apresenta a ordem do mercado, sendo este livre de qualquer regulamentação por parte do Estado.

Harvey (2008) considera que esta vertente diz respeito as práticas político-econômicas que preconizam o bem-estar e a liberdade humana na dimensão individual, mas não disponível a todo e qualquer indivíduo, sua legitimação reside nas “capacidades empreendedoras no âmbito de uma estrutura institucional [criada e resguardada pelo Estado] caracterizada por sólidos direitos [garantias coercitivas e legais] a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Ibid., p. 12), como forma de manter a qualidade, integridade e a circulação adequada do sistema financeiro. Nos casos em que, de acordo com o autor, não há atuação do mercado, estes podem ser instituídos, se necessário pelo poder público. Entretanto, não deve arriscar-se para além disso, pois, tais intervenções, uma vez criadas, têm que ser mantidas em um patamar mínimo.

Em outra posição, divulgada como “contrária” ou, em última instância, como alternativa ao pensamento anterior, respalda-se pelo viés reformista da social-democracia³³. A terceira via de Giddens³⁴ (2005 e 2007) e seus colaboradores, que projeta “democratizar a democracia”, com maior envolvimento/participação da sociedade civil, ao delegar a esta o status de empreendedora (qualidade da sociedade modernizada), especialmente, no que diz respeito a execução das políticas sociais.

O autor propõe reconstruir o Estado de forma a adequá-lo à nova era da governação global, o que demanda uma postura reflexiva dos cidadãos, em vista das decisões tomadas, pois, “não temos outra escolha senão decidir como ser e como agir” (GIDDENS; BECK; LASH, 1997, p. 94) na complexa vida cotidiana.

Em concordância com os autores, Saul (2003, p. 142) assinala que o capitalismo contemporâneo é visto como um “novo modelo de integração social, orientado por laços que se estendem muito além das fronteiras tradicionais das comunidades e das nações, levando em si um novo sentido de organização social e política que desafia as atuais gerações a repensarem as raízes da experiência democrática”, considerando assim, a proposta de Giddens um caminho viável.

Já Antunes (2007) explica que esta proposta intentou, inicialmente, ampliar o alcance do partido (Novo Trabalhismo), por meio de ideais “modernos” respaldados na defesa vigorosa da economia de mercado, na flexibilização do trabalho, nas desregulamentações e na economia globalizada. Mesmo que isso significa-se “a destruição dos direitos do trabalho, que são definidos por ele [Tony Blair] como herança arcaica” (Ibid., p. 97).

Como medida de abrangência partidária, Giddens (1996) traz para a sua análise elementos que se referem ao enfraquecimento da influência das classes sociais nos certames eleitorais e o obscurecimento da divisão entre esquerda e direita. Considera que os partidos de orientação social-democrata não teriam mais um apoio baseado em um “bloco de classe” e

³³ Em sua essência, é uma ideologia política que apoia intervenções econômicas e sociais do Estado para promover justiça social dentro de um sistema capitalista, envolvendo Estado de bem-estar social, sindicatos e regulação econômica para promover uma distribuição de renda mais igualitária, além de acrescentar o compromisso para com a democracia representativa. Classifica-se como uma posição de centro-esquerda que surge no fim do século XIX por partidários do marxismo que acreditavam que a transição para uma sociedade socialista deveria ocorrer sem uma revolução, mas, por meio de uma gradual reforma legislativa do sistema capitalista a fim de torná-lo mais igualitário (BOTTOMORE, 2013, p. 633).

³⁴ Foi assessor do ex-primeiro-ministro britânico Tony Blair (1997-2007), é também considerado um dos grandes expoentes na discussão e defesa da teoria da terceira via – projeto ideológico associado ao *New Labour* pós-Thatcher, posicionado como de centro-esquerda –, juntamente com David Miliband que foi ministro do Meio Ambiente durante o governo de Blair e ministro das Relações Exteriores (2007) no governo do também trabalhista Gordon Brown (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 217).

que, por isso, há necessidade de se adaptar a um contexto diversificado de construção identitária.

A respeito do segundo elemento (esquerda e direita), Giddens concorda parcialmente com a análise de Bobbio (1995), no que trata da ambiguidade e da temporalidade das diferenças entre essas posições, mas aponta ter uma propensa cordialidade no entendimento das posturas no campo político. Giddens salienta a estratégia utilizada (esquerda) pelo lado que está mais fraco em determinado momento, ou seja, adaptar alguns dos aspectos do lado oposto ao seu ideário. A questão igualitária é a grande diferença entre esquerda e direita na visão de Bobbio. Apesar disso, Giddens enfatiza a necessidade da emancipação governamental, ou seja, não ficar atrelado aos ideais partidário-ideológicos que acabam, segundo ele, por limitar sua ação.

No âmbito da globalização e do fortalecimento de posições de extrema-direita, o sociólogo indica que surgem desafios e alternativas que devem orientar uma política governamental de centro-esquerda dentro de uma postura flexível das formulações e decisões de alcance social.

Nesse aspecto, Mészáros (2011, p. 826) argumenta que esse tipo de perspectiva partidária tem se limitado “atualmente à entrega do trabalho ao capital e a usar as pessoas como forragem eleitoral para os propósitos da legitimação espúria do *status quo* perpetuado sob o pretexto do processo eleitoral ‘aberto’ e ‘plenamente democrático’”, que culmina, principalmente, no movimento da reforma legislativa, tendo “por objetivo não só o isolamento total de um punhado de parlamentares socialistas, mas a castração do movimento dos trabalhadores em geral”.

Destarte, a estrutura eleitoral do Novo Trabalhismo e o posterior desenvolvimento da terceira via, se constituem por uma articulação entre capitalismo (pragmatismo e a inovação mercantil) e democracia (liberal) que, unidos pela ideia de competição, não veem mais sentido na segurança das políticas sociais, por considerar que estas tendem a desmotivar a sociedade civil, no sentido de alternativas de enfrentamento das problemáticas atuais (política, econômica, social, ecológica, geracional, etc.).

No que se refere ao “sujeito” (PERONI, 2011 e 2012), toma-se o individualismo como uma posição comum as duas tendências. Cada indivíduo é responsável por abrir o seu próprio caminho, as transformações ocorrerão na esfera pessoal e não na societária, mesma concepção da teoria do capital humano, conforme ressalta Frigotto (2010, p. 44):

A ideia-chave é que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, que corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam com potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção.

Dessa perspectiva, decorrem os investimentos econômico-sociais como um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. Ponto em que as duas correntes convergem com a fórmula “democrática-liberal” (BOBBIO, 1997, 2000 e 2004), destinada a liberdade e a afirmação da personalidade individual empreendedora e/ou de uma nação em específico, em detrimento das demais. Os valores do mercado tornam-se parâmetro para o Estado e os indivíduos, cujas identidades e relações não são analisadas segundo a ótica das desigualdades de classe.

Haecht (2008), explica o individualismo como um fenômeno social que não implica em si mesmo um comportamento egoísta, nem o desgaste das posições solidárias, mas que tende a diluir as identidades (nacionais e de classe). Igualmente, a utopia da terceira via se apoia na “reapropriação do Estado pelos cidadãos-assegurados sociais e do mercado pelos produtores-consumidores, ou seja, [...] em tomar essas duas posições como fatos autônomos, enquanto só são processos de mediação das relações sociais” (Ibid., p. 183).

Exemplo disso é a abordagem de Giddens (2005) referente a questão da justiça social. O autor mobiliza os termos integração e exclusão para definir igualdade e desigualdade, relacionando integração com cidadania, direitos cívicos e políticos, mas também com os deveres dos indivíduos que compõem a sociedade. No caso do acesso ao trabalho e à educação, estes são consideradas como as principais fontes de oportunidades.

Saul (2003, p. 168) interpreta que se trata, de forma efetiva, de um “novo cenário de justiça social, a democracia articulada a partir do mercado, onde o potencial político da questão social transmuta-se na capacidade individual de tomada de riscos, tendo por substrato o capital social”, consagrando um novo tipo de cidadão.

No que diz respeito a definição de “exclusão” referida, Haecht (2008) trata de duas formas: a involuntária que se refere aos mais pobres que estão abaixo na escala e a voluntária que diz respeito aos mais ricos que se retiram das instituições públicas. “Ora, o projeto [terceira via] é suficientemente ambíguo para tornar possível uma interpretação segundo a qual seria possível se contentar em tirar os excluídos de sua marginalidade não denunciando globalmente a injustiça do sistema em questão” (Ibid., p. 183), considerando, portanto, a análise do autor não factível de ser assimilada.

Ignorando tal fato, Giddens, Beck e Lash (1997) enfatizam a “responsabilização” do indivíduo em oposição à provisão coletiva que é garantida pelas políticas sociais. Concluem que os novos tempos exigem uma postura mais ativa, aberta e reflexiva em relação às gerações anteriores.

Nessa direção, Wood (2006) explica que a orientação hegemônica atual se encontra respaldada na noção de flexibilidade, em que as economias capitalistas avançadas desregulam o mercado de trabalho, enfraquecem a rede de segurança social e levantam restrições à poluição ambiental para competir com o capitalismo dos países menos desenvolvidos. Para a autora, há uma nova disposição de se manifestar explicitamente sobre a necessidade de dirimir as condições de subsistência dos trabalhadores em direção aos interesses dos mercados flexíveis. Do mesmo modo, esta nova tendência inclui como nocivos os direitos trabalhistas, mas, concomitante exige uma responsabilização cada vez maior da classe trabalhadora em relação ao seu desempenho.

A justificativa dessas medidas para Giddens (1996) está na importância de recuperar a influência dos ideais políticos, por conta que estes parecem não mais inspirar o debate público e os governos. Para isso, de acordo com Antunes (2007, p. 96), o programa da terceira via traz a “defesa da economia de mercado, mesclando liberalismo com traços da ‘moderna’ social-democracia”.

Portanto, este ideário segue pelo caminho da mobilização e do engajamento dos grupos cívicos na produção de estratégias dinâmicas e criativas no trato das questões sociais. Porém, análogo a teoria neoliberal, indica a instância estatal como caminho institucional, financeiro e técnico para equipar estes mesmos grupos, o que para Groppo e Martins (2008, p. 216) significa “contrabalançar – mas nunca combater – o poder do mercado pela atuação ‘positiva’ do Estado e da sociedade civil”

Nas duas perspectivas, a formulação e a implementação das políticas devem ocorrer pela execução direta da sociedade civil por meio da privatização e/ou do terceiro setor, mas nos dois casos, preveem a presença do Estado como financiador das ideias a serem desenvolvidas, mas também como fiador dos riscos econômicos.

Na direção da subvenção estatal, Montañó (2010) caracteriza o terceiro setor como um fenômeno que envolve Organizações Não-Governamentais (ONGs), instituições sem fins lucrativos, filantrópicas, empresas “cidadãs” e/ou sociais e outras, também constituídas por sujeitos individuais, voluntários ou não. O que difere dos tradicionais segmentos filantrópicos ou confessionais, “ainda que estes possam, sob nova roupagem, compô-lo”, inserindo-se “na fronteira da esfera estatal e da esfera privada, condição que lhe faculta sobreviver na e da

intersecção entre ambos, daí a denominação, no caso brasileiro, de público não-estatal” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 9).

Para Montañó (2010) este se constitui mais como uma alternativa “sofisticada”, ocupada pelo “empresariamento social”, devidamente subsidiada por recursos públicos, agora reduzidos a um mínimo pré-contratual. A problemática, segundo o autor, reside no caráter “substitutivo” e não complementar que desmascara as supostas “parcerias” entre Estado e sociedade civil, fica evidente a fragmentação das ações e o seu caráter provisório. Aliados a essa estratégia estão os movimentos de descentralização e privatização dos serviços públicos (KRAWCZYK, 2005), que partem do ideário neoliberal de expansão mercantil e não como alternativa democrática.

Nesse horizonte, Peroni (2011 e 2012) e Adrião e Peroni (2013) questionam o que significam democracia e participação, tendo em vista que a sociedade civil é muito mais convocada a realizar tarefas do que participar dos momentos de decisão e controle social³⁵, uma vez que a premissa democrática-liberal de renovação serviria apenas para delegar tarefas que originalmente seriam do Estado, já a sociedade (privatização e/ou terceiro setor) fica com a incumbência de executar políticas em nome de uma proposta democratizante da própria democracia.

Assim posta, a democracia é reduzida a um processo reprodutivo e autorregulado das relações de poder³⁶ (manter e legitimar), de um lado os representantes e de outro os representados “um, através do consentimento confere poder, o outro, através do poder recebido, distribui vantagens ou elimina desvantagens” (BOBBIO, 1997, p. 138), procedimento dado via “regras do jogo”. Desse modo, a concepção de democracia é pautada pela noção de governabilidade em oposição a qualquer proposta que venha a desafiar sua estabilidade.

Essa questão é evidenciada por Wood (2006), ao atentar que dentro em uma sociedade sob a predominância capitalista, não se pode ter como crítica uma análise genérica ou ingênua diante das relações estabelecidas, por conta que “é o capitalismo que torna possível uma

³⁵ O controle social corresponde a uma perspectiva de participação, de ação democrática, de instrumentalização de mobilizações e práticas que influenciem tanto o plano decisório governamental quanto ao planejamento e financiamento dos serviços públicos. Isto, na gestão da educação, vai-se traduzir por meio das avaliações institucionais, dos colegiados escolares, dos projetos político-pedagógicos e dos conselhos de educação (LIMA A., 2011, p. 34).

³⁶ O conceito de poder reporta-se ao tipo preciso de relações sociais que é caracterizado pelo “conflito”, pela luta de classe, isto é, a um campo no interior do qual, precisamente pela experiência de classes, a capacidade de uma delas realizar pela sua prática os seus interesses próprios encontra-se em oposição com a capacidade – e os interesses – de outras classes. Isto determina uma relação específica de dominação e subordinação de práticas de classes, que é precisamente caracterizada como relação de poder (POULANTZAS, 1977a, p. 101).

forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração” (Ibid., p. 193). O resultado disso, conforme a autora, aparece na mudança do foco da democracia, que passou do exercício do poder popular para o deleite passivo das ressalvas dos direitos constitucionais, bem como “do poder coletivo das classes subordinadas para privacidade e isolamento do cidadão individual. Mais e mais, o conceito de ‘democracia’ passou a ser identificado com liberalismo” (WOOD, 2006, p. 196).

Todavia, compreende-se sociedade democrática, conforme qualifica Vieira (1992, p. 13), “aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo portanto real participação deles nos rendimentos de produção”, processo que “envolve não só mecanismos de distribuição de renda, mas sobretudo níveis crescentes de coletivização das decisões nas diversas formas de produção”.

Postone (2014, p. 456) também considera que “a minimização das enormes disparidades de riqueza e poder enraizadas nas relações capitalistas de distribuição são uma condição social necessária para a realização significativa de um sistema político democrático”. Porém, não é o único a ser considerado na dinâmica das limitações democráticas, historicamente atribuídas pela forma abstrata de dominação, o que não pode ser inferido a partir de um ponto de vista técnico-estrito ou como um elemento inerente à modernidade.

A análise delineada orienta as discussões sobre como, por um lado, avança-se na tão almejada democracia, mas, por outro, há um esvaziamento das políticas, principalmente das políticas de ordem social, apreendidas como direito universal.

As orientações até aqui assinaladas pelos defensores “neoliberais e/ou terceira via” apresentam a reforma estatal como o cerne da mudança, amparada, principalmente, na parceria com as organizações da sociedade civil. Contudo, Giddens (2005) considera que esta pretensão só é exequível se houver uma modernização imediata da postura governamental a partir da criação do que denomina de “nova economia mista”. Opção pautada pelo equilíbrio entre a regulamentação e a desregulamentação, entre os aspectos econômicos e não-econômicos: preservar a competição econômica global (monopólio internacional), controlar as corporações nacionais, bem como criar e sustentar as bases institucionais dos mercados.

Em posição favorável a Giddens, Saul (2003, p. 151) argumenta que este formato de economia advoga em favor de “uma nova sinergia entre o setor público e o privado servindo-se do mecanismo do mercado” e, que este, corresponde “a grupos de interesse e à orientação das atividades destes para objetivos ‘comuns’”, por envolver sobretudo “funções sociais

desempenhadas pelos ‘atores sociais’ na articulação entre Estado e sociedade civil e na medida em que realize a relação de parceria na busca do interesse maior da sociedade”.

Decorre daí a noção de governança ou, no vocábulo neoliberal da nova governança, que pressupõe a capacidade administrativa, executiva e reguladora de organizações que não fazem parte de qualquer instância estatal, constituindo-se em um modo de regulamentação política em que o Estado perde sua centralidade em prol de parcerias com o setor privado e se transforma em mediador destinado a suscitar um trabalho em redes (HAECHELT, 2008).

A autora analisa que as ações públicas se tornam, nesse sentido, resultado das negociações entre agentes diversificados, combinando Estado forte e livre mercado. As medidas adotadas pautam-se pela ideia de regulação³⁷ e descentralização entre as próprias instâncias governamentais e destas para a sociedade civil.

Em termos de regulação, Maroy (2011) aponta duas formas: a institucional e a situacional. A primeira (normativa e de controle) corresponde à ação (regras, discursos, procedimentos) de uma instância de autoridade sobre as instituições hierarquicamente a ela submetidas, portanto, vertical. A segunda, diz respeito ao alvo de regulação institucional, ou seja, o lócus no qual a regulação é exercida, podendo gerar ações resultantes da apropriação dos constrangimentos institucionais ou, de negação e confronto de interesses e estratégias múltiplas, havendo espaço para autonomia dos protagonistas, sendo assim, horizontal.

As duas dimensões, de acordo com o autor, podem referir-se aos níveis regulatórios transnacionais, nacionais e locais. O nível transnacional³⁸ corresponde a recomendações³⁹ dos organismos internacionais, redes de cooperação, instituições, empresas, etc. O nacional diz respeito às normas oriundas do poder central, tais como leis, pareceres, resoluções, notas técnicas, diretrizes, planos e programas. Já o local refere-se a modos peculiares de cada localidade ou instituição, permitindo a emergência de uma regulação institucional (normativa e de controle) própria de uma dada instituição, que tanto pode ser o poder público local

³⁷ Identificada como uma das formas assumidas pela própria intervenção. Mesmo que, segundo Azevedo e Gomes (2009), também se baseie em normas e regras, a raiz etimológica da palavra regulação (do latim *regulare*) tende a que seja caracterizada como práticas que se desenvolvem por meio de regras, leis, normas e assim por diante.

³⁸ Tem origem nos países centrais e faz parte do sistema de dependências em que se encontram os países periféricos e semiperiféricos, nomeadamente no quadro de diferentes constrangimentos estruturais de natureza política, econômica, geoestratégica, etc., que integram os chamados efeitos da globalização. Outras vezes resulta da existência de estruturas supranacionais, que mesmo não assumindo formalmente um poder de decisão, controlam e coordenam, através das regras e dos sistemas de financiamento, a execução de políticas nesse domínio (BARROSO, 2006, p. 45).

³⁹ A exemplo da Conferência de Educação para Todos – em Jomtien, Tailândia (1990) –, na qual foi constituído um marco (re)ordenador das políticas de educação básica nos países de terceiro mundo. Sob esse ideário, no Brasil as políticas educacionais passaram a incidir, com maior ênfase, sobre a universalização do ensino fundamental, no sentido de focalização do processo em detrimento das demais etapas da educação básica.

quanto a escola, distinta da regulação central, traduzida em planos, normativas, regimentos, entre outros.

Já Barroso (2006) prefere chamar de “multi-regulação” porque, segundo ele, as ações que garantem o funcionamento no caso de um sistema educativo, são determinadas por um feixe de regulações, as quais, muitas vezes, se anulam entre si ou, pelo menos, relativizam os efeitos causais entre princípio, objetivo, processos e resultados.

Nesse movimento, as redes de cooperação prescritas por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), impõem

[...] diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções que acabam por constituir uma espécie de ‘pronto-a-vestir’ a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados [autoridades ou opinião pública] a pronunciarem-se sobre os diversos problemas ou a apresentarem soluções (BARROSO, 2006, p. 45).

Essas orientações, de acordo com o autor, apresentam uma “espécie de contaminação internacional” de conceitos, políticas e medidas em escala mundial. No caso das políticas educacionais tem-se funcionários, membros do governo e até educadores em diferentes esferas que as adotam, como forma de evitar dificuldades e/ou legitimar-se publicamente por “soluções transportáveis”, caracterizadas como práticas imediatistas (*educational policy borrowing*)⁴⁰ originárias de países que possuem uma realidade diferente (econômica, política, social, cultural) dos países que as importam.

Para Afonso (2010), esse encadeamento (redes de apoio) fundamenta-se essencialmente em três princípios: o Estado, o mercado e a comunidade. Esses princípios, historicamente, emergem de forma bastante desigual e não raras vezes contraditória, intermediados por processos de longa duração, que se reconstróem e/ou reorganizam no sentido de reafirmar suas especificidades e delimitar suas funções sociais, políticas, culturais e simbólicas, em interação protagonizada alternadamente, sobretudo entre Estado e mercado.

Tal protagonismo, como já defendido por Hayek (2010) e Giddens (2005) ocorre pelo enfrentamento da burocracia estatal, que segundo eles expressa-se pela lentidão e ineficiência, mas que podem ser superadas pela efetiva prática empresarial, a partir das noções de estruturas de deliberação e decisão flexíveis, definição de diretrizes e metas, auditorias, avaliação e monitoramento, regulação dos processos de formulação e desregulamentação.

⁴⁰ Empréstimo de políticas educativas.

Para Peroni (2008, 2011 e 2012), o pressuposto de modernização a partir deste tipo de orientação respalda-se no discurso participativo da sociedade civil, embora setores vinculados ao mercado sejam, frequentemente, considerados a própria sociedade civil, como se os interesses vinculados ao capital fossem os interesses da própria sociedade, ou seja, não há espaço de contestação, mas de conformação.

Diante das questões levantadas, pode-se inferir que o programa preconizado por Giddens (2005), congrega tanto uma estratégia eleitoral como uma proposta política-filosófica. Embora reafirme alguns valores da social-democracia, busca-se nos propósitos indicados a renovação da lógica neoliberal pelo norte da reconfiguração do papel do Estado, ocultada pela promoção da ordem civil mediante ideais comunitários.

Perante a incerteza que caracteriza as relações sociais na contemporaneidade retomase a noção de capital humano e de responsabilização individual, a qual teria sido prejudicada pelas políticas sociais. Assim, as políticas são repensadas sob o léxico da nova governança, no qual o controle dos gastos é o argumento utilizado a fim de dirimir os investimentos nas áreas sociais, desde que salvaguardados os interesses econômicos.

Segue-se então, pelo discurso de “renovação”, que não questiona o poder do capital e suas estratégias de acumulação, o que permite denominar conforme já anunciado por Groppo e Martins (2008), de neoliberalismo de terceira via, ou seja, na essência as duas correntes se orientam pela manutenção e reprodução das relações existentes, mesmo que na aparência se apresente como alternativa viável (ilusória) frente ao quadro autodestrutivo do sistema vigente.

Nessa conjuntura, a sociedade civil é homogeneizada e obscurecida pelo mercado, as diferenças e as desigualdades são amenizadas por um “novo contrato social” mínimo, que não problematiza os encaminhamentos da nova agenda pública e o comprometimento da vida social, pelo contrário, busca no seu ideário a revitalização dos valores e das práticas sociais consideradas adequadas para os novos padrões.

2.3 O horizonte da Nova Gestão Pública: o cenário brasileiro

O cenário brasileiro no que diz respeito à nova administração pública ou denominada Nova Gestão Pública (NGP), emerge no país a partir da década de 1990, como projeto governamental em “resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial” (BRASIL, 1995a, p. 15).

Contudo, considera-se conforme Azevedo (2004, p. 15), que não há como uma orientação/proposta externa ser “transplantada mecanicamente para qualquer sociedade”, pois

[...] as diretrizes que desnacionalizam o Estado-nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas⁴¹ da sociedade a que se destinam [...], apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial.

Mediante a NGP, buscou-se a implantação de mecanismos gerenciais, flexíveis e eficientes na administração pública, referendada por uma cultura da governança que procura superar “um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria” (AZEVEDO, 2004, p. 13), para uma administração propensa a reduzir gastos e para o acréscimo da qualidade dos serviços.

Para o corresponsável pelo projeto na época,

Essa perspectiva, desenvolvida na administração das empresas, é também válida para as organizações públicas. Não se trata, porém, da simples importação de modelos idealizados do mundo empresarial, e sim do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigem novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 7).

A reestruturação do papel do Estado então proposta, teve como marco normativo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/1995), elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira⁴² (1995 a 1998), presente no primeiro e segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ao estabelecer novos papéis para a administração em geral, conforme apontado por diversos autores (PERONI; BAZZO; PEGORARO, 2006; ADRIÃO; PERONI, 2005 e 2008; PERONI; OLIVEIRA; FERNADES, 2009; PERONI; ROSSI, 2011; SCAFF, 2011; SCAFF; SOUZA; PAXE, 2018; AFONSO; MENDES, 2018; CANDIDO, 2018), propõe-se várias

⁴¹ Aqui considera-se, conforme explica Frigotto (2012a, p. 10-11) as características de regressividade capitalista (exploração e precarização do trabalho), que em sociedades de cultura escravocratas são muito mais drásticas, como no caso da brasileira, que forjou uma classe dominante que, por um lado, não completou a revolução burguesa e, por outro, foi definindo, ao longo do século XX, uma sociedade de capitalismo dependente. Conceito que expressa, ao contrário da tese da modernização e da oposição entre nações, a aliança e associação subordinadas da fração brasileira da burguesia com as burguesias dos centros hegemônicos do sistema capitalista na consecução de seus interesses. Daí decorre a estrutura de uma sociedade que acumula riqueza e miséria, onde um trabalhador da base da pirâmide social tem que trabalhar, aproximadamente, três anos e três meses para ganhar o equivalente a um mês de quem está no topo.

⁴² Ministro da Fazenda (1987) e, posteriormente, ministro da Ciência e Tecnologia (1999).

formas de controle e caminhos para privatização estatal. Discurso apresentado no PDRAE em tom de urgência, ao propalar como inadiáveis:

- (1) o ajustamento fiscal duradouro;
- (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional;
- (3) a reforma da previdência social;
- (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e
- (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995a, p. 11).

As determinações citadas impõem, segundo estudiosos (ADRIÃO; PERONI, 2005 e 2008; PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009; SCAFF; SOUZA; PAXE, 2018; CANDIDO, 2018), um duplo movimento: de um lado, com o processo de globalização, os Estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação internacional de forças e, de outro, pela expansão cada vez mais acelerada da circulação financeira sem a prerrogativa de regulamentação do governo nacional.

Para isso, adota-se uma postura gerencial, “voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão” (BRASIL, 1995a, p. 7). Segue-se pela retórica democrática-liberal, que anuncia o cidadão como “cliente privilegiado”, que usufruirá da eficiência implantada por este formato administrativo.

Carvalho (2009) considera que esta linha de gestão pauta-se por: modelos organizativos mais flexíveis, descentralizados, autônomos e redefinidos pela ampliação das relações entre os setores públicos e privados; o que resulta na prática de restrições, que

[...] implica levar a sociedade ou os indivíduos a agirem por si mesmos na busca de solução para seus problemas. Implica também aumentar a participação social em atividades que antes eram de sua exclusiva competência. Por isso, estimula-se constantemente a busca de soluções fora do setor público, por meio de agências autônomas ou ‘organizações sociais’, da cooperação voluntária da comunidade e da co-parceria com a iniciativa privada na consecução dos objetivos públicos, introduzindo-se, ao mesmo tempo, uma nova proposta de regulação social (Ibid., p. 1149).

Alegou-se que as ações caráter reformista (PDRAE) seriam a solução para a crise econômica governamental, compreendida dentro de uma lógica em que o Estado “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e

serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995a, p. 12). Premissa defendida por Cardoso⁴³ (2006, p. 15):

Mudar o Estado significa, antes de tudo, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias, concentrava-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e de serviços. Hoje, todos sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor.

Percebe-se nesse momento que o discurso político brasileiro, não difere do propagado em âmbito internacional (HAYEK, 2010; FRIEDMAN, 2014 e 2015; GIDDENS, 2005) e que, mesmo ao considerar o processo de recontextualização (AZEVEDO, 2004), o Brasil não deixou de seguir pelo caminho da reprodução capitalista mundial.

A redefinição apresentou-se pela regulação das instâncias de atuação, bem como das políticas delas emanadas, como apontado no documento “um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social” (BRASIL, 1995a, p. 6).

Afonso (2001) salienta as expressões imediatistas adotadas neste período em nível internacional: modernização administrativa, reinvenção governamental, ação administrativa orientada por resultados, *new public management* e; que, neste ponto, podem ser consideradas na análise do cenário brasileiro quando, por exemplo, “se insiste na substituição do paradigma burocrático da administração pelo paradigma administrativo-empresarial isso traduz-se também na emergência de um novo paradigma do Estado que hoje tende a ser denominado paradigma do Estado-regulador” (Ibid., p. 25).

Observa-se que o percurso já traçado em décadas anteriores⁴⁴, ocorreu pela privatização dos diversos setores estatais⁴⁵, seguido pela regulação do controle das escolhas privadas por imposição de regras públicas.

O caminho assumido pelo governo brasileiro legitima-se por empréstimos de “soluções transportáveis” (BARROSO, 2006), conforme percebido no PDRAE, “a

⁴³ Coautor do Plano Diretor e presidente da república no período.

⁴⁴ Com as presidências de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995).

⁴⁵ Em 1990, criação do Plano Nacional de Desestatização; 1990-1992, 18 empresas estatais atuantes no setor primário da economia, com ênfase no setor siderúrgico; 1993, Companhia Nacional de Siderurgia; 1995, criação do Conselho Nacional de Desestatização; 1996, mais 19 empresas estatais; 1997, Vale do Rio Doce, privatização de vários bancos estaduais e início do processo de privatização do setor de telefonia; 1998, privatização de empresas de energia na região Sul, além de ferrovias e rodovias na região Sudeste; 1999, venda da Damatec (empresa no setor de informática) e do Porto de Salvador, Companhia elétrica do estado de São Paulo (SP); 2000, redução nas ações estatais de participação na Petrobras e venda do Banco do estado de SP (BANESPA), além de inúmeros outros bancos estaduais (MACHADO, 2015).

reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento” (BRASIL, 1995a, p. 7). Assevera ainda,

O modelo gerencial tornou-se realidade no mundo desenvolvido quando, através da definição clara de objetivos para cada unidade da administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e da adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais oferecidos pelo setor público. A reforma do aparelho do Estado no Brasil significará, fundamentalmente, a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas (BRASIL, 1995a, p. 18).

Para Barroso (2006) o “êxito” dos empréstimos deve-se a constituição do processo de “externalização” das políticas internacionais, fundamentadas “no recurso sistemático a referências internacionais, às ‘lições que vem de fora’”, tendo como “função suprir, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais [tradições, crenças, formas de organização]” (Ibid., p. 46).

Afirma-se que em vista das rápidas mudanças no cenário mundial, não se justifica a persistência na introdução de reformas nacionais de referência interna, já que estas não cumprem o propósito de mudança almejada. Diferente das internacionais, que oferecem a possibilidade de romper com precedentes teóricos-políticos que não se enquadram nos novos parâmetros adotados.

Contudo, Barroso (2006, p. 47) aponta que, “embora esta ‘contaminação’ e este ‘empréstimo’, sejam, por vezes meramente retóricos e destinados a legitimar, com o exemplo estrangeiro, soluções internas, outras vezes eles traduzem uma convergência real com finalidades políticas mais vastas”. As medidas, segundo o autor, tanto podem ter como pretexto o ponto de vista técnico (modernização, desburocratização e eficiência), quanto por imposição de natureza política baseada em projetos (neoliberal e/ou terceira via) com o subterfúgio (econômico, social, filosófico, cultural e até pedagógico) utópico de “libertar” a sociedade civil do controle nocivo do Estado por meio da privatização direta ou mesmo pela via da participação social (terceiro setor).

Exemplo disso foi o Seminário realizado em Brasília (1996), que teve como anfitrião o MARE do Brasil, que contou com o apoio da Organizações das Nações Unidas (ONU), do Centro Latino-Americano de Administração do Desenvolvimento (CLAD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O evento abordou a troca de experiências,

especificamente como a Grã-Bretanha e a Nova Zelândia, com destaque para Kate Jenkins⁴⁶ (ex-assessora do governo britânico) e Ruth Richardson (ex-ministra de finanças do governo neozelandês, no período de 1990 a 1993), que expuseram os projetos de reformas de seus respectivos países.

Ao tratar das principais iniciativas dentro de cada proposta, Jenkins (2006, p. 203) afirmou que no contexto britânico “as principais iniciativas introduzidas [...] originaram-se da política inicial⁴⁷ de reduzir o tamanho e o custo do setor público”, ratificando as lições julgada por ela como mais relevante “é saber quais são os objetivos e ter sólidas informações para gerir, decidir e avaliar resultados” (Ibid., p. 211).

Na apresentação de Richardson (2006), há seis princípios-chave que balizaram efetivamente a reforma estatal na Nova Zelândia, quais sejam: controle estratégico, objetivos claros, descentralização, *accountability*, competição e parâmetros do setor privado. A mobilização de tais princípios, segundo a ex-ministra, permitiu a efetivação de melhores resultados no setor estatal; liberalização do mercado de trabalho público para a esfera privada; alterações estruturais baseadas em incentivos de desempenho no sentido de mudança cultural e; por fim, a combinação de diversas linhas de produção/rendimento, que possibilitaram condições de controlar os recursos públicos de forma mais eficiente.

Ainda no cenário das “soluções transportáveis” (BARROSO, 2006), tem-se pesquisas encomendadas por agências internacionais como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que financiou o trabalho⁴⁸ de Belfield e Levin, (2004) que discorrem sobre alternativas de privatização⁴⁹ no setor educacional. Os autores avaliam que em diversas situações a privatização é vista como uma “liberalização”, quando os agentes são libertados das regulações governamentais, mas também uma “mercantilização”, quando são criados novos mercados que proporcionam alternativas aos serviços públicos.

No caso brasileiro, a influência do movimento de externalização é percebido na condução do PDRAE no que se refere aos seus objetivos globais:

⁴⁶ Ex-servidora do alto escalão do governo inglês que havia gerido o primeiro programa da Reforma Gerencial Britânica, chamado *Next Steps*, em 1987. Em julho de 1995, na condição de uma consultora privada, pois nessa época já não estava mais contratada pelo governo britânico, veio com um grupo de consultores para participar na condição palestrantes, após isso ela passou a vir sistematicamente para dar consultoria para a Reforma (LEITE, 2014, p. 1064)

⁴⁷ Política denominada de Iniciativa do Gerenciamento Financeiro (JENKINS, 2006)

⁴⁸ Originalmente publicado na coleção *Fundamentals of educational planning* (Fundamentos do planejamento educacional), tendo como objetivos: a) descrever; b) explicar; c) analisar reformas privatizadoras da educação; e d) tentar deduzir algumas implicações destas para a planificação educacional.

⁴⁹ Definida como uma designação genérica de vários programas e políticas que podem ser globalmente definidos como a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas (BELFIELD; LEVIN, 2004, p. 17).

Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.

Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.

Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.

Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União (BRASIL, 1995a, p. 45).

Esses objetivos que se orientam por feixes de regulação (BARROSO, 2005 e 2006), a partir da dependência econômica e política em relação aos países centrais, tendo no nível nacional a assunção dos “empréstimos de boas práticas”. Respalado por um discurso de mobilização simultânea, parceria, mediação ou mesmo protagonismo em processos supostamente não conflituais de articulação, ao mesmo tempo que se legitima a crença de autorregulação do sistema (AZEVEDO; GOMES, 2009).

A intenção do governo central caminha no sentido de incentivar a descentralização⁵⁰ e a transferência de responsabilidades para sociedade civil (execução), cabendo ao Estado o controle, a coordenação e o financiamento das políticas. Orienta-se, portanto, no sentido de “tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. [...] focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal” (BRASIL, 1995a, p. 12).

E, por fim “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” (Ibid., p. 13). Doravante, “as políticas sociais em geral, começam a se constituir em serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, que podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não-estatais” (NEVES, 2004, p. 3).

Buscou-se, por conseguinte, alternativas que superassem a gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente”, para no lugar colocar a de “mercado-concorrencial-perfeito” (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 876), pela introdução de concepções próprias da administração privada nas instituições públicas sem a necessidade de modificar a propriedade destas. O que permite, segundo Martins (2016, p. 11), a inserção de um “novo tipo de

⁵⁰ Krawczyk (2005) distingue três dimensões no processo de descentralização no contexto brasileiro: descentralização para os diferentes órgãos de governo (municipalização); descentralização para escola (autonomia escolar) e descentralização para o mercado (responsabilidade social).

racionalidade que passa a orientar o Estado”, uma vez que “a correlação de forças privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições públicas sejam agora mercantilizadas”.

Verifica-se, portanto, uma renovação da forma de gestão, centrada na melhoria da qualidade pela valorização da eficiência e da produtividade, dissociada de suas finalidades, mediante mecanismos de prestação de contas/resultados e de indicadores que servissem de justificativa para as proposições encaminhadas. “À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada” (BRASIL, 1995a, p. 17).

A crescente estrutura avaliativa⁵¹ torna-se um grande marco nas políticas educacionais brasileiras, ao estabelecer e padronizar critérios na busca por melhores resultados no processo de gestão da educação pública.

A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental [...]. Afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos [meios] para os resultados [fins] (BRASIL, 1995a, p. 16).

Afonso (2010) observa que o apelo à sociedade civil, quer enquanto mercado, quer enquanto comunidade, tem fortalecido a introdução de mecanismos de privatização ou lógicas de quase-mercado na esfera pública, sobretudo ao nível da participação nos órgãos de direção e gestão de escolas públicas, bem como na concretização de vários e diferentes tipos de parcerias entre estas e o terceiro setor.

O autor utiliza a expressão quase-mercado como referência genérica que inclui todas as formas possíveis de alteração mais ou menos radical, nas lógicas público-estatais de provisão/subvenção financeira e/ou técnica de gestão, uma vez que se admite graus e procedimentos diferenciados de privatização dos serviços ofertados.

Sobre essa questão, Oliveira e Souza (2003, p. 877) esclarecem que a percepção de quase-mercado “tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da

⁵¹ No Brasil, as discussões sobre a implementação de um sistema de avaliação em larga escala iniciaram nos anos de 1985 e 1986. Pelo financiamento de recursos do BM para programas específicos para a região nordeste, nesse período, iniciaram estudos comparativos com alunos que frequentavam as escolas financiadas pelos programas e com alunos de escolas que não possuíam o benefício. Em 1988, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), com as alterações da Constituição Federal de 1988, passou a se chamar de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1990 ocorreu a primeira avaliação em nível nacional, e, desde 1993, as avaliações ocorrem a cada dois anos (FREITAS, 2011).

alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias”, amplia-se assim o leque de possibilidades de transferência de responsabilidades. “Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995a, p. 13).

De tal forma, o Estado transfere para o setor público não-estatal a execução de serviços sociais, mantendo o seu papel social-democrata de principal provedor de fundos para essas atividades. Logo, a educação pública é assumida como um serviço não-exclusivo do Estado, o qual passa a atuar simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas, resultando na perda de espaço do controle público, conforme indicado por Scaff (2017), em razão da interferência cada vez maior destas organizações com poder de decisão sobre os serviços prestados, por considerarem que o contrato de gestão firmado, já comportaria em si uma dimensão de controle.

Quando Bobbio (1994) fala do controle do Estado a partir da sociedade civil, o autor refere-se a compreensão de Gramsci, que afirma: “o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por essa e, portanto, a essa subordinado” (Ibid., p. 23). Como consequência, pode-se inferir que os interesses particulares de determinadas frações da sociedade, estão sendo considerados os próprios interesses da sociedade em geral.

Contexto de expansão e fortalecimento efetivo das relações de quase-mercado, em que se proliferam organizações, instituições, fundações, ONGs, Organizações Sociais (OS), empresas sociais/cidadãs. Consolida-se assim as parcerias público-privadas, que passam a fazer parte do processo de “publicização”: traduzido como a transferência dos serviços não exclusivos do Estado para o setor privado, mas com a devida subvenção pública.

Em resumo, tem-se em conta que o PDRAE foi uma referência em termos de abertura político-ideológica das orientações internacionais (GIDDENS, 2005; JENKINS, 2006; RICHARSON, 2006) no âmbito brasileiro, no entanto, é importante também destacar que tal documento não teve um efeito tão incisivo nas políticas nacionais no que diz respeito a educação básica naquele momento. Entretanto, a inserção da lógica gerencial/mercantil se constituiu o ponto alto (receituário) do processo político que se seguiu nos anos posteriores.

Assim sendo, pode-se considerar que a política governamental adotada desde os anos de 1990 tem-se pautado por orientações externas, o que resultou em profundas alterações

(fissuras) nas relações político-sociais de operacionalização e atendimento dos serviços públicos mediante organizações sociais.

2.3.1 Estado, mercado e sociedade civil: aspectos contraditórios

Os anos 2000 foram marcados pela alternância de governo em âmbito central que até então seguia ininterruptamente por governos de direita – Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Cristão (PTC), Partido da Reconstrução Nacional (PRN), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – rompendo nesse momento com o ciclo de renovação partidária – Partido dos Trabalhadores (PT) –, agora, assumidamente de esquerda (democrático-popular), com Luiz Inácio Lula da Silva, que permaneceu no cargo de 2003 a 2010, sendo substituído posteriormente pela correligionária de partido Dilma Vana Rousseff, que manteve-se no cargo de 2011 até meados do ano de 2016; quando em virtude do processo de impeachment, classificado por diversos estudiosos de diferentes áreas de “golpe parlamentar jurídico-midiático” (CARVALHO, 2016; BASTOS, 2017; NOBRE, 2017; CHALOUB; LIMA, 2018; SAVIANI, 2018), assumiu o mandato o seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), agora denominado de Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – mantendo-se na presidência de agosto de 2016 até o final de 2018.

Sobre esse período histórico, De Paula (2014) aponta que após sucessivas derrotas (de 1989 a 1998), Lula da Silva obteve êxito em 2002 ao alcançar o governo federal por meio de uma coalizão que conciliava setores populares, coligações de esquerda, centro-esquerda e setores do empresariado nacional.

Em discurso de posse declarou sua proposta em contraposição ao modelo anterior (FHC), buscando então uma orientação de desenvolvimento governamental baseada em princípios democráticos de ação. Assim expôs a nova fase:

‘Mudança’: esta é a palavra-chave, esta foi a grande mensagem da sociedade brasileira nas eleições de outubro. [...] Diante do esgotamento de um modelo que, em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome; diante do fracasso de uma cultura do individualismo, do egoísmo, da indiferença perante o próximo, da desintegração das famílias e das comunidades, diante das ameaças à soberania nacional, da precariedade avassaladora da segurança pública, do desrespeito aos mais velhos e do desalento dos mais jovens; diante do impasse econômico, social e moral do país, a sociedade brasileira escolheu mudar e começou, ela mesma, a promover a mudança necessária (LULA DA SILVA, 2003, p. 1).

A partir desse momento, estabeleceu-se, de acordo com De Paula (2014, p. 157), um “projeto da aliança social-liberal, fazendo eco às demandas da vertente societal⁵², que busca um projeto capaz de promover e difundir as virtudes políticas do campo dos movimentos e de resgatar a dimensão sociopolítica da gestão”. Contudo, a própria autora avalia que o governo federal de orientação popular seguiu pela reprodução das práticas gerencialistas da gestão anterior. No entanto, também reconhece e salienta o êxito das “ideias e práticas da vertente societal”, por considerar que estas “independentem das ações do governo e já alcançaram um certo grau de amadurecimento” (Ibid., p. 158).

Apesar de admitir os inúmeros avanços registrados na área social no período, Oliveira (2015), também chama atenção para as práticas de reprodução gerencial iniciadas nos anos de 1990 e sequenciadas na década posterior. A autora suscita alguns questionamentos em relação à assunção da NGP como modelo governamental e seus desdobramentos mesmo com alternância de governo, bem como critica o fato de o governo assumidamente democrático-popular dar continuidade aos aspectos de padronização gerencial nas políticas implementadas.

Oliveira (2015) considera que mesmo em um período (2003 a 2016) de importantes conquistas, em especial, no campo educacional, não foi possível romper com a racionalidade imposta e inerente a NGP – diretrizes gerenciais, regulação das ações, avaliações standardizadas, meritocracia, eficiência, flexibilização, vias de privatização – em detrimento do debate (em segundo plano) concernente a justiça social no Brasil.

A análise da autora é instigante no sentido da reflexão a respeito das controvérsias que perpassam diferentes orientações de governos (assumidamente opostas), uma vez que imprimem e admitem uma conjuntura político-social muito mais ampla, complexa e contraditória do que pudesse perceber a princípio.

A intenção aqui é justamente explorar duas ordens de contradições: a primeira, própria de um país federativo em que seus entes detêm relativa autonomia, podendo inclusive orientar suas políticas em direção distinta e até mesmo oposta ao governo federal; a segunda, refere-se à contradição presente nas políticas refletidas na disputa interna por dentro do Estado. Trata-se aqui das contradições que se estabelecem entre o poder executivo, o poder legislativo e o poder judiciário, e as contradições que se dão no interior do próprio governo [executivo] entre grupos que disputam sua hegemonia (OLIVEIRA, 2015, p. 628).

⁵² Embora não tenha completado sua visão de desenvolvimento, mas tendeu a partilhar de um novo conceito que enfatiza a qualidade de vida e a expansão das capacidades humanas, redefinindo o que entende-se por privação e bem-estar, além de reformular as práticas e políticas que conduzem a isso. O desenvolvimento é interpretado como a busca de respostas criativas para problemas que envolvem escassez de recursos e que podem ser resolvidos por intermédio do estímulo ao potencial produtivo e à participação cidadã (DE PAULA, 2014).

Destarte, retoma-se Mascaro (2013), que já afirmava que os aspectos explicativos da orientação das ações do Estado, não estão no primeiro momento, na política, mas evidencia-se no próprio sistema capitalista, tendo na mercadoria indícios de sua compreensão. Fato que ganha relevância ao observar a coalização estabelecida pela oposição nas eleições de 2002.

O ponto alto foi a junção do PT com o Partido Liberal (PL), tendo o então senador da república e empresário José Alencar Gomes da Silva⁵³ o cargo de vice-presidente. Tal ligação teve como meta inicial a estabilidade macroeconômica (pacto capital-trabalho), conforme percebido na divulgação da “Carta ao povo brasileiro” (LULA DA SILVA, 2002).

O documento evidenciava o compromisso da candidatura com uma transição moderada para um novo modelo, que articulava crescimento com estabilidade econômica e responsabilidade fiscal.

Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As crescentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e do clamor popular pela sua superação. Estamos conscientes da gravidade da crise econômica. Para resolvê-la, o PT está disposto a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo, de modo a evitar que a crise se agrave e traga mais aflição ao povo brasileiro. A questão de fundo é que, para nós, o equilíbrio fiscal não é um fim, mas um meio. Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores. Vamos preservar o superávit primário o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos (Ibid., p. 3-4).

Essa manifestação revela, para além das intenções almejadas, igualmente o descontentamento de parte do empresariado nacional com o cenário econômico do período, quadro descrito por Diniz (2005) e Diniz e Boschi (2007) a partir das alterações geradas pelo processo de reestruturação produtiva⁵⁴ brasileira (1995 a 2002), que impactou⁵⁵ por uma lado,

⁵³ Fundou e consolidou a Coteminas (empresa no ramo têxtil). Tal empresa que entre 1992 e 2004 cresceu vertiginosamente em sua produção, que passou de 15 mil para 170 mil toneladas, sendo os rendimentos visualizados de 35 milhões de dólares para 700 milhões de dólares. Disponível em: http://www.mzweb.com.br/coteminas/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&tipo=26982&conta=28. Acesso em: jun. de 2017.

⁵⁴ Para Leher (2010, p. 39-40), as reformas executadas por FHC, juntamente com as privatizações e a entrada de capital estrangeiro, introduziram uma profunda alteração no perfil econômico do país. A economia foi reorganizada, tornando-se mais dependente de produtos direta ou indiretamente extraídos da natureza (*commodities*) com o fortalecimento das exportações.

⁵⁵ Já no final da década de 1990, sinais de ruptura do consenso que, até então, sustentara o mandato de FHC, foram percebidos: se, por um lado, a Federação da Indústria do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) aprofundou seu alinhamento com o governo federal, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), por sua vez, sob a liderança de seu novo presidente, Horácio Lafer Piva (grupo Klabin), passou a defender uma postura crítica, de maior distanciamento e independência em relação ao governo de então. Diniz (2005, p. 19) considera que essa postura apontava para a busca de novos fundamentos, ou como Martins (2016, p. 17) denominou de uma nova concertação social, no sentido de manter a governabilidade.

uma parcela significativa dos grupos empresariais nacionais, mas de outro, produziu a expansão econômico-financeira de segmentos vinculados a grupos transnacionais (centralização-concentração de capitais), dentro da tendência mundial daquele momento.

Tal insatisfação é percebida nas declarações de Horácio Lafer Piva – presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) de 1998 a 2004 –, ao afirmar:

[...] o momento impunha uma ruptura com a prática de adesão, a fim de que a FIESP assumisse a postura mais apropriada de grupo de pressão. Criticaria também, fortemente, o alijamento dos empresários do processo decisório, afirmando que a classe tomava conhecimento das políticas governamentais pelos jornais, não sendo sequer consultada pelas autoridades públicas. Piva discordaria também da equipe econômica do governo, que, estando preocupada com as questões financeiras, teria abandonado o setor produtivo à própria sorte. Questionando o tratamento preferencial dispensado ao capital internacional, em vários pronunciamentos públicos, Piva iria reivindicar isonomia para a empresa nacional [...]. Em outros termos, impunha-se conceder à indústria local, até então prejudicada, tratamento capaz de garantir-lhe igualdade de condições em relação aos concorrentes (DINIZ, 2005, p. 20).

Desse embate, Mendez (2004, p. 256) explica que, “ao contrário do esperado pelos industriais em 1998, o curso da política econômica não sofreu inflexões em suas diretrizes mais gerais”, ao término do segundo mandato de FHC uma parcela do “empresariado encontrava-se em choque aberto com a equipe econômica”. Na mesma direção o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI)⁵⁶ publicou no mesmo ano o documento “Agenda para um projeto de desenvolvimento industrial”, que traz de forma categórica uma proposta de reorganização governamental,

[...] instituindo, no nível da Presidência da República, um órgão colegiado, com a participação de Ministros de Estado e de representantes da iniciativa privada, com a função de formular e acompanhar a Política de Desenvolvimento Industrial (PDI). Adicionalmente, que seja constituído um ministério dedicado à indústria, dotado dos instrumentos necessários para implementar e coordenar a execução da PDI. É proposta do IEDI que a parceria entre o setor público e o privado seja considerada como parte essencial do êxito de uma PDI e que sejam estabelecidas com clareza as responsabilidades e os compromissos de cada uma das partes (IEDI, 1998, p. 6-7).

⁵⁶ Criado em 1989, atualmente reúne 50 representantes de grandes empresas nacionais. Estuda e formula recomendações de aperfeiçoamentos e reformas em muitas áreas, como abertura e integração comercial com o resto do mundo, competitividade, educação, estrutura tributária, financiamento do desenvolvimento econômico, políticas de desenvolvimento regional e de apoio à micro e pequena empresa, política tecnológica, sustentabilidade, dentre outros. Disponível em: http://www.iedi.org.br/artigos/iedi/quem/quem_somos.html. Acesso em: jul. de 2017.

As críticas enfatizam a ausência do setor privado nos processos deliberativos, assim como defenderam como significativo e urgente as proposições de uma política industrial para o Brasil a partir de instâncias de negociação junto aos Ministérios. O então presidente do conselho diretor da IEDI e, também, presidente do grupo Gradiente o empresário Eugênio Staub declara “o diálogo do setor privado com o governo está no nível mais baixo da história” e, ainda, aponta “a burocracia estatal se tornou autossuficiente e arrogante e desrespeitou a experiência do empresariado industrial e do setor financeiro” (DINIZ, 2005, p. 21-22).

Mendez (2004) observa algumas circunstâncias denominadas de “complexo jogo de forças”, que diz respeito ao estreitamento entre os grupos empresariais (Federação das Indústrias de São Paulo) e a oposição: ausência de negociações (taxa de juros e reforma tributária) com o governo de FHC; aproximação com o PT em decorrência da redução do nível de divergência – influenciada também pelo candidato à vice-presidência –, em relação as eleições anteriores e; crescente moderação do discurso petista.

Esses aspectos, segundo o autor, conferiram certa confiabilidade para com a candidatura opositora, além da expectativa de que a eleição de Lula da Silva não significaria uma ameaça à propriedade privada nacional e estrangeira, bem como não resultaria na descontinuidade radical da política econômica praticada.

Para Diniz (2005) e Diniz e Boschi (2007), tal cenário marcou-se por duas posições: a desenvolvimentista, que reivindicava maior cooperação e intervenção estatal no que refere o fomento aos setores produtivos na regulamentação e fiscalização da concorrência com o capital estrangeiro, além de uma política industrial qualificada, do crescimento e da consolidação das empresas nacionais e; a conservadora, na qual seus partidários adotaram uma postura mais restrita, no sentido de manter a estabilidade e preservar a austeridade fiscal, continuidade das privatizações, estímulo ao ingresso de capitais internacionais, livre mercado e a redução do papel do Estado no controle econômico.

Parte das lideranças do PT passaram a defender e justificar como inevitável a revisão de posições e estratégias (mais ao centro), com o discurso de moderação política⁵⁷. Mesmo com divergências internas houve a assunção de uma nova postura baseada na estratégia de negociação e de alianças.

⁵⁷ O que contribuiu de modo significativo para que alguns partidos de centro-direita passassem a ver o PT como um interlocutor mais confiável. Os próximos passos seriam a apresentação de um programa de governo bem mais moderado do que os anteriores e, finalmente, a divulgação da “Nota sobre o acordo com o FMI”, em que reafirmou o compromisso de respeitar os acordos já negociados (DINIZ, 2005).

Os favoráveis declararam sua posição no “Manifesto de apoio a Lula”⁵⁸, em que setores – FIESP, Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), da Federação Brasileira dos Bancos (FEBRABAN), da Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania (CIVES), do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE)⁵⁹ –, industriais ligados a IEDI, além dos mais de cem empresários⁶⁰ que assinaram o documento de aprovação à candidatura, o que culminou em ampla coalizão.

Contudo, Diniz (2005) pondera que a vitória presidencial de 2002 não pode ser apreendida unicamente como um “fenômeno de natureza conjuntural”, explicado meramente pelas crises internas e externas do período ou, pela “estrutura de marketing” praticada. Soma-se a isso outros fatores, como: ausência de articulação entre governo central (FHC) e setor privado nacional⁶¹, pretensão de espaços de deliberação e representação na instância estatal, além do embate de forças no interior (grupos) da própria classe dominante. Fenômeno que pode ser explicitado, conforme analisou Poulantzas (2015) de “burguesia interna”, notada pela emergência de uma nova divisão no interior da própria classe dominante.

Depreende-se desse processo que os protagonismos e as interações entre o Estado e grupos empresarias – nas várias acepções, de mercado ou de sociedade civil, ou de ambos – também se diferem em função dos regimes (específicos) políticos nacionais adotados. Embora tragam na sua essência as marcas impingidas por uma conjuntura mais ampla (internacional), que diz respeito a atual fase do capitalismo subsidiada pela renovação das estratégias de acumulação, ainda assim, pode sofrer resistência a depender das questões que perpassam o contexto político, econômico e social no período histórico.

A coalizão estabelecida desde 2002 cumpriu com o papel pendular de forças no interior do governo central, pois ao mesmo tempo que parte do empresariado nacional colaborou com o êxito do candidato da oposição, este também em contrapartida abriu caminho para o espaço de novos interlocutores favoráveis à classe dominante (diversos segmentos empresarias), com a possibilidade de recomposição e intenção de imprimir ideais de classe a partir da ampliação de sua atuação/acumulação – que já vinha se processando nos

⁵⁸ Disponível em: <http://clicrbs.com.br/especial/sc/sos-sc/19,0,125573>. Acesso em: maio de 2017.

⁵⁹ Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT353005-1659,00.html>. Acesso em: maio de 2017.

⁶⁰ Antoninho Marmo Trevisan (consultor), José Pessoa de Queiroz Bisneto (empresário do setor de açúcar e álcool), Oded Grajew (presidente do Instituto Ethos de responsabilidade social), Lawrence Pih (Moinho Pacífico, trigo), Hélio Cerqueira (Estacionamentos Estapar), Michael Haradom (Fersol, defensivos agrícolas), Paulo Feldman (auditoria Ernst & Young), Suely Solferini, José Carlos de Almeida e Jorge Luiz Numa Abrahão, entre outros (DINIZ; BOSCHI, 2007, p. 64)

⁶¹ Sendo que estes haviam participado ativamente da campanha pela retirada do Estado da economia e pela abertura política do regime militar, objetivado pela busca de maior espaço no processo decisório (DINIZ, 2002).

governos anteriores pelos pacotes de privatização, documentos de orientação a exemplo do PDRAE – no âmbito público com a devida subvenção estatal.

Tal interlocução seguiu nos anos posteriores (2011-2016), registrando na história do Brasil quatro vitórias presidenciais consecutivas de um partido considerado de esquerda. Entretanto, as relações de coalização não se mantiveram da mesma forma como observado nos governos de seu antecessor, mesmo com a continuidade do pacto capital-trabalho.

No primeiro mandato, Dilma Rousseff seguiu com a estratégia de conservação das relações empresariais, de maneira a manter sua base aliada. A exemplo do apoio que sustentou junto a FIESP e outros empresários por meio da defesa da “nova matriz econômica”, que em linhas gerais foi marcado pela “redução de taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada” (BASTOS, 2017, p. 3).

Já no seu segundo governo, de acordo com o autor, a presidente optou pelo ajuste fiscal e monetário, contrariando a sua base eleitoral. Diferente do que havia acontecido no mandato anterior, Dilma passou a atender dessa vez outros grupos empresariais que se posicionaram contra a “nova matriz econômica”.

Ao mesmo tempo, os conflitos sociais se ampliavam de um modo que o governo não conseguia controlar, o que dificultava a conciliação de interesses entre classes. No plano da relação capital-trabalho, ganhos salariais propiciados pela redução do desemprego e pelo ativismo sindical manifesto no crescimento do número de greves vitoriosas eram objeto de reclamação empresarial crescente. No plano da relação entre Estado e movimentos populares, a pressão por bens públicos e direitos sociais manifesta, por exemplo, nas jornadas de junho de 2013, empurrava uma agenda de reivindicações de gasto público que dificilmente poderia ser atendida sem aumento da dívida pública, pressão ‘populista’ para redução da taxa de juros e/ou uma reforma tributária que eliminasse privilégios empresariais (BASTOS, 2017, p. 4).

Nesse ínterim, Bastos (2017) ainda aponta outros aspectos agravantes da crise político-econômica instalada no período, como no caso do papel significativo exercido pelos meios de comunicação na formação da opinião pública, frequentemente mobilizada por agências financeiras internacionais e partidos de direita derrotados na campanha de 2014. Soma-se a isso, a perda da base aliada constituída por grupos empresariais desde 2011 e, de partidos que tradicionalmente apoiavam o PT.

Como análise do cenário, recorre-se novamente a Poulantzas (1977b) que cita como elemento de reflexão o “instante disfuncional”.

A opinião pública aparece como ‘recobrando o campo do propriamente político’ – do público na sua distinção do privado –, indica, através das suas evoluções, a necessidade de um ‘conhecimento racional’ das leis de funcionamento da ordem política, ordem ‘artificial’ segundo Hobbes, da parte dos ‘cidadãos’. Trata-se do conhecimento das condições da sua ‘prática’ específica que passa, então, a ser prática propriamente política. A ideologia política, sob a forma de opinião pública, apresenta-se como um corpo de regras práticas, como um conhecimento técnico, como ‘consciência iluminada’ dos cidadãos de uma prática específica, e como ‘Razão’ dessa prática (POULANTZAS, 1977a, p. 213).

O autor esclarece que se trata de uma dada circunstância em que se propõe “romper” com um sistema político vigente, dentro de uma percepção aparente de “sociedade integrada”, marcada pela expectativa de “pluralismo de poderes”.

No caso brasileiro, portanto, poderia dizer que ocorreu em dois momentos – em 2002 com a vitória de Lula e em 2015 com o impeachment de Dilma – caracterizados como “uma série de traços particulares resultantes desta condensação das contradições no domínio político”, que afetaram tanto as relações de classe em sua luta política quanto os aparelhos de Estado (POULANTZAS, 1977b, p. 9).

A acentuação, específica da fase, de contradição no seio do bloco no poder necessita de um engajamento político crescente do Estado, com vista a unificar esse bloco e reproduzir a hegemonia. Ora, as medidas econômicas do Estado – desvalorização de certas parcelas do capital, reestruturações industriais suscetíveis de aumentar a taxa da mais-valia relativa, função crescente em favor da concentração do capital, ajuda seletiva a certos capitais, lugar decisivo do Estado nacional na internacionalização do capital – agem, mais que nunca em favor de interesses ‘econômico-corporativos’ estritos de certas frações ou capitais individuais às custas de outros (POULANTZAS, 2015, p. 245).

Infere-se que o PT experienciou dois momentos diferentes de reorganização da classe dominante no Brasil. No primeiro, usufruiu da estrutura de marketing engendrada naquele período (2002) que fortaleceu a imagem de Lula como candidato de orientação democrático-popular, seguida do fortalecimento da base aliada (empresários) por decorrência das estratégias político-econômicas austeras praticadas pelo governo anterior (FHC) e do discurso moderado mais ao centro dos dirigentes do PT, o que permitiu a sua manutenção e vitória (2006) como presidente no mandato posterior. Entretanto, sua colega de partido, não seguiu pelo mesmo caminho no que diz respeito aos dois mandatos, pois na primeira vitória (2010) manteve as interlocuções consolidadas pelo seu correligionário; embora na segunda campanha (2014) tenha mantido o discurso popular, optou após a vitória em romper com os grupos

empresarias que a apoiaram na primeira vez. É no mínimo curioso observar como dessa vez a estrutura de marketing foi mobilizada de modo desfavorável ao PT.

‘Não vamos pagar o pato!’ foi o lema que a [...] FIESP lançou para rejeitar elevação de tributos e defender o corte (seletivo) do gasto público em 2015. A mesma FIESP se colocaria no campo dos que pediam o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, tendo financiado manifestações e até contribuído com acampamentos de militantes em frente à sua sede na Avenida Paulista (BASTOS, 2017, p. 3).

Pode-se considerar, conforme Nobre (2017), que a política contemporânea tem sido marcada por processos eleitorais fortemente vinculados a poderes econômicos e midiáticos, além das já tradicionais práticas políticas de aliança e de legado patriarcal. “Nesses termos, as alianças entre políticos e entre partidos tornam-se voláteis e com superficiais bases ideológicas, sugerindo uma relação movida por interesses imediatos, para além de afinidades no campo das ideias e de visões de mundo” (Ibid., p. 432).

Todavia, o período de assunção do PT ao governo federal foi também marcado pela soma de expectativas advindas das camadas populares, dos movimentos em prol das políticas de combate à desigualdade e inclusão social – Programa Bolsa Família, Programa Mais Educação, Minha Casa Minha Vida, Brasil Carinhoso –, o que causou, segundo Oliveira (2015), certo desapontamento, em grande parte, por conta da permanência e aprofundamento das políticas praticadas outrora.

[...] o agrupamento das contradições no seio do bloco no poder suscita contradições crescentes no seio do Estado. A concentração e o centralismo reforçado do poder não correspondem a uma efetiva homogeneização uniforme do Estado, mas constituem até uma resposta do Estado ao crescimento de suas contradições internas. Contradições, com efeito centrípetos [se aproximam do eixo de rotação] de deslocamento e que conduzem igualmente, e mesmo principalmente, às lutas populares que o atravessam (POULANTZAS, 2015, p. 265).

Tais políticas evidenciam a contradição aqui destacada, dado que ao mesmo tempo que promovem, minimamente, a ascensão/deslocamento das camadas menos abastadas ao acesso e consumo de bens e serviços (seguridade social, educação, saúde, alimentação, moradia, etc.), concomitante buscam compensar as demandas dos setores empresariais por meio da exploração e expansão também dos serviços e bens, indicando caminhos alternativos para acumulação mercantil e manutenção do sistema capitalista.

Dessa conjuntura, retoma-se conforme orientação de Azevedo (2004), a impossibilidade de transposição direta de orientações, ou seja, não pode-se apenas considerar que os mandatos petistas tenham simplesmente seguido as políticas anteriores (FHC) ou, que

tenham governado segundo as prescrições exclusivas dos setores privados e/ou das demandas populares, pois, interpreta-se que as relações sociais são sujeitas aos processos de recontextualização a que se destinam.

Nessa sociabilidade, o Estado cumpre o papel constante de formular e implementar políticas de toda ordem, mas que por diversas vezes são assentadas por medidas que conferem concessões a estas mesmas, ao informar um caráter positivo de ação no palco da luta de classes. Observação também sinalizada por Oliveira (2015, p. 629):

[...] é possível considerar que, mesmo no interior de uma sociedade capitalista, as relações sociais que se dão no nível do Estado podem ser mais ou menos favoráveis aos trabalhadores e, em outros momentos, aos capitalistas [empresários], dependendo da correlação de forças e da disputa pela hegemonia no interior dessas instituições, mas elas estarão sempre em defesa da permanência do capitalismo.

Constata-se, portanto, que as estruturas de formulação e implementação das políticas sociais correspondem à alternativas/escolhas, sejam estas técnicas e/ou políticas, ao conjunto de valores que as articulam, seu nível de prioridade e/ou de atendimento, sua adequação, resistência e/ou contestação, sendo estas resultantes das relações estabelecidas nos espaços de disputa, quer seja no Estado, na sociedade civil (grupos empresariais e trabalhadores em geral) ou em ambos.

Ao considerar a configuração recente dos espaços de disputa (agosto de 2016 em diante), é perceptível a reestruturação das forças político-conservadoras da direita, do mercado e de seu alinhamento com as agências multilaterais a partir das investidas de Michel Temer (MDB) na Presidência da República. De acordo com Carvalho (2016) e Saviani (2018) destaca-se as seguintes medidas: controle das despesas com serviços públicos – Ementa Constitucional (EC) nº 95/2016 –, subordinação econômica e política a interesses internacionais – transferência da exploração do pré-sal e do petróleo –; restrição da pauta dos direitos sociais e da diversidade cultural – extinguiu as Secretarias Especiais ligadas a Direitos, como a das Mulheres ou da Igualdade Racial e Ministério da Cultura e o Ministério do Desenvolvimento Agrário –; retoma a política de FHC ao intensificar o processo de desnacionalização por meio da privatização de empresas estatais; destituição de direitos sociais, relacionados a seguridade social e trabalhista; além da crescente crítica a liberdade de expressão no âmbito educacional público, a exemplo das questões atinentes ao programa da “Escola sem Partido”.

Apreende-se, em uma composição mais ampla, que a política social se realiza no espaço de disputas entre classes que compõem a sociedade civil sob a regulação do Estado e,

que são marcadas por diferentes momentos e posições, em que se oculta ou se revela o predomínio de argumentos econômicos na definição e direcionamento de suas questões. Por isso, as análises das relações entre Estado (mediador) e sociedade civil (executor) são importantes para a compreensão dos rumos adotados na direção da educação pública, sobretudo da reflexão crítica, como forma de sinalizar meios de contestação da atual situação de predomínio do econômico em detrimento do social.

Parte-se, portanto, de uma base analítica que direciona o olhar (um ângulo) para a compreensão do quanto as mutações político-econômicas (e ideológicas) têm influenciado o trabalho docente e, por consequência, a sua formação e o que se espera dela, bem como apreender quais as feições destas mudanças e, como estas têm se assumido no interior da escola pública contemporânea, aspectos que serão abordados nas próximas seções.

III

MECANISMOS DE GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: ASPECTOS POLÍTICO-NORMATIVOS NO ÂMBITO MUNICIPAL

O objetivo desta seção é apreender os mecanismos de inserção da lógica privada no regime de colaboração federativo entre governo federal, mercado e municípios. Para isso, no primeiro momento situa-se as fundamentações teórico-normativas que dizem respeito as relações mercantis de controle e consumo neste período em particular do capitalismo e suas estratégias de mobilização do aparelho estatal por meio das redes de cooperação; na sequência caracteriza-se o cenário público não-estatal e seus mecanismos de atuação no espaço público, com ênfase na área educacional, para então, problematizar o processo político-legal de fomento das relações público-privadas a partir dos marcos normativos de regulação e descentralização para o mercado; bem como assinala-se o arcabouço normativo-legal que orienta, qualifica e certifica o setor privado para a atuação e prestação de serviços no espaço público; para isso, aponta-se o quadro de expansão do setor, além de situar o movimento que culminou no Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil e na consolidação da legislação vigente referente ao objeto de estudo.

3.1 Estado e Gestão: os caminhos adotados para a oferta da educação pública

No processo histórico de garantia e ampliação do direito à educação, os governos centrais têm estabelecido estratégias suplementares no contexto da implementação das políticas educacionais por meio do emprego mínimo de 18% da receita arrecadada (art. 212), de acordo com o previsto na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988. Acrescenta-se, ainda, as contribuições sociais relacionadas, como o caso do salário-educação (parágrafo 5º do art. 212) distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, como Ato das Disposições Transitórias (art. 60), que previu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 que focalizou apenas a etapa do ensino fundamental e; agora, em vigor, desde 2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que abrange as três etapas da educação básica.

Tais vinculações estão previstas no horizonte da garantia dos direitos fundamentais e das finalidades da prestação de serviços públicos, mas também consideradas despesas por parte dos governos e, por isso, presumidas nos instrumentos⁶² de planejamento da administração pública: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), de acordo com o art. 165 da CF/1988, dispositivos que preveem como alternativa de atendimento dos serviços prestados, o envolvimento complementar e/ou total do setor privado e organizações sociais em matéria de efetivação e racionalização das políticas públicas em todo território nacional.

Quadro 4: Configuração de parcerias com o setor privado e/ou organizações sociais nos PPAs federais de 1991 a 2019

Período	Parte que trata
1991-1995	A reestruturação do gasto público federal terá como objetivos básicos: entre outras, ajustar a execução das políticas públicas federais a uma nova conformação do Estado, que privilegie as iniciativas e a capacidade gerencial do setor privado
1996-1999	No desenvolvimento social, além da preocupação com a eficiência, a eficácia e a equidade na alocação de recursos públicos, entre outras áreas, para a educação, o governo aprimorará os mecanismos de descentralização das ações, além de favorecer a participação da sociedade na condução de iniciativas na área
2000-2003	Os programas serão formulados de modo a promover, sempre que possível, a descentralização, a integração com estados, municípios e a formação de parcerias com o setor privado
2004-2007	Desenvolvimento da co-gestão e de parcerias com as organizações da sociedade civil, na implementação das políticas sociais
2008-2011	Gestão participativa das políticas públicas contínua interlocução com conselhos setoriais, sindicatos, associações de empresários e organizações sociais
2012-2014	Formar parcerias, dividindo responsabilidades na construção de uma gestão com inclusão social, por meio da ampliação do diálogo com os movimentos sociais e com a sociedade civil organizada, de maneira que esses setores participem das pautas relevantes e da elaboração das políticas públicas
2016-2019	Aprimorar os processos de gestão, monitoramento e avaliação dos sistemas de ensino, considerando as especificidades da diversidade e inclusão, em cooperação com os entes federados, estimulando a participação social

Fonte: Brasil (1991a, 1996a, 2000, 2004a, 2008, 2012a e 2016a).

Pode-se notar, com base nos dados apresentados no Quadro 4, que a presença do setor privado é vislumbrada (1991-1995) como um mecanismo de reestruturação dos gastos sociais, que movimenta inicialmente princípios gerenciais como norte da administração pública e; posteriormente, confirma a opção e reforça a intenção de buscar o seu aperfeiçoamento pela orientação de uma nova governança (1996-2003) que indicou a possibilidade administrativa, executiva e reguladora de organizações privadas interferirem na gestão da coisa pública. A partir de 2003 tal configuração busca outros caminhos pela caracterização da vertente societal (IPEA, 2010 e 2014; DE PAULA, 2014), que considera a complexidade das relações políticas

⁶² Previstos nas três esferas federativas: municipal, estadual e federal.

a partir da mobilização de diferentes canais de participação e pela modelagem de novos desenhos institucionais.

Essa vertente surge como uma resposta ao papel ativo dos movimentos sociais – sindicatos, associações rurais, povos e comunidades tradicionais, indígenas, negros, mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros (LGBTT), coletivos juvenis e outros – na ampliação dos espaços políticos de deliberação e decisão no que diz respeito aos questionamentos, cada vez maiores, acerca da capacidade da democracia representativa⁶³ nos embates das agendas específicas (IPEA, 2014).

As críticas ao modelo representativo ganham forma, de acordo com Fleury (2006), por conta do seu desconhecimento atinente a outros mecanismos e experiências de negociação de finalidade consensual entre atores socialmente constituídos.

Os papéis assumidos por atores da sociedade civil em regimes democráticos supõem a presença de determinadas capacidades, de espaços e oportunidades estáveis para mobilizar essas capacidades e de repertórios de demandas e táticas de ação considerados legítimos, em maior ou menor grau (IPEA, 2010, p. 506).

A combinação de reivindicações dos diversos grupos sociais, somada a alternância partidária de orientação democrática-popular, inaugura no Brasil um cenário propositivo que impõe como demanda uma nova institucionalidade democrática. Nesse contexto, “a democracia passa a ser vista, mais do que um procedimento, como uma prática social na qual se constroem identidades coletivas, uma nova gramática de organização da sociedade que permite a redefinição dos vínculos sociais, a inclusão de novos temas e atores” (FLEURY, 2006, p. 86).

A autora explica que esta postura de ampliação da esfera política pela via da inovação social-institucional surge de uma expectativa de “concertação” da democracia, balizada pela alternativa dos consensos estratégicos, nos quais “as políticas sejam negociadas com diferentes atores sociais envolvidos no processo” (FLEURY, 2006, p. 88).

Por esse caminho realiza-se mudanças, conforme aponta De Paula (2014), na formação e na atuação da burocracia pública, que no processo de transição democrática trouxe para a pauta a necessidade do envolvimento de instituições do setor privado e não

⁶³ De acordo com Bobbio (1997, p. 43), a expressão significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade. O autor destaca que, nem toda forma de democracia é representativa, mas também considera que nem todo Estado representativo é democrático pelo simples fato de ser representativo. Já Fleury (2006, p. 84) acrescenta que o modelo liberal da democracia representativa, ainda que hegemônico na teoria política, foi acompanhado de formas coletivas de concertação, em países que experimentaram o fenômeno histórico da social-democracia.

governamentais, consideradas como mais qualificadas no trato das problemáticas sociais, que em linhas gerais seguiu-se pelos “mesmos parâmetros utilizados para a formação de gerentes de empresas” (DE PAULA, 2014, p. 169), o que para autora contribuiu em parte para a permanência e reprodução das proposições iniciadas na década anterior.

Assim, a governança é assumida, de acordo com Schneider (2005, p. 39), em função da compreensão de que

[...] os recursos estatais e as capacidades organizacionais não acompanham os efeitos da diferenciação social e os atores estatais são incapazes de garantir sozinhos os recursos necessários para a produção de políticas, o complexo parlamentar e governamental se torna em proporções cada vez maiores dependente da cooperação e da mobilização coletiva de recursos de atores não-estatais e privados.

Nessa complexa tessitura, a abertura das instituições públicas à participação social sob o viés gerencial acabou por dar ênfase na concentração do poder no núcleo estratégico, na crença da eficiência do controle social, no engajamento da própria burocracia pública ou dos quadros das organizações sociais no processo de gestão (DE PAULA, 2014).

Essa confluência pode ser analisada como uma investida do modelo societal de caráter reformista, iniciado em 2003 pelo governo de orientação popular, que gerou expectativas de concessões por direitos sociais, mas também de abertura do diálogo político com outros grupos minoritários que até então, encontravam-se a margem das discussões. Todavia, a postura reformista tem como gargalo a sua instabilidade, por que nada garante que o mundo reformado seja constante, em razão da exploração continuar a ser mesma (MASCARO, 2013 e 2015), o que muda são as justificativas, regularmente atualizadas pelos meios ideológicos de processamento do senso comum: crise do Estado, racionalização, flexibilização, modernização, competitividade, inovação, mobilização em rede.

O papel político da ideologia dominante burguesa, dominada pela região jurídico-política, consiste no fato de tentar impor, ao conjunto da sociedade, um ‘modo de vida’ através do qual o Estado será vivido como representante do ‘interesse geral’ da sociedade, como detentor das chaves do universal, face a ‘indivíduos privados’. Estes, criação ideologia dominante, são apresentados como unificados através de uma ‘igual’ e ‘livre’ participação na comunidade ‘nacional’ sob a égide das classes dominantes, que são consideradas como encarnando a ‘vontade popular’ (POULANTZAS, 1977a, p. 209).

A organização dessa estrutura se dá pela apreensão de que o “Estado não é um aparato técnico, externo ao capital, e sim um produto dele” (MASCARO, 2015, p. 22), com vistas a sua crescente e contínua acumulação, processa-se mecanismos de abertura das barreiras

nacionais, fronteiras econômicas e culturais, mediante a integração das diretrizes mercantis de expansão. Ou como Mészáros (2011, p. 86) considera

[...] difusão universal do modo de produção mais avançado no quadro de um mercado mundial plenamente desenvolvido – ou seja, como um processo de real ‘vir-a-ser’ caracterizado por atividades claramente identificáveis de produção e consumo, dentro de seus parâmetros estruturais e institucionais muito bem definidos.

Como forma de reorganização com fins de retomada dos padrões de produção e consumo, pode-se citar os “dispositivos de reintegração por projetos”, analisados por Boltanski e Chiapello (2009, p. 406) como exemplo de fórmulas políticas destinadas a “igualar” as chances em um “mundo em rede”, ideal este difundido no processo de globalização mercantil. Esses dispositivos assumem o objetivo primordial de estimular os indivíduos a reatar elos e, por isso, frequentemente aplicam tecnologias sociais que fazem referência direta às lógicas de rede.

A compreensão por “projeto”, de acordo com os autores, aparece como uma proposta de inserção ou reinserção no mercado decorrente de uma expectativa de empregabilidade mínima, ou seja, de ocupação em moldes flexíveis. Ocorre pela capacidade de passar com sucesso de uma etapa a outra, sequenciada pela mobilidade, ou seja, de conexão a outro empreendimento, gerando assim redes de colaboração. Percurso pelo qual, constrói-se a ideia de que, em termos de integração, o envolvimento em qualquer atividade constituída – como voluntário, empreendedor social, ativista comunitário – na forma de um projeto definido (cultura, educação, esporte, assistência social, etc.) é preferível à ausência de atividade.

Antunes (2018) crítica severamente esse posicionamento, por considerar que este tipo de modelagem faz parte da introdução da “nova divisão internacional do trabalho, que apresenta uma clara tendência, quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à ‘intelectualização’ do trabalho” (Ibid., p. 30), sociabilidade que diz respeito ao propósito da legitimidade dentro da estrutura social global, que é

[...] em última análise, considerada como o de uma sociedade-sujeito, criadora, no seu produto devir finalista, de certos valores ou fins sociais. Estes fixam, para o funcionalismo, o quadro formal de uma integração das diversas estruturas particulares e ‘equivalentes’ no ‘todo’ social. Essa integração é relacionada a um ‘equilíbrio’, baseado em certos processos regulados e recorrentes dos elementos normativos, por exemplo ‘motivações de conduta’ (POULANTZAS, 1977a, p. 192).

Boltanski e Chiapello (2009) fazem uma aproximação com as observações a respeito do programa Francês “*Revenu Minimum d’Insertion (RMI)*”⁶⁴ de conexão em rede, destinado aos indivíduos que não tinham vínculos com nenhuma instituição, seja esta pública ou privada. Para os pesquisadores, o programa evidenciou dois aspectos principais, que por um lado se refere ao foco político, por ser direcionado as pessoas que se encontravam à margem do sistema, ressaltando assim as desigualdades socioeconômicas; por outro, introduziu-se a “inovação social” de subordinar a concessão de subvenção pública a uma política da “contrapartida”, em que insere-se uma atitude de responsabilização pelo benefício recebido, seja este financeiro ou não.

Tal proposta situa-se na constituição das cidades por projetos, em que há todo tipo de atividade subvencionada que tenha em vista alguma forma de integração profissional – missões locais e/ou solidárias, estágios, contratos de formação e/ou qualificação, etc. – cujos formuladores, segundo a pesquisa, mesmo admitindo que estes formatos de subsídios propiciaram ocupações instáveis e de base desiguais, ressaltam os aspectos benéficos como, por exemplo, a permanência durante alguns meses e a oportunidade de ganhar experiência e/ou qualificação, que resultaria na possibilidade de construção de outros projetos, ou melhor, de se conectar ou reconectar a novos empreendimentos (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009)

Em torno destes dispositivos as organizações sociais têm ganhado visibilidade, ao se constituírem como “intermediárias” de integração, cuja ação, progressivamente coordenada em redes locais, aparece na mediação de atividades de avaliação dos potenciais pessoais – competências, habilidades, aptidões – e na capacidade de estabelecer elos por meio de canais interativos – redes sociais, bancos de dados, sites personalizados. O objetivo final é aumentar as chances dos indivíduos de passarem com sucesso por novas conexões, ajudando-os a desenvolver potencialidades de mudanças por meio da atualização constante e, de se relacionar mediante afinidades interpessoais e habilidades socioemocionais de pessoas e redes.

Contudo, os autores explicam que os formuladores destes dispositivos não têm como alvo apenas aqueles que, em termos de elos, já não dispunham de força mobilizável, mas também daqueles que não estão em uma situação de tantas desvantagens e que, ainda, têm a

⁶⁴ Traduzido como Rendimento Mínimo de Inserção, é um modelo Francês de subsídio criado em 1988, mas que em 2008 foi alterado para *Revenu de Solidarité Active (RSA)* – Rendimento de Solidariedade Ativa –, destinado a desempregados com mais de 25 anos de idade. Tinha como propósito incentivar os beneficiários à procura de trabalho. Como requisitos, os beneficiários deveriam ter disponibilidade para formação, para integração em atividades de emprego, assumindo o compromisso de inserção empregatícia (SANTOS, 2013, p. 46-47).

possibilidade de enfrentar novos processos/conexões. Trata-se então de desenvolver potenciais de mobilidade não apenas nos marginalizados, mas em todos.

Observa-se que, no mesmo espectro de criação de condições de igualdade entre as partes, incluem-se propostas sobre a constituição de novos intermediários no mundo do trabalho, especialmente entre escolas e o mercado. Essas propostas possibilitam reorganizar aquilo que Boltanski e Chiapello (2009) chamam de “percursos de seleção”, cuja decomposição acarretou em exames de recrutamento profissional muito desiguais, não obstante gerou entre os próprios intermediários a necessidade de se destacarem, tanto nas escolhas dos que buscam individualmente os projetos – por motivos pessoais e/ou profissionais –, quanto pelos que buscam “referência” para contratar.

É inegável a constatação de um movimento de mudança no comportamento individual e coletivo da sociedade em relação ao trabalho por diferentes motivos, mas que em grande parte deve-se a capacidade do mercado global em buscar alternativas de expansão. Assim sendo, o Estado, por meio de seu aparato técnico-político, tem cumprido significativamente o seu papel na ampliação de estratégias de fomento do sistema vigente, ao apresentar

[...] o fato particular de que a dominação propriamente política de classe não está nunca presente, sob a forma de uma relação política: classes dominantes/classes dominadas, nas suas próprias instituições. Tudo se passa nas suas instituições, como se luta de classe não existisse. Esse Estado apresenta-se organizado como uma unidade política de uma sociedade com interesses econômicos divergentes, não interesses de classes, mas interesses de indivíduos privados, sujeitos econômicos. A respeito das classes dominadas, a função do Estado capitalista é impedir a sua organização política. [...]. Essa função é, portanto, preenchida simultaneamente através da dissimulação, aos olhos das classes dominadas, do seu caráter de classe (POULANTZAS, 1977a, p. 181).

Nessa relação de incremento e manutenção em redes, Schneider (2005) distingue a governança como um arranjo de negociação das configurações relacionais de intercâmbio de conhecimentos e recursos entre diferentes atores públicos e privados, nas quais são estabelecidos sistemas institucionais de normatização, responsáveis por (re)definir as capacidades de ação das organizações.

Tais estruturas, segundo o autor, podem ser mobilizadas tanto nas disposições e/ou arranjos dentro de uma mesma instituição, como entre outras. “Esse é um mecanismo em que os objetivos da organização são definidos no topo e disseminados obrigatoriamente de cima para baixo por meio de correntes de ordens e controle centralizado de recursos” (SCHNEIDER, 2005, p. 36).

Dessa perspectiva, situam-se as decisões governamentais estruturalmente organizadas em redes, dentro de uma perspectiva horizontal de negociação entre os envolvidos, mas que como sistemática de ordenamento possui um sistema vertical de condução dos impulsos adotados. Igualmente, o tratamento político dado a uma determinada questão social (exemplo da formação de professores), deixa de ser um conteúdo específico de uma hierarquia governamental e passa a ser intermediada em uma base planificada em redes ou, como Procopiuck e Frey (2009) denominam de “lógica reticular”, que se refere ao fluxo de entrada e saída de diversos atores, os quais

[...] com seus diferentes pontos de vista sobre os resultados, tende a tornar as interações fluídas e formar uma ampla gama de centros instáveis de tomada de decisão. Em contrapartida, há menos contatos formalmente institucionalizados entre grupos e governos – portanto, menos regras formais a serem necessariamente seguidas. Logo, tendem a existir tentativas de imposição de pontos de vista e/ou negociações de compromissos no processo de tomada de decisão (PROCOPIUCK; FREY, 2009, p. 65).

Essas imbricações têm gerado nuances cada vez mais complexas de formulação de políticas públicas, que “de tal maneira híbrida ou heterárquica, que os [seus] níveis não são sempre claramente separados, mas, ao contrário, atores de diferentes níveis com frequência cooperam [influenciam] no processo de produção de políticas” (SCHNEIDER, 2005, p. 38), o que resulta em um processo de mudanças da relação entre Estado e sociedade civil.

Essas mudanças ensejam perspectivas de arranjos decorrentes de “redes de políticas públicas”, concebidas como

[...] mecanismos de mobilização de recursos políticos em situações em que a capacidade de tomada de decisão, de formulação e implementação de programas é amplamente distribuída ou dispersa entre atores públicos e privados. Para a realização de suas responsabilidades cada vez mais diferenciadas, o Estado é obrigado a adquirir os recursos políticos necessários por meio de um processo de intercâmbio com atores sociais, a deslocar as tarefas para unidades sociais de processamento [autorregularão setorial parcial ou completa] ou produzir conjuntamente políticas em cooperação com atores sociais por meio de uma divisão do trabalho. Com isso ocorre com frequência arranjos em que as fronteiras entre privado e público crescentemente se confundem e as estruturas hierárquicas de autoridade não mais se propagam (SCHNEIDER, 2005, p. 40).

O pesquisador localiza tais aspectos a partir de um “eixo bidimensional”, dividido em “forma de coordenação/condução” e “status social” dos atores e/ou organizações envolvidas. O primeiro traz a configuração a partir de quadros interativos visíveis, nos quais há um quantitativo de organizações, atores, grupos de representação, tomados pelos seus respectivos interesses, envolvidos em uma dada circunstância política (formulação, implementação,

avaliação), em que buscam ajustar e negociar uma ou mais ações conjuntas. Já a segunda trata, especificamente, do eixo público-privado referente tanto ao controle da política como da produção de cada um dos envolvidos.

O processo de controle público ocorre mediante mecanismos de decisão, no qual todos são envolvidos de alguma forma. “Análoga a isso é que a produção pública de uma organização é caracterizada pelo fato de que [em princípio] ninguém está excluído do seu uso ou consumo” (SCHNEIDER, 2005, p. 41). Dessa forma, o autor considera que as organizações públicas e/ou sociais têm como potencial o exercício do controle a partir de diversos pontos de vista, do mesmo modo que sua produção também tem como potencial o direcionamento a toda sociedade.

Nas novas arenas públicas interativas em surgimento, os atores buscam, portanto, interferir estratégica e articuladamente em diferentes dimensões da política com vistas a formular, defender e selecionar cursos de ação destinados à resolução de problemas em questões substantivas da vida sociopolítica (PROCOPIUCK; FREY, 2009, p. 65-66).

Por isso, Schneider (2005, p. 38) avalia que as redes podem ser apreendidas de formas distintas “enquanto manifestações macroestruturais de sistemas políticos”, nas quais diferentes interesses são integrados no processamento das políticas públicas.

Relacionado a isso, Antunes (2007) apoiado em Habermas, reflete sobre “sistema”, “mundo da vida” e sua separação/diferenciação simultânea dentro do processo da evolução social, “no sentido de que aumentaram a complexidade de um e a racionalidade do outro”, dando origem ao aparecimento dos “subsistemas” (Ibid., p. 149)

O autor explica que “sistema” compreende os domínios econômicos e políticos canalizados para a “reprodução societal” (controle); já “o mundo da vida” situa-se como “espaço intersubjetivo” (envolve consciências individuais), que diz respeito à disposição dos indivíduos de acordo com sua identidade e suas convicções, as quais surgem da esfera comunicativa, como a cultura, a sociedade e a subjetividade.

No domínio da reprodução, segundo o autor, os meios de controle que são reconhecidos como o de poder e o de recursos financeiros, se sobrepõem a esfera interativa, ou seja, as relações de comunicação resultam em uma “instrumentalização” ou “tecnificação” de caráter fetichista⁶⁵, situação que tende a agravar-se em razão da ampliação e complexificação dos meios de controle, isto é, os subsistemas ou redes.

⁶⁵ É um conceito cunhado da obra “O Capital”, em que se apreende o caráter da mercadoria como algo místico que não é perceptível diretamente aos olhos. Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial, do ponto de vista da satisfação humana ou como resultado do trabalho humano. Mas, o caráter misterioso

Nessa direção, chama-se atenção para um aspecto determinante, que deve ser considerado, em razão da influência exercida nestes espaços de negociação (SCHNEIDER, 2005) ou, como Procopiuck e Frey (2009) chamam de arenas interativas, que dizem respeito ao poder de “argumentação” dos grupos dominantes (grandes empresários, grupos financeiros e agências de regulação). Por compreender que a forma da política “é espelho da mercadoria” (MASCARO, 2015), isto é, a estratégia da governança engendrada em redes molda-se, não explicitamente, para dar forma social à mercadoria, ao passo que anuncia como “inovação”, a possibilidade de extensão dos canais participativos entre os diversos grupos sociais, em maior ou menor medida, mas que não deixa de ser, significativamente marcados (POULANTZAS, 2015) por aqueles em posição de domínio.

Assim, pode-se analisar, de um modo geral, que os mecanismos de controle (poder e recursos) sempre sofrerão forte influência nos espaços de discussão, em especial nas instâncias governamentais que tratam das capacidades de reorganização econômico-social, mesmo que tais instâncias sejam ampliadas e estendidas a outras vozes/atores que dela não faziam parte. Embora possa-se, de outra forma, ponderar que estes mesmos grupos sociais, anteriormente excluídos, têm exercido um papel importante em termos de pressão e ampliação das pautas sociais específicas.

Com a intenção de fundamentar tal ângulo, recorre-se as análises de Portelli (1977), cunhadas em Gramsci, de que “a sociedade é uma totalidade complexa, já que seu campo de ação é muito amplo e sua vocação para dirigir todo o bloco histórico implica uma adaptação de seus conteúdos de acordo com as categorias sociais que atinge” (Ibid., p. 17-18, tradução nossa).

Essas características podem ser consideradas a partir de três dimensões complementares: primeiro, como ideologia da classe/grupo dirigente, enquanto envolve todos os ramos da ideologia; segundo, como concepção de mundo, disseminada entre todas as camadas sociais que estão ligadas, deste modo, a classe dirigente, enquanto se adapta a todos os grupos, a partir diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore; por último, como direção ideológica da sociedade, que se articula em três níveis: na ideologia propriamente dita, na estrutura ideológica (organizações que a criam e a difundem) e no material ideológico, que se refere aos instrumentos técnicos de difusão (PORTELLI, 1977).

da forma-mercadoria consiste no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores (MARX, 2015, p. 146-147).

Nessa compreensão, identifica-se por parte dos grupos dirigentes interpretações sobre o alcance das organizações sociais como caminho de representatividade da sociedade civil em que revela-se uma relação complexa de interferências na construção política, ao fornecer “a chave para entender o campo de atuação considerado legítimo para as organizações civis, bem como suas capacidades de escolha, barganha e acordo em face do poder público e de outros atores organizados relevantes” (IPEA, 2010, p. 506). Assim aponta:

Primeiro, as interpretações mais influentes da sociedade civil carregam as tintas da estilização normativa de uma sociedade civil virtuosa e produtora de efeitos democratizadores nos planos político, cultural e econômico. Segundo, a sociedade civil é abissalmente mais heterogênea do que as formulações teóricas do momento da ‘euforia’ levariam a supor, e, por conseguinte em vez de unificada por compromissos e valores comuns – é perpassada por divergências e conflitos e portadora de características que podem gerar efeitos positivos ou negativos. Terceiro, a sociedade civil ou o conjunto de atores habilitados a se qualificar como parte dela em cada contexto tem assumido funções institucionalmente reconhecidas – por governos nacionais e subnacionais e por instituições multilaterais – no desenho, no controle e na execução de políticas públicas e programas de ajuda, bem como na representação de públicos diversos e interesses difusos (IPEA, 2010, p. 505).

Tais considerações convergem com as análises levantadas por De Paula (2014), no que refere-se o contexto brasileiro e, que são reafirmadas no estudo produzido pelo IPEA (2010, p. 533) “marcas de uma ativação societal [...] que apostou na criação e sustentação de atores fora das órbitas do sistema político, cuja capacidade de ação se prolongou em um protagonismo pós-democratização que se dirige a incidir na formação de agenda pública”.

No horizonte dessas relações, Simionatto (2010) faz uma análise crítica das concepções de sociedade civil, como as de ordem liberal-democrática e liberal-corporativa ou neoliberal.

Para a autora, a primeira expressa a sociedade civil a partir de argumentações subjetivas “relacionadas à dinâmica do ‘mundo da vida’, que em boa medida acabaram por esvaziar a compreensão da sociedade civil como arena de luta política para além das conquistas dos direitos de cidadania”, perspectiva que se aproxima “das formulações liberais em que a sociedade civil é situada como instância autônoma, espaço de articulação de individualidades, atravessada pela neutralidade de classe” (SIMIONATTO, 2010, p. 38).

A segunda, designada pela autora de liberal-corporativa/neoliberal, presume a expectativa de participação social como uma “inovação metodológica”, por conferir “maior compromisso e legitimidade às ações de um amplo marco de atores sociais” (Ibid., p. 44),

sendo incluídas organizações e redes sociais, governos municipais, nacionais e internacionais, cooperativas sociais formais e informais, setor privado, sindicatos e grupos de representação.

Sobre as duas concepções, analisa-se a compreensão de sociedade civil restrita aos interesses individual-corporativos, como uma instância autônoma, livre de conflitos e contestações, indiferente ao desenvolvimento da consciência política, da forma como indica Gramsci (1999). Tem-se ainda, que o campo de disputa é permeado pela competitividade, sem interferências público-estatais, pois “não há lugar para a disputa da hegemonia, na medida em que a preocupação não é construir um novo tipo de Estado, mas contar com o apoio deste meio do acesso aos fundos públicos e da maximização dos interesses privados” (SIMIONATTO, 2010, p. 46).

Em oposição as concepções citadas, a autora apoia-se em Gramsci para tratar da concepção de sociedade civil enquanto projeto. Simionatto (2010) reflete sobre um conceito de caráter radical que indica uma dimensão atrelada a esfera da “grande política”⁶⁶, de construção do pensamento hegemônico desenvolvido a partir das reivindicações sociais. “Esse movimento implica a criação de alianças estratégicas entre a classe trabalhadora e os movimentos sociais, com vistas a ampliar o horizonte emancipatório, elevando ao máximo de universalidade possível o ponto de vista dos grupos subalternos” (Ibid., p. 50).

Contudo, o que se apresenta neste período em particular é um discurso político-ideológico que se apropria de elementos de reivindicação das minorias e das demandas da sociedade civil como um todo, mas que em linhas gerais tem se colocado a favor de organizações não estatais, em particular daquelas atreladas ao mote empresarial.

Essa relação que se traduz em uma crescente presença dos setores empresariais na formulação e implementação de políticas sociais, fato percebido com o crescimento acentuado de medidas normativo-legais que conferem reconhecimento hegemônico de ampliação da participação de grupos civis específicos na esfera da gestão pública, ligados ao mercado de produção e serviços.

Aqui, efetivamente, revela-se a ação material do Estado, no sentido de “mediar” as intenções em prol das demandas empresarias, porém, sem deixar de aparentar um certo

⁶⁶ Sobre a definição do que é a “grande política” (ampla) e de “pequena política” (restrita), tem-se em Gramsci (2000, p. 242, tradução nossa), que a grande política diz respeito às questões ligadas à fundação dos Estados e da luta pela defesa e conservação de uma determinada estrutura política social (universalistas). Já a pequena política, refere-se às questões parciais e cotidianas que surgem dentro de uma estrutura previamente estabelecida pelas lutas de hegemonia/primazia entre as diferentes frações da mesma classe dominante e/ou política. Portanto, esta última é um tipo de política que busca excluir o sentido universal dos direitos sociais (superar e combater as desigualdades) a partir da interferência estatal, bem como busca reduzir o sentido de grande política a esfera da pequena. Os entusiastas desta última, abordam as questões sociais de tal forma que cada elemento da pequena não permite que as demandas sociais ganhem dimensões ou patamares de grande política.

equilíbrio, ao agir por meio de concessões aos grupos em situação de desigualdade, mas que também não deixam de ser grupos de pressão (sindicatos, associações, movimentos progressistas, coletivos minoritários). De tal modo, tenciona-se ideologicamente a expectativa de participação democrática-liberal como se fosse a democrática-igualitária.

3.2 Estratégias de descentralização das responsabilidades educacionais

Na estruturação gradativa da oferta da educação pública no Brasil, há uma série de determinações legais de caráter mandatório que devem ser seguidas e contempladas nos encaminhamentos da gestão educacional de cada município.

A partir disso ao refletir sobre a responsabilidade municipal para com a formação continuada de professores e, como esta vem se processando, têm-se como referência os preceitos constitucionais (art. 211) que preconizam o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, o que permite compreender a possibilidade de decisões compartilhadas no sistema federativo, por estabelecer e distribuir incumbências no que diz respeito a organização e o financiamento dos sistemas educativos: os “Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”, em contrapartida, a União em “função redistributiva e supletiva” atuará no sentido de garantir a “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira” (BRASIL, 1988).

Trata-se, segundo Affonso (1995, p. 5), de um formato de “organização territorial [...], de articulação do poder nacional com poderes regional e local”. Assim, o uso do adjetivo “federado”, atribuído aos municípios e estados, em função do status de independência que os resguarda, pressupõe ao mesmo tempo, aliança/colaboração entre as esferas administrativas, porém condição de regidos por interesses mais amplos que, deverão ser assegurados por um governo geral. Arretche (2002) considera que esta definição informa a possibilidade de atuação de cada nível de governo em uma área política, segundo a qual as unidades federativas gozam de relativa autonomia, enquanto os interesses gerais constituem a soberania da nação.

A Carta Magna ainda estabelece (art. 22) como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; já como atribuição comum as três instâncias federativas (art. 23), “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988). Além disso, firma-se a exigência de que cada ente, ao instituir suas normas sobre seus sistemas educativos, atente

para a observância dos princípios que regem a organização da educação nacional, o que requer, a necessária articulação para que o princípio da autonomia que resguarda a atuação nos três âmbitos federativos não prescindia a unidade nacional.

Tal prerrogativa é citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, ao reafirmar as indicações constitucionais e apontar como pressuposto a prática de gestão descentralizada mediante a criação dos sistemas municipais de ensino e, conseqüentemente, a gestão dos processos, entre estes, aqueles relacionados à implantação e implementação de políticas educacionais voltadas às ações de qualificação do ensino ofertado.

Sobre o aspecto da descentralização, Azevedo (2002, p. 58) considera que é uma ideia “que sempre foi identificada pelas forças progressistas como aspirações por maior participação nas decisões e, portanto, como práticas democráticas substantivas”. No entanto, para a autora, esta compreensão foi inteiramente ressignificada, em razão da transferência considerável do montante de responsabilidades da União para os entes estaduais e municipais, sob a camuflagem discursiva de distribuição ajustada de encargos entre as instâncias federativas, mas ainda sob o controle do governo central.

Para Souza e Faria (2004), a descentralização no contexto brasileiro foi identificada como municipalização, que face à centralização das decisões no nível federal, acabou por ocultar o que se pode denominar de divisão técnica e política da gestão da educação. Desse modo, segundo Oliveira (2007), apresenta-se uma perspectiva em que a ação autônoma promovida por seus sujeitos coletivos, na intenção de compartilhar do processo de decisão das políticas públicas, é substituída pela concepção de que cabe à instância local o compromisso de execução das tarefas, enquanto um grupo seletivo que compõe o núcleo estratégico encarrega-se do planejamento e deliberação do que deve ser implementado.

Dentro desse arranjo, os municípios brasileiros têm se organizado para o cumprimento das intenções historicamente previstas e retificadas nas orientações normativo-legais: CF/1988; LDB/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos (2000); Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; DCNs para a Educação Especial na Educação Básica (2001); DCNs para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); Lei nº 11.274/2006; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007; Ementa Constitucional (EC) nº 59/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009); DCNs para a Educação Infantil (2009), DCNs Gerais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental de nove anos,

ambas de 2010; DCNs para a Educação Escolar Indígena (2012); PNE de 2014; Plano Estadual de Educação (PEEs); Planos Municipais de Educação (PMEs); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017; além da estrutura física e administrativa que envolve a operacionalização destes.

É preciso completar o processo de planejamento tendo em vista a organização federativa do Estado brasileiro, com a elaboração e o alinhamento dos planos de educação decenais dos estados e municípios. Da mesma forma, cabe atenção para alinhar e harmonizar os planos plurianuais (PPAs) e demais peças do ciclo orçamentário com o PNE, de forma a garantir que aqueles assegurem a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias que dispõe o art.10 do PNE (BRASIL, 2014a, p. 23).

Na materialização do regime colaborativo com fins de implementação das políticas educacionais que prevê as diversas determinações supracitadas, observa-se as considerações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) no que diz respeito ao Parecer nº 9/2011 e a Resolução nº 1/2012, que apresenta o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como um “instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico”, dentro de um formato de colaboração “horizontal” articulado ao tradicional regime “vertical” (BRASIL, 2012b), visando entre outros aspectos, conforme seu art. 3º:

- I – garantir o direito à educação, por meio da oferta de uma educação com qualidade social, refletida, dentre outros aspectos, pelo acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos;
- II – fortalecer a democratização das relações de gestão e de planejamento integrado que possa incluir ações como planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, transporte escolar, formação continuada de professores e gestores, e organização de um sistema integrado de avaliação;
- III – promover a eficiente aplicação dos recursos de forma solidária para fins idênticos ou equivalentes;
- IV – incentivar mecanismos de atuação na busca por recursos para prestação associada de serviços;
- V – estruturar Planos Intermunicipais de Educação visando ao desenvolvimento integrado e harmonioso do território e a redução de disparidades sociais e econômicas locais, de forma que os municípios de menor capacidade técnica possam efetivamente se valer desses planos na elaboração dos seus respectivos Planos Municipais de Educação (BRASIL, 2012b).

Para isso, prevê no seu art. 2º, parágrafos 1º e 2º a “participação de instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação”, consideradas como medidas de “descentralização e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os entes federados”. Como estratégias de implementação estabelece (art. 4º):

- I – identificação das instituições e organizações educacionais que atuam na área territorial comum;
- II – levantamento das informações e indicadores educacionais pelos entes federados constituintes do ADE;
- III – motivação para um trabalho coletivo, em colaboração, evitando as indesejáveis sobreposições de esforços;
- IV – identificação dos indicadores educacionais mais relevantes para melhorar a qualidade social da Educação;
- V – construção de matrizes de indicadores segundo as dimensões de gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos, bem como definição das ações comuns ao conjunto dos entes federados do ADE;
- VI – elaboração de mapa estratégico do ADE, indicando não só as ações prioritizadas, como também os resultados esperados com base nas metas acordadas entre os entes federados participantes do arranjo, tendo por objetivo promover a qualidade social da educação local mediante ações colaborativas;
- VII – definição de metas de curto, médio e longo prazo em relação às ações prioritizadas que sejam de efetivo interesse comum ao maior número possível de entes federados participantes do arranjo, visando motivá-los a continuar o trabalho em rede;
- VIII – estabelecimento de Ato constitutivo do acordo firmado pelos participantes do arranjo, com a definição das regras de funcionamento e do gestor local do ADE (BRASIL, 2012b).

Tais estratégias permitem (art.7º) a assunção do “modelo de consórcio”⁶⁷, conforme já regulamentado pela Lei nº 11.107 (BRASIL, 2005), “constituído exclusivamente por entes federados como uma associação pública ou como entidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos, podendo realizar acordos de cooperação e parceria com órgãos públicos e instituições privadas e não governamentais” (BRASIL, 2012b).

Nessas condições, o ADE é apresentado como um “planejamento cooperativo”, caracterizado como uma mobilização em rede, na qual um grupo de municípios com “proximidade geográfica e/ou características econômicas e sociais semelhantes, procura compartilhar experiências e conhecimentos para solucionar, conjuntamente, desafios no campo da educação”. Arranjos que implicam estabelecer cooperação entre os entes envolvidos pela “inserção de valores capazes de permitir o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras, visando à execução coletiva de programas de manutenção e desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018a).

A atuação cooperativa tem como princípio de ação a “parceria”, que aqui é apreendida como um mecanismo de soluções impulsionado pela troca de experiências entre fundações,

⁶⁷ A palavra consórcio significa, do ponto de vista etimológico e jurídico, união ou associação de dois ou mais entes da mesma natureza. A relação de igualdade é a base dessa aliança intergovernamental, preservando a decisão e a autonomia dos governos locais, sem qualquer subordinação hierárquica (IPEA, 2010, p. 191).

institutos, organizações sociais e a administração pública municipal. Carvalho (2018) considera que esta alternativa se configura como mais uma nova estratégia de influência direta do setor privado na gestão pública, ao mesmo tempo que abre caminho para a expansão e controle do mercado educacional.

Tal questão é evidenciada quando se constata que este formato de arranjo colaborativo faz parte de uma proposta elaborada junto ao Movimento Todos Pela Educação (TPE), que contou com o envolvimento direto de Mozart Neves Ramos⁶⁸ como membro da comissão do Parecer nº 09/2011, de acordo com o registro de Brasil (2011a, p. 13) “nesse exemplo de arranjo, que se encontra em desenvolvimento, com o apoio direto do Ministério da Educação (MEC), da Comunidade Educativa (CEDAC), da Fundação Vale e do TPE” .

Nota-se, conforme destaca-se Brasil (2011a), que essa proposição teve origem no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo MEC em 2007. “Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano de país. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo **conceito de arranjo educativo**” (BRASIL, 2007a, p. 4, grifo nosso), dentro de um desenho de coordenação federativa horizontal envolvida por duas dimensões:

A primeira, diz respeito à cooperação entre territórios, incluindo aí formas de associativismo e consorciamento. Trata-se da criação de entidades territoriais, formais ou informais, que congregam, horizontal ou verticalmente, mais de uma esfera de governo de entes federados diversos. A segunda dimensão da coordenação vincula-se à conjugação de esforços inter e intragovernamentais no campo das políticas públicas (BRASIL, 2011a, p. 5).

Nesse entendimento, a estratégia de coordenação federativa “bem sucedida” consiste na capacidade de atrelar elementos de eficiência e de inovação na administração pública, que congrega “um híbrido de práticas competitivas e cooperativas”, relacionadas à participação dos entes federados e às práticas desenvolvidas no âmbito das “parcerias e dos arranjos integrados tanto no plano territorial, como naquele das políticas públicas” (BRASIL, 2011a, p. 5).

Essa estratégia surge da “combinação de fatores envolvendo a democratização, a descentralização e a ampliação das políticas sociais”, sendo o município uma “peça-chave”,

⁶⁸ Foi secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006); presidiu o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em 2006; foi presidente executivo do TPE (2007-2010); membro do CNE (2005-2014) e; atualmente, é diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna (IAS). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783028D8>. Acesso em: dez. de 2018.

por compreender que “um dos mecanismos para a efetivação institucional do regime colaborativo seria o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios” (BRASIL, 2011a, p. 7).

De acordo com o IPEA (2010), a perspectiva coordenadora dos sistemas federativos de políticas públicas não direciona para a centralização, mas para o estímulo ao cenário político de negociação

[...] com estados e municípios autônomos, tanto na elaboração quanto na implementação dos programas governamentais. O que vem sendo feito, com maior ou menor sucesso em diversos setores, é o estabelecimento de mecanismos de coordenação intergovernamental, por intermédio de normas com validade nacional; e a indução à assunção de tarefas, por meio da redistribuição de recursos entre as esferas de governo e de instrumentos de auxílio financeiro condicionado às municipalidades. Entretanto, como a maior parte destas ações vem da União, os Estados brasileiros ainda não assumiram um papel coordenador junto aos municípios, tal qual acontece em diversos países federativos (Ibid., p. 199).

Tal posicionamento tem sido alimentado pela crítica (ABRUCIO, 2005; ABRUCIO; SANO; SYDOW, 2010; IPEA, 2010) à descentralização e/ou municipalização (SOUZA; FARIA, 2004) dentro do movimento da redemocratização no Brasil que gerou, segundo estes autores, um tipo de “federalismo compartimentalizado”. No qual cada nível de governo busca encontrar o seu papel específico, mas não há “incentivos para o compartilhamento de tarefas e a atuação consorciada”, resultando em “um jogo de empurra entre as esferas de governo” (ABRUCIO, 2005, p. 49). Sua principal característica “é o predomínio de uma lógica intergovernamental que enfatiza mais a separação e a demarcação entre os níveis de governo do que seu entrelaçamento” (IPEA, 2010, p. 186), que “já perde força para formas mais coordenadas e cooperativas de federalismo” (ABRUCIO; SANO; SYDOW, 2010, p. 11).

Nessa direção, a ideia do ADE começa ser delineada com o advento do PDE, porém, concomitante surge a necessidade de que os municípios reunissem e articulassem o maior número de dados e informações oficiais a respeito de suas localidades, mas de modo que estes dados fossem contemplados por um formato de planejamento que visasse fortalecer o regime de colaboração, como também pudesse dar continuidade às políticas implementadas sem interrupção de uma gestão para outra, em razão de alguma ausência de registro ou dado.

Com essa expectativa o MEC lança, ainda em 2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁶⁹, que visa além dos elementos já citados, também assegurar o desenvolvimento das ações previstas no próprio PDE.

Para a garantia dos princípios elencados na atuação dos entes federados, o PDE indica o formato de avaliação e responsabilização do sistema educacional, bem como a forma de planejamento e arranjo da gestão educacional, utilizando como instrumentos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’ ambos instituídos pelo Decreto nº 6.094/2007, que ao implementar o ‘Compromisso’, determina o IDEB como indicador objetivo de aferição da qualidade da educação básica e de verificação das metas fixadas para cada ente federado (VIEGAS, 2014, p. 158).

Assim, o PAR deve ser elaborado seguindo como referência quatro dimensões: (a) gestão educacional; (b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; (c) práticas pedagógicas e avaliação; (d) infraestrutura física e recursos pedagógicos. Essas dimensões são citadas no Parecer nº 9 de 2011, que aponta este Plano como um instrumento de inspiração para o planejamento municipal, ao considerá-lo como uma referência na definição de estratégias de atuação no sentido de impulsionar indicadores educacionais.

Por ser uma referência em matéria de diagnóstico e de planejamento local, os primeiros modelos de arranjos tiveram seus indicadores extraídos do PAR, com base nas dimensões acima citadas e suas respectivas notas⁷⁰. De tal modo, o caminho inicial incluiu três iniciativas:

- (a) levantamento das informações e indicadores educacionais locais dos municípios constituintes do ADE;
- (b) construção das matrizes do PAR segundo as suas quatro dimensões e definição das ações comuns ao conjunto dos municípios constituintes do ADE;
- (c) elaboração de mapa estratégico do ADE, indicando não só as ações prioritizadas em cada uma das quatro dimensões do PAR, como também os resultados esperados com base nas metas acordadas entre os municípios participantes do arranjo, tendo por objetivo promover a qualidade da educação local mediante ações colaborativas (BRASIL, 2011a, p. 11).

⁶⁹ É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do MEC, das secretarias de estado e municípios, em um Sistema Nacional de Educação (SNE). A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 14/2012.

⁷⁰ O PAR permite que os municípios avaliem por meio de notas de 1 a 4 os principais indicadores relativos a educação, servindo como base para definições de estratégias e financiamento por parte do MEC (BRASIL, 2011a, p. 10-11).

Esse formato de cooperação horizontal, respaldado no PDE, tem como princípio acentuar o monitoramento e o controle federal por meio da ratificação dos critérios de planejamento e gestão educacional das redes públicas municipais, visto que reafirma o IDEB como importante instrumento de indução das metas e o PAR como ferramenta de referência para gestão no cenário do regime de colaboração voltada à assistência técnica e financeira da União para a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino (ARGOLLO; MOTTA, 2015).

Assim sistematizado, o modelo preliminar (ADE) foi apresentado com base em quatro experiências registradas desde 2009, que contou com o suporte do TPE, instituições públicas e privadas – Instituto Votorantim, Serviço Social da Indústria (SESI), Confederação Nacional da Indústria (CNI), CEDAC, Fundação Vale e Instituto Natura. As experiências informadas ocorreram nas seguintes localidades: 12 municípios do Recôncavo Baiano; 23 municípios no Agreste Meridional de Pernambuco (PE); 16 municípios no Corredor Carajás do Maranhão (MA); além de 18 municípios no Noroeste de São Paulo (SP), microrregião de Votuporanga (BRASIL, 2011a). Sobre a origem destas iniciativas, três surgiram como demandas do setor privado (Instituto Votorantim, SESI-PE e Fundação Vale) e apenas a última (SP), teve como iniciativa o próprio município, no caso de Votuporanga.

Cabe destacar, que anterior a formalização de tais arranjos, já observava-se em 2008 ações no sentido de qualificar a opinião pública a favor da proposta: TPE promoveu encontros envolvendo o MEC e a iniciativa privada, sendo esta última representada pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), com a finalidade de debater estratégias tendo como pauta o uso do PAR; articulação entre o Instituto Votorantim e o TPE; acompanhamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e; formação dos gestores municipais envolvidos (IOEB, 2015).

Nesse contexto de crescente interesse por parte do setor privado a respeito dos arranjos de desenvolvimento é importante ressaltar, de acordo com Araújo (2013), que ainda não há no Brasil uma legislação complementar para a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federativos nos termos constitucionais.

O regime de colaboração é um instituto jurídico e político que regulamenta a gestão associada dos serviços públicos, sendo afeto às competências materiais comuns previstas no Artigo 23 [CF/1988]. As competências materiais comuns podem ser definidas como aqueles serviços públicos que devem ser prestados por todos os entes federados, sem preponderância e de forma cumulativa, para garantir a equalização das condições de vida em todo o território de um Estado organizado em bases federativas. Neste sentido, o regime de colaboração é um dos mecanismos da matriz cooperativa ou intraestatal do federalismo (Ibid., p. 788).

No caso da oferta educacional pública, o art. 211, parágrafo 4º, da Carta Magna determina: “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988).

A convergência desses fatores evidencia o frequente empenho de entidades representativas ligadas a grupos empresariais na discussão relacionada ao ADE, como estratégia de regulamentação do regime colaborativo, bem como de legitimação junto ao MEC, com o intuito de formaliza-lo como instrumento de gestão pública “para a melhoria da qualidade social da educação” (BRASIL, 2011a).

Esse movimento é ressaltado por Araújo (2012), ao apontar que a proposta de normatização advinda de membros da comissão do Parecer nº 09/2011 ligados ao TPE desconsiderou aspectos jurídico-políticos, argumentos e questões debatidas por diversos educadores, na ocasião da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, que adotou como eixo de referência central o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes, Estratégias de Ação”, que defendeu como ponto essencial na regulamentação do regime de colaboração, o envolvimento das instâncias governamentais “no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos profissionais da educação” (CONAE, 2010, p. 13).

Para a autora, o caminho tomado pela Comissão foi de seguir pelo “atalho silencioso do empresariado” (ARAÚJO, 2012), por compreender que

[...] a normativa aprovada pelo CNE está em desacordo com o princípio do federalismo emanado da Carta Magna e ainda com o disposto no Parágrafo único do Artigo 23, que prevê a fixação de Leis complementares para normas de cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, ou seja, o regime de colaboração para a educação só pode ser regulamentado por Lei complementar, o que requer aprovação no Congresso Nacional por quórum qualificado (Ibid., p. 523).

Nesse ínterim, foi criado pelo MEC um Grupo de Trabalho (GT), para o desenvolvimento de estudos que referendassem a elaboração e a implementação do regime colaborativo no formato do ADE. Esse grupo foi integrado por um representante de cada órgão ligado ao MEC e de outras entidades representativas: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); Secretaria de Educação Básica (SEB); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); FNDE; CNE; União Nacional dos

Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME); CONSED; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e; um pesquisador com notória produção acadêmica e técnica, escolhido pelo MEC (BRASIL, 2012c).

Os trabalhos do GT-ADE foram concluídos três anos depois, resultando na divulgação do Relatório Final (BRASIL, 2015a), que nesse processo de estudos serviu para incorporar o ADE no texto do PNE (2014-2024), conforme apontado seu art. 7º, parágrafo 7º: “o fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2014a, p. 46).

Dessas intenções, destaca-se ainda a presença de agências internacionais (BRASIL, 2012d e 2013; IOEB, 2015), a exemplo da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), balizada por reuniões técnicas, troca de experiências, estudos e pesquisas previstas no orçamento do PPA (2011-2015). No caso da UNESCO, a parceria ocorreu de 2011 a 2012 por intermédio do

[...] Projeto de Cooperação Técnica denominado ‘Sistema Nacional Articulado de Educação: Políticas Públicas Pactuadas em Regime de Colaboração’, com o objetivo de contribuir para a elaboração de uma proposta de SNE capaz de assegurar a articulação entre os entes federados, bem como a efetivação do regime de cooperação e colaboração, normatizando, coordenando e regulamentando o ensino público e privado para oferta de uma educação de qualidade no país e, na atuação junto aos planos estaduais e municipais de educação para que estejam alinhados em torno das metas do Plano Nacional de Educação, nos conselhos de educação visando a uma gestão democrática da educação, nos arranjos, ações consorciadas, instâncias colegiadas e pactos interfederativos e na valorização dos profissionais de educação. Desta Ação Orçamentária foi repassado para a UNESCO o montante de R\$ 6.879.000,11 [...] para atendimento dessas atividades (BRASIL, 2012d, p. 38).

Para além dessas parceiras firmadas pelo MEC, é possível também identificar outros caminhos no sentido do fortalecimento da proposta ADE, mas agora diretamente entre grupos empresariais e organismos internacionais. Em 2017 foi realizado o I Seminário “Colabora Educação”, promovido pelo Movimento Colabora Educação⁷¹, criado em 2016 em parceria com o Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, TPE, Fundação Lemann, Instituto Positivo e IAS e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

⁷¹ Disponível em: <http://movimentocolabora.org.br/>. Acesso em: dez. de 2018.

Tal parceria é avaliada pelo especialista do Conselho Consultivo da Sociedade Civil do BID⁷² no Brasil, como uma cooperação que “possibilita políticas públicas com metas comuns, mais sustentáveis, reduzindo custos e aumentando a eficiência” e, também por entender “que o Regime de Colaboração é uma condição necessária para a melhoria dos resultados de aprendizagem de todos” (NATURA, 2017, p. 2).

Na mesma ocasião também foi lançado o livro “Cooperação intermunicipal: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil”, de autoria de Fernando Luiz Abrucio e edição/publicação por meio da Editora Positivo, que “tem por objetivo dar continuidade aos estudos e às análises sobre os ADEs como um importante modelo de colaboração intermunicipal” (ABRUCIO, 2017, p. 15).

Em julho de 2018 o Instituto Positivo também divulgou o início de uma nova pesquisa, ainda junto com Abrucio, a partir de entrevistas junto aos responsáveis pela implementação dos ADEs, no sentido de conhecer metas, estratégias e o funcionamento de cada um dos arranjos. A pesquisa abrange as regiões do Norte Gaúcho, da Chapada Diamantina (BA) e o do Noroeste Paulista. Neste mesmo ano, o Instituto também lançou em parceria com o Movimento Colabora Educação, a “Revista ColaboraÇÃO”⁷³ com o objetivo de abordar temas e experiências relacionadas a produção e disseminação de conhecimentos sobre regime de colaboração, tendo como público-alvo: gestores municipais, coordenadores pedagógicos, professores, pesquisadores, comunidade escolar, unidades regionais da UNDIME e do CONSED, institutos, fundações e demais interessados (POSITIVO, 2018).

Analisando os aspectos centrais deste desenho institucional do regime de colaboração, é possível constatar a influência da agenda empresarial do TPE na definição dos critérios e parâmetros de ‘qualidade’ da educação pública. Este se realiza por meio da incorporação massiva dos índices e indicadores educacionais como método de gestão das instituições escolares, relacionado com a edificação de uma política de financiamento que valoriza a descentralização territorial pela via de projetos e programas educacionais, onde o aspecto ‘inovador’, difundido, está implicado na estruturação de uma política nacional de aplicação de testes padronizados de aprendizagem dos estudantes (ARGOLLO; MOTTA, 2015, p. 48).

Diante desse cenário, pode-se considerar que o contexto de constituição, elaboração e implementação do modelo de ADE evidencia um processo intenso de articulações políticas por parte de grupos empresariais, com respaldo do executivo e legislativo federais, entes

⁷² Os protagonistas representantes do sistema capitalista mundial, possuem quadros preparados em cada país para disseminar suas teses e políticas (FRIGOTTO, 2012a, p. 12).

⁷³ Disponível em: <http://view.publitas.com/grupo-positivo/revista-colaboracao/page/1>. Acesso em: jan. de 2019.

estaduais e municipais, assim como das organizações da sociedade civil, sendo estas últimas instituídas por estes mesmos empresários.

Tal processo segue no sentido de influenciar e/ou controlar a construção do SNE⁷⁴. De modo simultâneo, delineiam consensos sobre o “novo tipo” (ARGOLLO; MOTTA, 2015) de gestão pública que, abrange uma atuação conjunta de redes públicas municipais de educação, setor privado e organizações sociais, inaugurando uma nova modalidade de parceria pública.

Já Carvalho (2018) considera que este modelo de ADE não envolve apenas uma relação colaborativa horizontal entre esferas governamentais, setor privado-empresarial e organizações sociais:

[...] a experiência revela que se tratam de novas estratégias do setor empresarial para regulamentar novas formas de parcerias público-privadas, abrir novas oportunidades de negócios, redesenhar os mecanismos de gestão das redes municipais públicas de ensino e direcionar a transferência de recursos públicos prioritariamente para os interesses privados-mercantis (Ibid., p. 121).

Embora o discurso apresenta-se de forma positiva em relação ao leque de possibilidades de atuação das municipalidades dentro deste arranjo, é possível considerar que este tipo de organização, tende a gerar outras posturas de responsabilização dos entes municipais em relação a garantia do direito à educação, em que esta aliança de localidades terá a tarefa de sanar as problemáticas de suas redes de ensino a partir de uma organização baseada em trocas de experiências, sob a coordenação do seu respectivo estado e protagonizado pelo setor privado-empresarial, como se tais questões estivessem descontextualizadas de uma conjuntura maior em relação as suas demandas, livre de conflitos, mas dentro de um horizonte de recursos cada vez mais limitados.

3.3 A expansão dos setores privados na área social no Brasil: a subvenção estatal como caminho para a acumulação mercantil

Paralelo a regulamentação dos arranjos analisados até aqui, observa-se que a redefinição do papel do Estado brasileiro, nas últimas três décadas, tem incidido diretamente sobre as políticas sociais, que passam de direitos conquistados historicamente a assunção de

⁷⁴ Em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 5.519 de 2013, de autoria Paulo Rubem Santiago do Partido Democrático Trabalhista (PDT) de PE, que trata da instituição SNE, organizado em regime colaborativo e articulado de acordo com diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação do PNE. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=575890>. Acesso em: jan. de 2019.

novas formas de regulação pautadas pela lógica da flexibilização e da racionalização dos recursos, materializada pelo caráter substitutivo das instituições públicas, por serem diagnosticadas pelo crivo gerencial como “ineficientes” e “distantes” dos anseios da sociedade contemporânea.

De tal modo, a incumbência pela execução dos serviços públicos deve ser repassada para a sociedade civil conforme orientação hegemônica⁷⁵. Para isso, busca-se incentivar a descentralização e a transferência de responsabilidades para os grupos cívicos, mas mantendo no Estado o controle, a coordenação e o financiamento dessas ações.

Essa proposição configura-se no Brasil a partir de três figuras jurídicas, conforme previsto no Código Civil: associações, fundações⁷⁶ e organizações religiosas. As associações, segundo o art. 53, da Lei nº 10.406/2002, que dá nova redação ao Código, constituem-se pelo acordo de pessoas que se organizam para fins não econômicos. Já as fundações são criadas por um instituidor, mediante escritura pública, dotação especial de bens livres, o fim a que se destina, declarada ou não por estatuto próprio. A última figura, classificada como organizações religiosas são consideradas uma terceira categoria, segundo a Lei nº 10.825/2003, estabelecida como pessoa jurídica de direito privado.

Quadro 5: Pessoas jurídicas que integram cada um dos setores

	Primeiro setor	Segundo setor		Terceiro setor
Personalidade jurídica	Pessoa jurídica de Direito Público	Pessoas jurídicas de Direito Privado		Pessoas jurídica de Direito Privado
Quem são	União, estados, Distrito Federal, municípios e respectivas autarquias, fundações, empresas públicas e sociedade de economia mista prestadoras de serviço público, e suas subsidiárias	Microempreendedor individual, Microempresa, Empresa Individual, Sociedade limitada (LTDA), Sociedade Anônima (AS)	Cooperativas	Associações, fundações, organizações religiosas* e partidos políticos**
Distribuição de lucro	Não	Sim	Não***	Não
Atividades de interesse social	Sim	Não	Não	Sim****

Fonte: Oliveira (2016, p.18). * Incluído no Código Civil pela Lei nº 10.825 de 2003; ** Idem; *** Art. 3º Lei nº 5.764 de 1971; **** Permanecem discussões quanto ao caráter de interesse público dos partidos políticos e das organizações religiosas quando não exercem ações de assistência social, de educação, de saúde ou outros.

⁷⁵ O pensamento hegemônico dominante procura transformar a sociedade à sua imagem, reinventando o sistema econômico, as instituições políticas, os valores culturais de uma sociedade, todo o seu “modo de inserção no mundo” (POULANTZAS, 1977a, p. 194).

⁷⁶ Cf Apêndice I para maiores informações sobre sua estrutura e administração das associações e fundações.

Oliveira (2016) explica que, enquanto o setor público refere-se à administração pública, o setor privado diz respeito às pessoas jurídicas (individuais e coletivas) constituídas com o objetivo comercial e lucrativo. Agora o terceiro setor é a designação das pessoas jurídicas constituídas sem objetivo econômico, ou seja, que não distribuem o lucro entre os sócios, mas os aplicam integralmente na sociedade para realização de seu objeto, que deverá ser sempre de finalidade pública.

Nessa direção, as fundações e associações possuem intenções diferenciadas: a primeira tem como intuito geral atingir um fim social; a segunda é integrada por pessoas que se unem por objetivos comuns para fins não econômicos, mas que também podem ser motivadas por objetivos privados. No caso das organizações religiosas, estas são livres a criação, a organização, a estruturação interna e o funcionamento das organizações, sendo vedado ao poder público negar-lhes registro dos atos consultivos e necessários ao seu funcionamento.

Para além dessas, ainda são previstos outros tipos de variações societárias de diferentes finalidades: cooperativas (Lei nº 5.764/1971), cooperativas sociais (Lei nº 9.867/1999) e Sistema S⁷⁷ (CF/1988, art.149).

Quadro 6: Tipos de organizações sociais de direito privado

Tipos	Finalidade
Cooperativas	Sociedade de, no mínimo, vinte pessoas físicas, com interesse em comum, economicamente organizada, de adesão voluntária voltada a prestação de serviços para seus cooperados, pode ser de interesse mútuo ou de interesse público
Cooperativas sociais	Inserir pessoas – deficientes, ex-presidiários e condenados à serviços comunitários – em desvantagem no mercado econômico
Sistema S	Serviços sociais autônomos são entidades paraestatais, sem finalidade lucrativa, criadas por lei. Arrecadam de forma compulsória contribuições parafiscais

Fonte: Brasil (1988, 1971, 1999a e 2003), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Assim instituídas, estas organizações ainda podem receber qualificações, com possibilidade de captação de recursos técnico e/ou financeiro de origem privada e/ou pública, como: Utilidade Pública Federal (UPF), Lei nº 91/1935; Organizações Sociais (OS), Lei nº 9.637/1998; Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei nº

⁷⁷ Prevê três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União: (I) contribuições sociais; (II) contribuição de intervenção no domínio econômico; (III) contribuição de interesse das categorias profissionais/econômicas. Nesta última encontra-se a base legal para a existência de um conjunto de contribuições que convencionou-se chamar de Sistema S. As receitas arrecadadas por estas vinculações são repassadas a entidades, na maior parte de direito privado, que devem aplicá-las conforme previsto em lei, são elas: (a) ligadas à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); (b) ligadas à Confederação Nacional do Comércio - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC); (c) ligadas ao Sistema Cooperativista Nacional - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); (d) ligadas à Confederação Nacional da Indústria - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e SESI; (e) ligadas à Confederação Nacional do Transporte - Serviço Social do Transporte (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); (f) Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

9.790/1999; Filantrópicas, Lei nº 8.742/1993 e; mais especificamente, na área educacional a Lei nº 12.101/2009, que institui a Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na área de Educação (CEBAS).

Quadro 7: Qualificações concedidas a organizações sociais

Tipos	Finalidade
UPF	Outorgada pelo Ministério da Justiça para entidades que servem desinteressadamente a coletividade, tenham personalidade jurídica, estejam em funcionamento e não remunerem dirigentes, exceção a fundações e associações assistenciais, atualizada pela Lei nº 13.151/2015
OS	Outorgada pelo Estado nas áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção do meio ambiente, cultura e saúde
OSCIP	Outorgada pelo Ministério da Justiça para entidades que tenham as finalidades de interesse público da lei (assistência, cultura, educação, saúde, segurança alimentar, meio ambiente, pesquisa, cidadania, direitos, entre outros)
CEBAS	Outorgada pelos Ministérios para entidades beneficentes que obedeçam ao princípio da universalidade do atendimento e tenham por finalidade prestação de serviços na área de assistência social, saúde e educação

Fonte: Brasil (1935, 1998a, 1999b, 2009a e 2015b), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Observa-se então, o delineamento normativo-legal de incentivos que potencializam a atuação do setor privado e de organizações não governamentais junto ao poder público. Em concordância com a CF/1988, prevê a descentralização político-administrativa na coordenação e execução dos programas por entidades beneficentes e da assistência social (art. 204), aspecto especialmente tratado no capítulo referente à “Educação” (art. 213), que estabelece a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (Lei nº 8.212/1991). Imperativo reafirmado na LDB/1996, no seu art. 77.

Tem-se ainda as EC nº 14/1996 e nº 19/1998, em que ampliou-se a inserção total ou parcial dos setores privados na esfera da administração pública, viabilizada por meio de parcerias; a Lei nº 9.608/1998, anunciada como lei do voluntariado que indica o formato de atuação do pessoal ocupado ou envolvido nas atividades de operacionalização dessas organizações; como também a Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (federal, estadual e municipal). Segue nessa direção, a criação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, aprovado por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b), que estabelece em uma das suas diretrizes a implantação de parcerias público-privadas na gestão educacional pública.

Tem-se ainda, a vinculação de receitas orçamentárias com o PNE Lei nº 13.005/2014, que indica em uma das suas diretrizes “VIII – o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB)” (BRASIL, 2014a). Assim, viabiliza-se o emprego dos recursos financeiros à educação tanto no setor público, quanto no setor privado.

No ápice do aparelhamento jurídico desse movimento histórico, está a Lei nº 13.019/2014, atualizada pela Lei nº 13.204/2015, que normatiza

[...] o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil (BRASIL, 2014b).

Diante disso, evidencia-se um contexto de relações – cada vez mais estreitas – entre o poder público e o setor privado, em um entendimento de parceria entre o Estado e a sociedade civil na consecução de políticas sociais. O arcabouço normativo tem admitido e impulsionado a criação de diferentes acordos/pactos com diferentes instituições do direito privado, além dos já tradicionais convênios com organizações filantrópicas e/ou comunitárias.

3.3.1 As organizações da sociedade civil no Brasil: mapeamento do setor

Em 2012 foi divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo IPEA em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e o GIFE um estudo sobre as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil (FASFIL), com base nos dados do Cadastro Central de Empresas (CEMPRE)⁷⁸, que contou também com a participação da Secretaria Geral (SG) da Presidência da República.

O quadro de informações contribui, segundo Brasil (2012e), para compreender e visualizar a dinâmica das organizações sociais na atualidade, que teve na CF/1988, um marco importante no que se refere ao reconhecimento, garantia e fomento da mobilização social, que “juntos, influenciam agendas públicas, exercem o controle social, atuam na execução de políticas públicas e criam novos projetos de interesse público” (Ibid., p. 10).

Desta feita, compõem as FASFIL organizações cadastradas no CEMPRE com base nos seguintes critérios⁷⁹: (1) privadas, não integrantes do aparelho de Estado; (2) organizações

⁷⁸ Abarca o universo das organizações inscritas no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/cadastroempresa/2010/default.shtm> e <http://concla.ibge.gov.br/classificacoes/portema/organizacao-juridica/tabela-de-natureza-juridica>. Acesso em: dez. de 2017.

⁷⁹ A classificação adotada para este estudo, foi a *Classification of the Purposes of Non-Profit Institutions Serving Households* (COPNI), traduzida como Classificação dos Objetivos das Instituições sem Fins Lucrativos a

que não distribuem eventuais excedentes entre os instituidores e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros, embora possa-se até gerá-los, desde que aplicados nas atividades fins; (3) legalmente constituídas; (4) auto-administradas e; (5) voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer indivíduo ou grupo.

O estudo fornece um panorama geral dessas organizações até o ano de 2010, ao abranger dados estatísticas sobre seu quantitativo, localização, tempo de existência, porte, atividade desenvolvida, número e nível de escolaridade do pessoal ocupado e assalariado.

O levantamento ainda descreve a metodologia adotada, assim como o procedimento de depuração dos dados no sentido de justificar e explicar a exclusão⁸⁰ de algumas instituições, tendo em conta suas finalidades: caixas escolares e similares; partidos políticos; sindicatos, federações e confederações; condomínios; cartórios; Sistema S; entidade de mediação e arbitragem; comissão de conciliação prévia; conselhos, fundos e consórcios municipais; cemitérios e funerárias.

Anterior ao refinamento, os dados computados informaram um total de 556.846 unidades locais consideradas em 2010 como entidades sem fins lucrativos. Após tal procedimento, o número final foi para 290.692 instituições que se enquadravam nos critérios estabelecidos, fornecendo a partir disso o perfil desse expressivo segmento.

Serviço das Famílias, definida e reconhecida pela Divisão de Estatísticas da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <http://unstats.un.org/unsd/cr/registry/regcst.asp?Cl=6>. Acesso em: dez. de 2017.

⁸⁰ Para maiores explicações consultar Brasil (2012e, p. 17-18), quadro de justificativas de exclusão que diz respeito a abrangência e tipo de atuação, acrescido o aspecto de captação de recursos financeiros.

Tabela 1: Número de unidades locais no território nacional, segundo a classificação final das FASFIL – 2010

Classificação das entidades por grupo e subgrupo	Nº de unidades locais	
	Nº	%
Habitação	292	0,1
Habitação	292	0,1
Saúde	6.029	2,1
Hospitais	2.132	0,7
Outros serviços de saúde	3.897	1,3
Cultura e recreação	36.921	12,7
Cultura e arte	11.995	4,1
Esporte e recreação	24.926	8,6
Educação e pesquisa	17.664	6,1
Educação infantil	2.193	0,8
Ensino fundamental	4.475	1,5
Ensino médio	2.107	0,7
Educação superior	1.395	0,5
Estudos e pesquisas	2.059	0,7
Educação profissional	531	0,2
Outras formas de educação/ensino	4.094	1,7
Assistência Social	30.414	10,5
Assistência social	30.414	10,5
Religião	82.853	28,5
Religião	82.853	28,5
Associações patronais e profissionais	44.939	15,5
Associações empresarias e patronais	4.559	1,6
Associações profissionais	17.450	6,0
Associações de produtores rurais	22.930	7,9
Meio ambiente e proteção animal	2.242	0,8
Meio ambiente e proteção animal	2.242	0,8
Desenvolvimento de defesa de direitos	42.463	14,6
Associações de moradores	13.101	4,5
Centros e associações comunitárias	20.071	6,9
Desenvolvimento rural	1.522	0,5
Emprego e treinamento	507	0,2
Defesa de direitos de grupos e minorias	5.129	1,8
Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	2.133	0,7
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	26.875	9,3
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	26.875	9,3
TOTAL	290.692	100,0

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Pela análise quantitativa, pode-se observar que a área da “Habitação (0,1%)” apresenta o menor percentual, enquanto a da “Religião” (28,5%) aponta o maior quantitativo, já o grupo da “Educação e pesquisa (6,1%)” assinala a quarta posição (menor percentual) em relação as outras áreas. No que diz respeito a este último, os dados internos de delimitação do grupo revelam que as entidades classificadas nas subáreas do “ensino fundamental” e “outras formas de educação/ensino”, 1,5% e 1,7% respectivamente, somadas alcançam 8.569 instituições, aproximadamente 49% do total do grupo.

No que concernem a distribuição por região, as FASFIL, no território nacional, tendem a acompanhar a disposição populacional, conforme indicado:

Tabela 2: Distribuição por região e estado das FASFIL em comparação ao quantitativo populacional – 2010

Regiões e unidades da federação	FASFIL		População total	
	Nº	%	Nº	%
Norte	14.128	4,9	15.864.454	8,3
Rondônia	2.373	0,8	1.562.409	0,8
Acre	738	0,3	733.559	0,4
Amazonas	2.360	0,8	3.483.985	1,8
Roraima	332	0,1	450.479	0,2
Pará	6.187	2,1	7.581.051	4,0
Amapá	391	0,1	669.526	0,4
Tocantins	1.747	0,6	1.383.445	0,7
Nordeste	66.529	22,9	53.081.950	27,8
Maranhão	6.648	2,3	6.574.789	3,4
Piauí	4.276	1,5	3.118.360	1,6
Ceará	13.002	4,5	8.452.381	4,4
Rio Grande do Norte	4.153	1,4	3.168.027	1,7
Paraíba	5.628	1,9	3.766.528	2,0
Pernambuco	8.933	3,1	8.796.448	4,6
Alagoas	2.282	0,8	3.120.494	1,6
Sergipe	2.782	1,0	2.068.017	1,1
Bahia	18.825	6,5	14.016.906	7,3
Sudeste	128.619	44,2	80.364.410	42,1
Minas Gerais	36.759	12,6	19.597.330	10,3
Espírito Santo	6.393	2,2	3.514.952	1,8
Rio de Janeiro	25.881	8,9	15.989.929	8,4
São Paulo	59.586	20,5	41.262.199	21,6
Sul	62.633	21,5	27.386.891	14,4
Paraná	20.739	7,1	10.444.526	5,5
Santa Catarina	16.517	5,7	6.248.436	3,3
Rio Grande do Sul	25.377	8,7	10.693.929	5,6
Centro Oeste	18.783	6,5	14.058.094	7,4
Mato Grosso do Sul	3.733	1,3	2.449.024	1,3
Mato Grosso	4.070	1,4	3.035.122	1,6
Goiás	6.609	2,3	6.003.788	3,1
Distrito Federal	4.371	1,5	2.570.160	1,3
BRASIL	290.692	100,0	190.755.799	100,0

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

A região Sudeste concentra o maior percentual de instituições sem fins lucrativos e população registrada, ao indicar percentuais aproximados de 44,2% e 42,1% comparativamente. Na sequência, por ordem decrescente, em segundo lugar está a região Nordeste, onde concentram-se 22,9%, o que apresenta uma variação menor do que a da população (27,8%), conforme se verifica na Tabela. Em terceiro lugar está a região Sul, tanto em número de instituições (21,5%), quanto em número de habitantes (14,4%), no entanto, nesta situação, as equivalências se diferenciam significativamente, ao evidenciar uma concentração mais acentuada das FASFIL. Na quarta posição está a região Centro Oeste, com 6,5% de entidades para 7,4% da população, o que também informa semelhanças proporcionais de comparação, observa-se que nesta região a taxa de diferenciação (entidades/habitantes) é muito menor do que em todas as outras regiões (0,9%). Por último, situa-se a região Norte, ao

informar 4,9% de instituições e 8,3% de habitantes, menor número de fundações e associações enquadradas nos critérios da COPNI.

Outro dado relevante é o fato de tais entidades serem relativamente novas no cenário brasileiro, de acordo com a Tabela a seguir, que apresenta o quantitativo por ano de criação: até 1970 (soma geral), de 1971 a 2000 (decenal), 2001 a 2005 (quadrienal) e de 2006 a 2010 (anual). Somado a isso, tem-se ainda os dados referentes aos trabalhadores atuantes nestas instituições.

Tabela 3: As FASFIL e o pessoal ocupado assalariado, segundo as faixas de ano de fundação – até 1970 a 2010

Período de fundação	FASFIL		Pessoal com ocupação assalariada	
	Nº	%	Nº	%
Até 1970	9.558	3,3	604.951	28,4
De 1971 a 1980	27.270	9,4	401.545	18,9
De 1981 a 1990	45.132	15,5	306.441	14,4
De 1991 a 2000	90.079	31,0	419.406	19,7
De 2001 a 2005	58.388	20,1	218.690	10,3
2006	11.869	4,1	36.575	1,7
2007	11.551	4,0	33.987	1,6
2008	11.464	3,9	53.840	2,5
2009	13.726	4,7	34.579	1,6
2010	11.655	4,0	17.993	0,8
TOTAL	290.692	100,0	2.128.007	100,0

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Observa-se que a maior parte das entidades (59,2%) foi criada no período de 1970 a 2000, no entanto, é interessante sinalizar uma taxa significativa (46,5%) de instituições fundadas nas décadas de 1980 e 1990. Já no intervalo de tempo de 2001 a 2010 informa-se 40,8%, deste percentual 118.653 são instituições criadas na década, a metade (50,8%) surgiu de 2006 a 2010 (4% a cada ano), o que revela um crescimento regular no período. Em relação ao pessoal assalariado, são empregados nesse setor 2.128.007 de trabalhadores, o pessoal ocupado equivale a 4,9% dos trabalhadores do Brasil (IBGE, 2010a). Outro aspecto informado (BRASIL, 2012e) é que das 290.092 entidades, 210.000 não possuem funcionários assalariados, o que corresponde a 72,2% do universo verificado, classificados como voluntários.

No que concerne a distribuição das entidades por regiões brasileiras, evidencia-se diferenças e pontos notáveis em relação ao tempo de criação das entidades.

Tabela 4: As FASFIL por período de fundação, segundo as regiões brasileiras – até 1970 a 2010

Regiões	Período de fundação da entidade									
	Até 1970 a 1980		1981 a 1990		1991 a 2000		2001 a 2005		2006 a 2010	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Norte	856	2,3	1.712	3,8	4.574	5,1	3.250	5,6	3.736	6,2
Nordeste	4.060	11,0	7.805	17,3	24.670	27,4	15.485	26,5	14.509	24,1
Sudeste	20.401	55,4	21.551	47,8	36.233	40,2	23.924	41,0	26.510	44,0
Sul	9.460	25,7	11.028	24,4	19.014	21,1	11.674	20,0	11.457	19,0
Centro Oeste	2.051	5,6	3.036	6,7	5.588	6,2	4.055	6,9	4.053	6,7
Brasil	36.828	100,0	45.132	100,0	90.079	100,0	58.388	100,0	60.265	100,0

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Entre as entidades mais antigas – criadas até o final dos anos 1980 – predominam as da região Sudeste, 55,4% do total. Entre as instituições mais novas, cresce a participação daquelas localizadas no Nordeste, representam em torno de um quarto do total das entidades criadas de 2001 a 2010. Este resultado reflete uma tendência progressiva do setor de atendimento das demandas sociais na região. No caso do Centro Oeste, indica-se desde a década de 1980 até o ano de 2010 pouca variação em termos percentuais, entretanto, quando observa-se os números totais, pode-se perceber o crescimento do quantitativo de FASFIL na região, com um aumento de 32,5% na faixa de 1981 a 1990 em relação ao período anterior, na faixa temporal seguinte indica uma taxa crescente de 45,7% (1991-2000), o que designa na década posterior (2001-2010) um crescimento do setor de 31,1%, com uma variação negativa (14,6%) em relação ao período anterior.

Outra unidade de dados significativa é a distribuição dos grupos e subgrupos de entidades por região (Tabela 5), ao revelar diferenciais quantitativos: na região Sudeste, concentram-se as instituições enquadradas no grupo das religiosas (57,4% do total); no Nordeste, encontra-se o maior número das entidades de defesa de direitos e interesses dos cidadãos (37,7%), quase a metade (45,3%) dos centros e associações comunitárias localizam-se nesta região, já o número de associações de produtores rurais (11.257) é mais de três vezes superior ao da região Sul (3.513).

Tabela 5: As FASFIL por região, segundo a classificação por área de atuação – 2010

Classificação das entidades por grupo e subgrupo	Regiões				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
Total	14.128	66.529	128.619	62.633	18.783
Habituação	6	54	133	83	16
Habituação	6	54	133	83	16
Saúde	147	877	3.222	1.427	356
Hospitais	51	290	1.079	592	120
Outros serviços de saúde	96	587	2.143	835	236
Cultura e recreação	1.183	5.206	15.993	12.601	1.938
Cultura e arte	370	2.257	5.153	3.609	606
Esporte e recreação	813	2.949	10.840	8.992	1.332
Educação e pesquisa	890	3.413	8.515	3.534	1.312
Educação infantil	61	496	1.087	343	206
Ensino fundamental	283	979	2.067	810	336
Ensino médio	162	475	915	390	165
Educação superior	62	183	793	257	100
Estudos e pesquisas	74	332	1.138	356	159
Educação profissional	24	71	311	88	37
Outras formas de educação/ensino	224	877	2.204	1.290	309
Assistência Social	896	4.359	14.494	8.804	1.861
Assistência social	896	4.359	14.494	8.804	1.861
Religião	3.802	12.015	47.587	12.811	6.638
Religião	3.802	12.015	47.587	12.811	6.638
Associações patronais e profissionais	3.803	16.547	12.997	8.588	3.004
Associações empresarias e patronais	166	705	2.144	1.148	396
Associações profissionais	1.284	4.585	6.243	3.927	1.411
Associações de produtores rurais	2.353	11.257	4.610	3.513	1.197
Meio ambiente e proteção animal	120	297	1.124	523	178
Meio ambiente e proteção animal	120	297	1.124	523	178
Desenvolvimento de defesa de direitos	1.532	16.365	13.814	9.226	1.526
Associações de moradores	420	4.291	4.346	3.552	492
Centros e associações comunitárias	722	9.094	6.398	3.332	525
Desenvolvimento rural	85	800	319	250	68
Emprego e treinamento	19	70	212	166	40
Defesa de direitos de grupos e minorias	203	1.610	1.750	1.298	268
Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	83	500	789	628	133
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	1.749	7.396	10.740	5.036	1.954
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	1.749	7.396	10.740	5.036	1.954

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Em continuidade à análise de composição das FASFIL, pelo tipo de atividade realizada, verifica-se que o terceiro bloco, em número de entidades, é formado pelo grupo das que são voltadas para “Cultura e recreação”, localizadas em sua grande maioria (77,4%), nas regiões Sudeste e Sul do país. Vale destacar que, das 36.921 unidades locais deste grupo, a maioria (67,5%) dedica-se às atividades de “Esportes e recreação”.

No que se refere as da “Assistência social”, 30.414 prestam algum tipo de atendimento à população mais vulnerável, embora representem apenas 10,5% do total das FASFIL. A distribuição dessas instituições não acompanha o mapa da pobreza no Brasil (IBGE, 2010b): 76,6 % das entidades desse grupo estão localizadas nas regiões mais ricas do país (Sul e

Sudeste). Entretanto, salienta-se que a pobreza é uma das vulnerabilidades sociais que compõem o campo de ação assistencial, mas não a única. As informações de Brasil (2012e) apontam que a vulnerabilidade social, também é composta por questões relacionadas a violência, abuso e exploração sexual, ausência de acessibilidade, entre outros problemas que se distribuem por todo o território nacional, muitas vezes concentradas nos grandes centros urbanos das regiões mais desenvolvidas. Dessa compreensão, infere-se que essa amplitude de atribuições do segmento da assistência social explica em parte o motivo dessa distribuição não seguir, necessariamente, o mapa da pobreza no país.

No que diz respeito ao grupo “Educação e pesquisa”, este compreende apenas 6,1% das FASFIL, o que representa 17.664 entidades, destes 4.475 prestam algum serviço direcionado ao “ensino fundamental” e outras 4.904 relacionam-se ao subgrupo “outras formas de educação/ensino”, sendo que praticamente metade do total situa-se na região Sudeste.

A próxima tabela indica a distribuição das FASFIL por grupo de finalidade e por período de criação, agora com a soma total até 1990, seguida por faixas decenais até 2010.

Tabela 6: As FASFIL por período de fundação, segundo a classificação por área de atuação – até 1990 a 2010

Classificação das entidades por grupo e subgrupo	Período de fundação					
	Até 1990		1991 a 2000		2001 a 2010	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	81.960	100,0	90.079	100,0	118.653	100,0
Habitação	110	0,1	85	0,1	97	0,1
Habitação	110	0,1	85	0,1	97	0,1
Saúde	2.600	3,1	1.366	1,5	2.063	1,7
Hospitais	1.437	1,7	293	0,3	402	0,3
Outros serviços de saúde	1.163	1,4	1.073	1,2	1.661	1,4
Cultura e recreação	14.612	17,8	9.100	10,1	13.209	11,1
Cultura e arte	2.960	3,6	3.409	3,8	5.626	4,7
Esporte e recreação	11.652	14,2	5.691	6,3	7.583	6,4
Educação e pesquisa	4.336	5,2	5.813	6,5	7.515	6,3
Educação infantil	593	0,7	558	0,6	1.042	0,9
Ensino fundamental	1.272	1,5	1.466	1,6	1.737	1,5
Ensino médio	970	1,1	692	0,8	445	0,4
Educação superior	334	0,4	305	0,3	756	0,6
Estudos e pesquisas	430	0,5	600	0,7	1.029	0,9
Educação profissional	140	0,2	155	0,2	236	0,2
Outras formas de educação/ensino	597	0,7	2.037	2,3	2.270	1,9
Assistência Social	10.737	13,1	9.394	10,4	10.283	8,7
Assistência social	10.737	13,1	9.394	10,4	10.283	8,7
Religião	28.887	35,2	21.947	24,4	32.019	27,0
Religião	28.887	35,2	21.947	24,4	32.019	27,0
Associações patronais e profissionais	8.531	10,4	16.710	18,6	19.698	16,6
Associações empresarias e patronais	1.502	1,8	1.239	1,4	1.818	1,5
Associações profissionais	4.840	5,9	5.810	6,4	6.800	5,7
Associações de produtores rurais	2.189	2,6	9.661	10,7	11.080	9,3
Meio ambiente e proteção animal	249	0,3	644	0,7	1.349	1,1
Meio ambiente e proteção animal	249	0,3	644	0,7	1.349	1,1
Desenvolvimento de defesa de direitos	7.965	9,7	17.870	19,8	16.628	14,0
Associações de moradores	2.830	3,4	5.413	6,0	4.858	4,1
Centros e associações comunitárias	3.645	4,4	9.257	0,3	7.169	6,0
Desenvolvimento rural	231	0,3	587	0,7	704	0,6
Emprego e treinamento	84	0,1	156	0,2	267	0,2
Defesa de direitos de grupos e minorias	909	1,1	1.918	2,1	2.302	1,9
Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	266	0,3	539	0,6	1.328	1,1
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	3.933	4,8	7.150	7,9	15.792	13,3
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	3.933	4,8	7.150	7,9	15.792	13,3

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Verifica-se no conjunto das entidades mais antigas e recentes, criadas até 1990 a 2010, a maior parcela é do grupo “Religião”, seguido da “Associações patronais e profissionais” e “Desenvolvimento e defesa de direitos”.

Os dados também indicam um crescimento constante do grupo “Educação e pesquisa”, por apresentar uma ampliação significativa de FASFIL nos períodos indicados: até 1990, registra-se 4.336 entidades; de 1991 a 2000 informa-se 5.813 – taxa positiva em relação as décadas anteriores de 25,4% – e; de 2001 a 2010 totaliza-se 7.515 instituições, computado por um crescimento percentual de 22,6%. Ainda neste grupo, pode-se verificar que o subgrupo

outras formas de educação/ensino foi o que revelou maior crescimento nas faixas temporais, de 597 FASFIL passou para 2.037 (uma expansão de 240,2%), depois para 2.270 entidades, 11,5% de crescimento positivo em relação a faixa temporal anterior. Este último dado, corrobora no sentido de justificar a necessidade de estudos que se debrucem sobre as especificidades de cada grupo, subgrupo e entidades, em razão dos dados oficiais não darem conta de explicar as ascendências quantitativas e problematiza-las diante do atual cenário em expansão.

Outro aspecto expressivo dos resultados divulgados pelo IBGE (BRASIL, 2012e), diz respeito ao quantitativo de trabalhadores, por haver no ano de 2010 um contingente de 2.128.007 de pessoas registradas como trabalhadores assalariados nas 290.692 FASFIL. Isso representa 73,5% do total do emprego formal no universo das 556.846 entidades sem fins lucrativos e 5,8% do total dos trabalhadores assalariados em empresas registradas no CEMPRE no período.

Tabela 7: As FASFIL por quantitativo de pessoal assalariado, segundo a área de atuação – 2010

Classificação das entidades por grupo e subgrupo	Pessoal com ocupação assalariada					
	Brasil	Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
Total	2.128.007	71.264	296.345	1.237.021	385.960	137.417
Habitação	578	5	107	311	57	98
Habitação	578	5	107	311	57	98
Saúde	574.474	12.549	78.339	349.182	112.380	22.024
Hospitais	479.366	10.121	68.581	279.619	102.060	18.985
Outros serviços de saúde	95.108	2.428	9.758	69.563	10.320	3.039
Cultura e recreação	157.641	4.295	11.363	96.268	34.031	11.684
Cultura e arte	48.283	1.107	2.379	24.271	14.627	4.899
Esporte e recreação	109.358	3.188	8.984	70.991	19.404	6.785
Educação e pesquisa	562.684	23.585	71.050	324.484	99.052	44.513
Educação infantil	20.981	511	1.309	14.418	3.093	1.650
Ensino fundamental	121.168	5.336	12.710	71.549	17.252	14.321
Ensino médio	75.269	2.272	15.359	33.909	18.167	5.562
Educação superior	165.618	4.153	14.839	104.318	32.492	9.816
Estudos e pesquisas	48.184	4.400	7.923	31.138	3.134	1.589
Educação profissional	17.243	1.448	2.591	9.657	2.561	986
Outras formas de educação/ensino	114.221	5.465	16.319	59.495	22.353	10.589
Assistência Social	310.730	8.201	46.239	179.091	59.346	17.853
Assistência social	310.730	8.201	46.239	179.091	59.346	17.853
Religião	150.552	8.198	21.540	78.759	24.552	17.503
Religião	150.552	8.198	21.540	78.759	24.552	17.503
Associações patronais e profissionais	113.897	3.828	12.260	71.552	17.181	9.076
Associações empresarias e patronais	21.430	442	1.915	10.784	6.231	2.058
Associações profissionais	82.986	1.889	8.938	57.309	8.830	6.020
Associações de produtores rurais	9.481	1.497	1.407	3.459	2.120	998
Meio ambiente e proteção animal	10.337	581	3.963	3.972	785	1.036
Meio ambiente e proteção animal	10.337	581	3.963	3.972	785	1.036
Desenvolvimento de defesa de direitos	120.410	3.365	23.921	69.379	16.848	6.897
Associações de moradores	13.486	97	2.435	9.180	1.434	340
Centros e associações comunitárias	34.594	1.466	3.733	22.488	5.668	1.239
Desenvolvimento rural	5.703	20	1.984	1.041	2.505	153
Emprego e treinamento	13.522	784	1.725	7.653	1.209	2.151
Defesa de direitos de grupos e minorias	18.440	443	965	14.392	1.582	1.058
Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	34.665	555	13.079	14.625	4.450	1.956
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	126.704	6.657	27.563	64.023	21.728	6.733

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Mais da metade do pessoal assalariado das FASFIL (58,1%), o equivalente a 1.237.021 trabalhadores, está em instituições localizadas na região Sudeste. Tal distribuição, entretanto, não acompanha a estrutura da ocupação no mercado de trabalho no Brasil. Segundo dados do Censo Demográfico 2010, realizado pelo IBGE (2010a), do total de pessoas ocupadas no país, 44,1% estão no Sudeste, ou seja, o mercado de trabalho em geral concentra nesses territórios proporções inferiores às das FASFIL.

Outra questão revelada pelo quadro de informações é a distribuição do pessoal ocupado assalariado entre os diversos campos de atuação, o que tende a refletir as diferenças na abrangência do atendimento e na complexidade dos serviços prestados. Assim é que o grupo “Educação e pesquisa”, que representa apenas 6,1% das entidades, concentra 26,4% do total de trabalhadores assalariados. Neste grupo, a concentração é bem mais expressiva no subgrupo educação superior, por empregar 165.618 pessoas (7,8% do total), seguida do ensino fundamental que possui 121.168 (5,7%) assalariados. Fato semelhante também é observado na área da “Saúde”, pois em cerca de 6.029 entidades (2,1%) possuem 574.474 pessoas registradas na condição de assalariado.

No território nacional, a distribuição dos assalariados das FASFIL acompanha o perfil das entidades presentes em cada região, sendo que a concentração de trabalhadores no Sudeste se deve, em grande parte, à participação dos grupos da “Saúde” e da “Educação e pesquisa”, juntos abrangem 31,7% do total de trabalhadores ocupados nas organizações. Já as menores taxas de ocupação assalariada estão nas regiões Norte e Nordeste, o que pode ser explicado pela presença proporcionalmente maior das entidades de defesa de direitos e interesses dos cidadãos, que estão entre aquelas que menos empregam com registro em carteira, segundo dados da Tabela 10 apresentada mais adiante.

Destaca-se ainda do mapeamento, entre outras informações, o nível de escolaridade do pessoal empregado nessas entidades.

Tabela 8: Pessoal ocupado assalariado das FASFIL, por escolaridade, região e unidade da federação – 2010

Regiões e unidades da federação	Nível de escolaridade					
	Total		Sem nível superior		Com nível superior	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	2.128.007	100,0	1.426.103	67,0	701.904	33,0
Norte	71.264	3,3	49.400	69,3	21.864	30,7
Rondônia	8.160	0,4	5.178	63,5	2.982	36,5
Acre	5.074	0,2	3.788	74,7	1.286	25,3
Amazonas	19.139	0,9	12.685	66,3	6.454	33,7
Roraima	1.372	0,1	866	63,1	506	36,9
Pará	28.659	1,3	20.721	72,3	7.938	27,7
Amapá	3.266	0,2	2.308	70,7	958	29,3
Tocantins	5.594	0,3	3.854	68,9	1.740	31,1
Nordeste	296.345	13,9	205.217	69,2	91.128	30,8
Maranhão	20.584	1,0	13.619	66,2	6.965	33,8
Piauí	11.788	0,6	8.471	71,9	3.317	28,1
Ceará	61.109	2,9	42.565	69,7	18.544	30,3
Rio Grande do Norte	17.191	0,8	12.246	71,2	4.945	28,8
Paraíba	13.187	0,6	8.638	65,5	4.549	34,5
Pernambuco	52.987	2,5	33.409	63,1	19.578	36,9
Alagoas	19.211	0,9	14.327	74,6	4.884	25,4
Sergipe	16.305	0,8	10.558	64,8	5.747	35,2
Bahia	83.983	3,9	61.384	73,1	22.599	26,9
Sudeste	1.237.021	58,1	822.904	66,5	41.117	33,5
Minas Gerais	242.243	11,4	168.741	69,7	73.502	30,3
Espírito Santo	35.420	1,7	24.219	68,4	11.201	31,6
Rio de Janeiro	210.688	9,9	133.252	63,2	77.436	36,8
São Paulo	748.670	35,2	496.692	66,3	251.978	33,7
Sul	385.960	18,1	253.995	65,8	131.965	34,2
Paraná	133.580	6,3	91.072	68,2	42.508	31,8
Santa Catarina	79.487	3,7	48.377	60,9	31.110	39,1
Rio Grande do Sul	172.893	8,1	114.546	66,3	58.347	33,7
Centro Oeste	137.417	6,5	94.587	68,8	42.830	31,2
Mato Grosso do Sul	26.523	1,2	19.674	74,2	6.849	25,8
Mato Grosso	19.107	0,9	13.468	70,5	5.639	29,5
Goiás	42.317	2,0	29.771	70,4	12.546	29,6
Distrito Federal	49.470	2,3	31.674	64,0	17.796	36,0

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

As referências numéricas indicam que cerca de 33% dos assalariados das FASFIL possuem nível superior, enquanto o dobro do percentual (67%) não possui formação nesse nível. Interessante observar que essa porcentagem é relativamente constante em todas as regiões do país, variando de 30,7% no Norte a 34,2% no Sul. Questão que assume outras dimensões quando se constata o número de pessoal assalariado por grupo de atuação.

Tabela 9: As FASFIL por quantitativo de pessoal assalariado, segundo o nível de escolaridade – 2010

Classificação das entidades por grupo e subgrupo	Pessoal assalariada por nível de escolaridade				
	Total	Sem nível superior		Com nível superior	
		Nº	%	Nº	%
Total	2.128.007	1.426.103	67,0	701.904	33,0
Habitação	578	493	85,3	85	14,7
Habitação	578	493	85,3	85	14,7
Saúde	574.474	442.232	77,0	132.242	23,0
Hospitais	479.366	374.593	78,1	104.773	21,9
Outros serviços de saúde	95.108	67.639	71,1	27.469	28,9
Cultura e recreação	157.641	121.256	76,9	36.385	23,1
Cultura e arte	48.283	26.255	54,4	22.028	45,6
Esporte e recreação	109.358	95.001	86,9	14.357	13,1
Educação e pesquisa	562.684	245.980	43,7	316.704	56,3
Educação infantil	20.981	14.305	68,2	6.676	31,8
Ensino fundamental	121.168	55.480	45,8	65.688	54,2
Ensino médio	75.269	30.030	39,9	45.239	60,1
Educação superior	165.618	53.959	32,6	111.659	67,4
Estudos e pesquisas	48.184	29.013	60,2	19.171	39,8
Educação profissional	17.243	7.869	45,6	9.374	54,4
Outras formas de educação/ensino	114.221	55.342	48,4	58.897	51,6
Assistência Social	310.730	222.952	71,8	87.778	28,2
Assistência social	310.730	222.952	71,8	87.788	28,2
Religião	150.552	123.073	81,8	27.449	18,2
Religião	150.552	123.073	81,8	27.449	18,2
Associações patronais e profissionais	113.897	91.102	80,0	22.795	20,0
Associações empresarias e patronais	21.430	16.848	78,6	4.582	21,4
Associações profissionais	82.986	66.565	80,2	16.421	19,8
Associações de produtores rurais	9.481	7.689	81,1	1.792	18,9
Meio ambiente e proteção animal	10.337	7.439	72,0	2.898	28,0
Meio ambiente e proteção animal	10.337	7.439	72,0	2.898	28,0
Desenvolvimento de defesa de direitos	120.410	85.607	71,1	34.803	28,9
Associações de moradores	13.486	11.591	85,9	1.895	14,1
Centros e associações comunitárias	34.594	25.103	72,6	9.491	27,4
Desenvolvimento rural	5.703	3.890	68,2	1.813	31,8
Emprego e treinamento	13.522	12.102	89,5	1.420	10,5
Defesa de direitos de grupos e minorias	18.440	13.042	70,7	5.398	29,3
Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	34.665	19.879	57,3	14.786	42,7
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	126.704	85.939	67,8	40.765	32,2

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

No que diz respeito ao grupo “Educação e pesquisa”, este evidencia-se positivamente em relação as outras áreas quando observa-se os dados gerais (56,3%). No entanto, ao detalha-lo por subgrupos, releva-se as discrepâncias a exemplo das entidades que prestam serviço relacionados a educação infantil, somente 31,8% do pessoal assalariado possui nível superior, seguido do subgrupo estudos e pesquisas (39,8%). Contudo, esse grupo cumpre o papel aparente de elevar a média geral das FASFIL em termos de formação do pessoal assalariado, em razão deste mapeamento (BRASIL, 2012e) ressaltar apenas os números dos que possuem nível superior, deixando subentendido ou em segundo plano os dados quantitativos dos que não possuem formação superior.

Ainda nessa direção, quando se atenta para as especificidades quantitativas dos grupos, a exemplo da “Assistência social”, verifica-se que esta possuía 222.952 (71,8%) de pessoas registradas em carteira sem nível superior. Outro dado que chama atenção, é do subgrupo emprego e treinamento – do grupo “Desenvolvimento de defesa de direitos” –, em que apenas 10,5% do pessoal ocupado informava ter formação superior. É no mínimo contraditório um grupo que atua na área de treinamento para o mercado de trabalho não possuir equipes adequadamente formadas para este tipo de atendimento, embora possa-se supor que este subgrupo atue em áreas técnicas e/ou serviços manuais, o que pode justificar em parte este descompasso do ponto de vista profissional superior.

Na mesma linha estão outros subgrupos: esporte e recreação, associações de moradores, habitação e religião, entre os quais também apresentam as menores participações de pessoal com educação superior: 13,1%, 14,1%, 14,7% e 18,2% respectivamente.

Outro elemento expressivo desse cenário, é o fato dessas instituições adotarem como dinâmica de atendimento o voluntariado (Lei nº 9.608/1998), aspecto que ganha amplitude quando nota-se o quantitativo de unidades locais que não possuíam pessoal com ocupação assalariada em 2010.

Tabela 10: As FASFIL por quantitativo de unidades locais sem pessoal com ocupação assalariada – 2010

Classificação das entidades por grupo e subgrupo	Geral	Unidades locais sem pessoal assalariado	
	Nº	Nº	%
Habitação	292	231	79,4
Habitação	292	231	79,4
Saúde	6.029	2.095	34,7
Hospitais	2.132	281	13,2
Outros serviços de saúde	3.897	1.814	46,5
Cultura e recreação	36.921	26.792	72,5
Cultura e arte	11.995	9.794	81,6
Esporte e recreação	24.926	16.998	68,1
Educação e pesquisa	17.664	8.319	47,1
Educação infantil	2.193	1.118	51,0
Ensino fundamental	4.475	2.176	48,6
Ensino médio	2.107	967	45,9
Educação superior	1.395	407	29,2
Estudos e pesquisas	2.059	1.250	60,7
Educação profissional	531	222	41,9
Outras formas de educação/ensino	4.094	2.179	53,2
Assistência Social	30.414	17.983	59,1
Assistência social	30.414	17.983	59,1
Religião	82.853	61.040	73,7
Religião	82.853	61.040	73,7
Associações patronais e profissionais	44.939	34.030	75,7
Associações empresarias e patronais	4.559	1.636	35,9
Associações profissionais	17.450	11.272	64,6
Associações de produtores rurais	22.930	21.122	91,1
Meio ambiente e proteção animal	2.242	1.707	76,1
Meio ambiente e proteção animal	2.242	1.707	76,1
Desenvolvimento de defesa de direitos	42.463	36.614	86,2
Associações de moradores	13.101	11.715	89,4
Centros e associações comunitárias	20.071	18.004	89,7
Desenvolvimento rural	1.522	1.297	85,2
Emprego e treinamento	507	294	58,1
Defesa de direitos de grupos e minorias	5.129	3.974	77,5
Outras formas de desenvolvimento e defesa de direitos	2.133	1.330	62,4
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	26.875	21.208	78,9
TOTAL	290.692	210.019	72,3

Fonte: IBGE (BRASIL, 2012e), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Do total de 290.692 entidades, 72,3% não tinham pessoal ocupado assalariado, o que significa uma tendência em termos de prestação de serviços. Os grupos com maior quantitativo de pessoas nessas condições encontra-se nos de “Desenvolvimento de defesa de direitos” (86,2%), “Habitação” (79,4%), “Outras instituições sem fins lucrativos” (78,9%), seguida de “Meio ambiente e proteção animal” (76,1%).

No grupo “Educação e pesquisa” indica-se no geral, 47,1% de unidades com pessoal voluntário, no entanto, quando observa-se de forma decrescente os subgrupos no interior deste, pontua-se: estudos e pesquisas (60,7%), outras formas de educação/ensino (53,2%),

educação infantil (51%) e na sequência o subgrupo relacionado ao ensino fundamental, com 48,6% de unidades locais com voluntários atuantes em 2010.

Destes dados em específico (entidades com pessoal voluntário), é no mínimo curioso notar que o mapeamento (BRASIL, 2012e), não informa o quantitativo de voluntários atuantes nestas entidades, mas somente o número de instituições que adotam esta prática de ocupação. Tal informação apresenta-se de extrema relevância, por haver a necessidade de acompanhar – do ponto de vista legal, acadêmico, social e econômico – como ocorre (de forma indiscriminada ou não) as relações de contratação: número de voluntários por organização, horas e condições de trabalho, existência ou não de benefícios (bolsas) para além do financeiro, como por exemplo certificação ou até requisito (promessa) de efetivação no quadro permanente da entidade.

O levantamento evidencia mais uma vez a necessidade de estudos que investiguem as especificidades e complexidades de cada grupo (subgrupos e entidades em particular) e sua relação com área de abrangência, para análise tanto em relação à atuação destas organizações, quanto o atendimento oferecido, em razão de que estas instituições têm exercido atividades de natureza social e em muitas situações vem assumindo o papel do próprio Estado junto as camadas populacionais de baixa renda, o que indica um claro (des)comprometimento (esvaziamento) dos direitos sociais fundamentais amplamente defendidos no palco da luta de classes.

3.4 As organizações sociais a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil

Em 2011 teve início o movimento denominado “Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC)” proposto pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁸¹, instituído pelo Decreto nº 7.568 com a finalidade de avaliar, rever e apresentar mudanças no arcabouço normativo-legal brasileiro que orienta as parcerias entre o Estado e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs).

A mobilização (reuniões e encontros) empreendida pelo GTI – ministérios e entidades de representação civil – culminou na proposição de uma plataforma virtual “Novo Marco Regulatório das OSCs”⁸², bem como contribuiu para subsidiar o debate no âmbito legislativo no que concerne à elaboração posterior do Projeto de Lei (PL) nº 7.168/2014.

⁸¹ Cf Apêndice II, no que diz respeito aos órgãos e entidades que compuseram o GTI.

⁸² Disponível em: www.plataformaosc.org.br. Acesso em: out. de 2017.

Ainda em 2011 houve o I Seminário Internacional do MROSC, que fomentou a discussão sobre a legislação vigente, bem como apontou desafios e propostas sobre o tema em questão a partir das recomendações em âmbito nacional⁸³ e internacional.

Inspirado no *Global Fórum on Civil Society Law* [Fórum Global sobre Direito da Sociedade Civil] – seminário produzido pelo *International Center for Not-for-Profit Law* (ICNL)⁸⁴ [Centro Internacional de Direito Sem Fins Lucrativos] – foi a primeira grande ação da agenda que teve como objetivo trazer experiências que pudessem inspirar um Plano de ação como eixo orientador e que inaugurasse as atividades do GTI. No contexto em que foi realizado, o seminário também foi organizado de forma a criar uma resistência ao processo corrente de criminalização das organizações da sociedade civil e também como meio e estratégia de dar visibilidade à agenda em criação (BRASIL, 2011b, p. 3).

Durante esse evento estiveram presentes 150 pessoas entre convidados e palestrantes, representando suas instituições⁸⁵. No primeiro dia, houve a abertura realizada no Palácio do Planalto, que contou com a presença de cerca de 9 ministros; o segundo dia foi organizado a partir de painéis e oficinas temáticas e; no último dia, houve a plenária final, com a apresentação dos relatórios.

O debate no interior do Seminário teve como ponto de partida as demandas diagnosticadas pelo GTI (BRASIL, 2011b e 2016b), sendo estas suscitadas pela ideia de insegurança jurídica e institucional, mas já com a proposição de agendas de solução, além de estratégias de viabilização e execução.

Quadro 8: Diagnóstico e estratégias que subsidiaram o movimento em prol do MROSC

Tipos de insegurança	Solução	Estratégias de execução
Jurídica		
Ausência de lei específica Interpretações distintas Analogias indevidas com entes federados Pouca ênfase no controle de resultados Estoque de prestação de contas	Agenda normativa	Contratualização Sustentabilidade Certificação
Institucional		
Ausência de dados sistematizados Pouca capacitação Planejamento insuficiente Dificuldade de adaptação às normas e Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse (SICONV)	Agenda de conhecimento	Capacitação e Formação Comunicação e Disseminação Estudos e Pesquisas

Fonte: IPEA (BRASIL, 2016b), quadro desenvolvido pela pesquisadora (2018).

⁸³ PL de Lei nº 3.877 que tramitava no Congresso Nacional desde 2004.

⁸⁴ Realizado em Estocolmo (Suécia) em 2011, foi um evento global voltado exclusivamente ao quadro legal das OSCs. Agregou representantes da sociedade civil, governos, instituições multilaterais e a comunidade de doadores e contou com representante da SG da Presidência. Disponível em: <http://www.icnl.org/>. Acesso em: jan. de 2018.

⁸⁵ Cf Apêndice III, referente as instituições e instâncias participantes do I Seminário do MROSC.

Os temas definidos para os painéis⁸⁶ e oficinas temáticas, conforme descrito em Brasil (2011b e 2016b), orientaram e compuseram a pauta de debate: (1) fortalecimento institucional: fomento público, privado e internacional, sustentabilidade econômica, capacitação e acesso à informação das OSCs; (2) governança e *accountability*: mecanismos de transparência, prestação de contas, controle e autorregulação; (3) acreditação e reconhecimento: diversidade dos modelos de acreditação existentes (certificação, qualificação e autorização), funções e critérios e; (4) contratualização: modalidades de contratos, as formas de repasse de recursos públicos e o modelo de procedimentos e de resultados.

As considerações inspiradas nos momentos de apresentação dos painéis e debatidas nas oficinas resultaram em um relatório⁸⁷ denominado “Principais desafios e propostas elaboradas pelos grupos do I Seminário Internacional do MROSC”, que serviu como desenho estratégico para o GTI no sentido de orientar e configurar o plano de ação (normativo e de conhecimento) do marco regulatório em curto, médio e longo prazo (BRASIL, 2011b e 2016b).

Quadro 9: Dimensão normativa do Plano de Ação da MROSC

Contratualização	Sustentabilidade	Certificação
Aperfeiçoamentos na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) por meio do Decreto nº 17.568/2011: chamamento público como obrigatório, prazo de existência, experiência prévia e ficha limpa para os dirigentes e para as OSCs	Remuneração de dirigentes Lei nº 13.204/2015: permissão da remuneração de dirigentes sem a perda de benefícios fiscais para as OSCs em geral, com valor fixado em ata da entidade (alteração da Lei nº 9.532/1997)	Aperfeiçoamento do CEBAS: Lei nº 12.868/2013 e Decreto nº 8.242/2014. Entre as alterações, houve a autorização de remuneração dos dirigentes sem a perda de benefícios fiscais
Decreto nº 18.244/2014: aperfeiçoamento de prestação de contas; regulação do pagamento da equipe de trabalho; inclusão da SG da Presidência da República e Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República (SRI) na comissão gestora do Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse (SICONV)	Benefícios universais: Lei nº 13.204/2015 estendeu os benefícios de autorização para rifa/sorteios, recebimento de mercadoria apreendida pela receita federal e dedução fiscal de doação de empresa	Com a Lei nº 13.204/2015: exige-se agora três anos de existência prévia para a qualificação
Lei nº 13.019/2014 de fomento e de colaboração: novo regime jurídico para as parcerias com a administração pública de âmbito nacional em substituição aos convênios	Simples Social, PL da Câmara nº 125/2015: discussão iniciada no âmbito de GTI do programa Bem Mais Simples, que trata da extensão dos benefícios do Simples Nacional para as OSCs, aprovado na Câmara dos deputados em 2015, encaminhado para tramitação no Senado Federal, PL do Senado nº 477/2017, aprovado em fevereiro de 2018	Revogação da Lei nº 91/1935: por meio da Lei nº 13.204/2015 revoga-se a declaração de UPF, resguarda os benefícios incorporados ao título, com o intuito de simplificar e desburocratizar o processos de concessão. As leis estaduais e municipais de utilidade pública continuam a existir

⁸⁶ Cf Apêndice IV, para maiores detalhes sobre a composição dos painéis e oficinas.

⁸⁷ CF Apêndice V, para maiores informações sobre o relatório final.

Medidas Provisórias nº 658/2014 e nº 684/2015 (Lei nº 13.204/2015): novo prazo de entrada em vigor e novas regras com foco no controle de resultados e harmonização com políticas setoriais	Doações de indivíduos e fundos patrimoniais, PLC nº 4.643/2012: proposta de criação de fundos patrimoniais vinculados e de incentivo fiscal para doação de pessoas físicas às OSCs, aprovado na Câmara dos deputados em 2017, ainda em tramitação no Senado Federal	Extinção do Cadastro Nacional de Entidade Sociais (CNES)
Decreto nº 8.726/2016: regulamenta a Lei nº 13.019/2014, após duas consultas públicas e encontros na lógica de regulamentação colaborativa		

Fonte: IPEA (BRASIL, 2016b), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Essa dimensão discorre sobre os aspectos de mudança normativa – no cenário de atuação das OSCs – demandados pelo GTI: enquadramento e qualificação; abrangência e destinação de recursos financeiros; simplificação das instâncias que vinculam benefícios orçamentários e fiscais; autorização de remuneração dos dirigentes e funcionários; além da intenção de abreviar (burocracia) os processos de concessão e certificação.

Em relação a dimensão do conhecimento, esta é apresentada a partir de três aspectos: capacitação, pesquisa e disseminação.

Quadro 10: Dimensão do conhecimento do Plano de Ação da MROSC

Capacitação	Pesquisa	Disseminação
Eventos sobre os desafios e oportunidades da Lei nº 13.019/2014 (fomento e colaboração): participação em encontros promovidos por diversos atores	Atualização do estudo das FASFIL 2012: realizada pelo IPEA, GIFE e ABONG	I e II Seminário Internacional do MROSC (2011 e 2014): debates sobre temas referentes a agenda
#Rede SICONV: cursos palestras e oficinas de aprimoramento do sistema em parceria com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG)	OSCs e parcerias com o governo federal: pesquisa sobre parcerias a partir de dados extraídos do SINCov e de outras bases, realizada com FGV, cujos resultados foram apresentados no Mapa das OSCs atualmente sob gestão do IPEA	I e II Diálogos Intersetoriais do MROSC (2013): elaboração de propostas e diálogos com atores interessados sobre financiamento e indicadores
Curso “Gestão de Parcerias com OSCs”: matriz temática sobre as parcerias entre OSCs e Estado a ser desenvolvida por escolas de governo, universidades e OSCs. Primeira e segunda turmas de um curso piloto na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) de agosto a outubro de 2015	Pensando o direito: pesquisa em parceria com a Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL) do Ministério da Justiça e NEATS/PUC/SP sobre a modernização do sistema de convênios da administração pública com a sociedade civil (2012); e pelo Centro de Pesquisa Jurídica Aplicada (CPJA) da Escola de Direito da FGV sobre tributação das OSCs (Simples Social)	Feira ONGBRASIL 2012 e 2013: participação do governo federal e OSCs, com esclarecimentos, seminários e cursos

Produtos editoriais: publicação institucional e cartilha didática que constituem texto de referência sobre a agenda do MROSC	Rede pensando as OSCs: articulação com núcleos de estudos e centros de pesquisas existentes e produção de catálogo nacional	Cenário Sociedade Civil 2023: construção de quatro cenários – amarelinha, o mestre mandou, ciranda e passa anel – que descrevem um possível futuro a partir da atualidade brasileira
Maratona Hacker das OSCs (2014): técnicos que tratam sobre bases de dados do governo federal para construção de projetos e aplicativos que valorizem as OSCs		Comunicação colaborativa: sites governamentais específicos; comunidade OSCs no Participa.br; plataforma MROSC e redes sociais

Fonte: IPEA (BRASIL, 2016b), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Nessa dimensão pode-se observar elementos de composição, divulgação e incentivo das OSCs: formação técnica que possa qualificar e direcionar as ações; fomento das bases de dados que informem a situação atual do segmento em tela; assim como a intensificação de veículos de disseminação das informações em diferentes vias. Destaca-se também desse quadro o incremento informativo de promoção, ampliação e abrangência das OSCs, que suscitou o II Seminário Internacional do MROSC (2014), momento de lançamento da “Política Nacional de Participação Social e do Compromisso Nacional pela Participação Social”.

O II Seminário⁸⁸ teve como objetivos discutir, promover e ampliar o processo de construção da agenda do MROSC em vias de aprovação. “Durante o evento, os participantes debateram os desafios para o futuro e realizaram um balanço da agenda, das lutas e das conquistas dos últimos anos na ampliação da participação da sociedade civil na incidência e desenvolvimento de políticas públicas” (BRASIL, 2014c, p. 5).

Diferente do formato de 2011 (painéis e oficinas), o II Seminário de 2014 apresentou como proposta organizativa o encaminhamento de ações na ordem de painéis, atividades paralelas, oficinas e mesas temáticas, como modo de ampliar e estreitar as relações com os representantes das OSCs e governo federal, mas agora com um espaço maior de apresentação e diálogo com representantes de outros países.

Os painéis⁸⁹ trataram das principais ações desenvolvidas em torno da agenda desde 2011; participação social na implementação de políticas públicas a partir das parcerias entre Estado e sociedade civil; práticas de formalização dessas parcerias; avanços e desafios na criação de instrumentos jurídicos de fomento e colaboração das relações de parcerias; processos de comunicação e incentivo do setor; certificação e acreditação e; divulgação das experiências internacionais.

⁸⁸ Cf Apêndice VI, referente as instituições e instâncias participantes do II Seminário do MROSC

⁸⁹ Cf Apêndice VII, para maiores detalhes sobre a composição dos painéis.

Nas atividades paralelas⁹⁰, abordou-se de um modo geral quatro pontos de discussão: (1) direito internacional da liberdade à associação; (2) dados do MROSC; (3) relatoria especial da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre direito à liberdade de reunião/associação e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos; (4) impacto do quadro legal nas OSCs (experiências) no contexto nacional e internacional e discussão sobre os desafios e abordagens para a criação de condições favoráveis de parcerias do ponto de vista das reformas.

No momento das oficinas⁹¹, oportunizou-se esclarecimentos sobre os conhecimentos técnicos relacionados ao cadastro do SINCOV e outras demandas, além do incremento da proposta de veiculação e apresentação dos responsáveis pela rede MROSC. Abordaram, primeiramente, as ações do MROSC e do processo de aperfeiçoamento do SICONV; depois, um grupo de representantes de movimentos sociais, governo federal, empresas, universidades e veículos de comunicação levantaram considerações a partir do projeto “Sociedade Civil 2023”⁹², no intuito de estimular reflexões sobre as possibilidades de atuação social para os próximos anos; no último momento das oficinas, buscou-se potencializar a produção científica sob tal perspectiva e promover a estruturação de uma plataforma colaborativa de atuação em rede.

Logo após, houve a apresentação por mesas⁹³, momento de exposição das ações complementares ao MROSC e do Plano de Ação (2016-2019) por intermédio do programa “Democracia e Aperfeiçoamento da Gestão Pública Programa 2038” (BRASIL, 2016b), que prevê como iniciativas de agenda: (a) contratualização – implementação da lei do MROSC, por meio de ações normativas, de desenvolvimento de mecanismos operacionais, de capacitação e de divulgação dos novos princípios e regras para as relações de parceria entre poder público e OSCs; (b) sustentabilidade econômica – desenvolvimento de agenda normativa para simplificação e desburocratização da relação entre o Estado e as OSCs e; (c) conhecimento – que se refere a produção e gestão de informações sobre as organizações sem fins lucrativos e as parcerias com a administração pública.

Tal movimento resultou na aprovação da lei do MROSC que configura o cenário em ascensão das OSCs no Brasil, ao sinalizar então uma conjuntura ampla e complexa, em que diferentes atores se posicionam como implementadores de políticas sociais nas diversas áreas, só que agora de forma efetiva com a anuência legal, técnica e financeira do Estado.

⁹⁰ Cf Apêndice VIII, para maiores detalhes sobre a composição das atividades paralelas.

⁹¹ Cf Apêndice IX, para maiores detalhes sobre a composição das oficinas.

⁹² Disponível em: <http://sociedadecivil2023.org.br/o-projeto/>. Acesso em: jan. de 2018.

⁹³ Cf Apêndice X, para maiores detalhes sobre a composição das mesas.

3.4.1 Conjuntura normativo-legal: o marco regulatório

A partir do movimento em prol do MROSC, tem-se em vigor a Lei nº 13.019 de 2014 com alterações inseridas pela Lei nº 13.204 de 2015, que estabelece o regime jurídico das “parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil”, orientada pela ideia de mútua cooperação, para a “consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração e de fomento ou em acordos de cooperação” (BRASIL, 2014b e 2015b).

Trata-se, portanto, de um ordenamento que dirige o olhar para o terceiro setor (OLIVEIRA, 2016), ao designa-lo como marco deste, por definir e denominar (art. 2º) tal setor como “Organizações da Sociedade Civil”, classificadas da seguinte forma:

- a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre [nenhum de seus membros], doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva;
- b) as sociedades cooperativas previstas [Lei nº 9.867/1999]; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social;
- c) as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos (BRASIL, 2014b).

Assim delimitadas, a legislação estabelece no seu Capítulo II (art. 5º) que versa “Da Celebração do Termo de Colaboração ou de Fomento”, o que considera como fundamentos: gestão pública democrática, participação social, fortalecimento da sociedade civil, transparência na aplicação dos recursos públicos; princípios da legalidade, da legitimidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da eficiência e da eficácia. Aponta como diretrizes (art. 6º):

- I - a promoção, o fortalecimento institucional, a capacitação e o incentivo à organização da sociedade civil para a cooperação com o poder público;
- II - a priorização do controle de resultados;
- III - o incentivo ao uso de recursos atualizados de tecnologias de informação e comunicação;

- IV - o fortalecimento das ações de cooperação institucional entre os entes federados nas relações com as organizações da sociedade civil;
- V - o estabelecimento de mecanismos que ampliem a gestão de informação, transparência e publicidade;
- VI - a ação integrada, complementar e descentralizada, de recursos e ações, entre os entes da Federação, evitando sobreposição de iniciativas e fragmentação de recursos;
- VII - a sensibilização, a capacitação, o aprofundamento e o aperfeiçoamento do trabalho de gestores públicos, na implementação de atividades e projetos de interesse público e relevância social com organizações da sociedade civil;
- VIII - a adoção de práticas de gestão administrativa necessárias e suficientes para coibir a obtenção, individual ou coletiva, de benefícios ou vantagens indevidos;
- IX - a promoção de soluções derivadas da aplicação de conhecimentos, da ciência e tecnologia e da inovação para atender necessidades e demandas de maior qualidade de vida da população em situação de desigualdade social (BRASIL, 2014b).

A referência legal orienta mudanças no contexto das parcerias público-privadas a partir de dois novos instrumentos: termos de fomento e de colaboração. Elementos que se diferem do formato anterior, conforme assinalado no documento “Boletim de Orientação Jurídica” da ABONG (2014), antes as entidades sociais submetiam-se aos convênios, com regras específicas de acordo com a instância de celebração, agora, o leque de possibilidades de submissão amplia-se a partir da criação de novos instrumentos, com regras diferenciadas.

Outros pontos de modificação também são destacados pela ABONG (2014): a padronização da regulamentação em todas as esferas (ministérios e níveis); chamamento público prévio para organizações com experiência mínima de três anos; possibilidade de atuação de duas ou mais OSCs nas redes estaduais e/ou municipais; permissão de remuneração da equipe das organizações; regulamento próprio da entidade para contratação de fornecedores, descartando assim a necessidade de licitação.

Em relação aos planos de trabalho das OSCs (BRASIL, 2014b), estes deverão, necessariamente, atender os itens dispostos no art. 22, atualizada pela Lei nº 13.204/2015:

- I - descrição da realidade que será objeto da parceria, devendo ser demonstrado o nexo entre essa realidade e as atividades ou projetos e metas a serem atingidas;
- II - descrição de metas a serem atingidas e de atividades ou projetos a serem executados;
- II-A - previsão de receitas e de despesas a serem realizadas na execução das atividades ou dos projetos abrangidos pela parceria;
- III - forma de execução das atividades ou dos projetos e de cumprimento das metas a eles atreladas
- IV - definição dos parâmetros a serem utilizados para a aferição do cumprimento das metas (BRASIL, 2014b).

No que diz respeito ao artigo, chama-se atenção para as alterações do texto original, anterior a nova redação: o inciso I, solicitava “diagnóstico” e não apenas uma descrição; o inciso II assinalava a necessidade de uma descrição “pormenorizada” das metas e atividades, bem como dos meios a ser utilizados; o III previa prazos de execução das atividades, agora não mais; no IV falava-se de indicadores, tanto qualitativos quanto quantitativos, já a nova redação traz apenas como parâmetros.

Ainda no que concerne este artigo, os cinco últimos incisos previstos em 2014 foram subtraídos pela Lei nº 13.204/2015, sendo que estes apontavam aspectos interessantes no que diz respeito a transparência do financiamento público investido nas OSCs, como:

V - elementos que demonstrem a compatibilidade dos custos com os preços praticados no mercado ou com outras parcerias da mesma natureza, devendo existir elementos indicativos da mensuração desses custos, tais como: cotações, tabelas de preços de associações profissionais, publicações especializadas ou quaisquer outras fontes de informação disponíveis ao público;

VI - plano de aplicação dos recursos a serem desembolsados pela administração pública;

VII - estimativa de valores a serem recolhidos para pagamento de encargos previdenciários e trabalhistas das pessoas envolvidas diretamente na consecução do objeto, durante o período de vigência proposto;

VIII - valores a serem repassados, mediante cronograma de desembolso compatível com os gastos das etapas vinculadas às metas do cronograma físico;

IX - modo e periodicidade das prestações de contas, compatíveis com o período de realização das etapas vinculadas às metas e com o período de vigência da parceria, não se admitindo periodicidade superior a um ano ou que dificulte a verificação física do cumprimento do objeto;

X - prazos de análise da prestação de contas pela administração pública responsável pela parceria (BRASIL, 2014b).

A esse respeito, observa-se que o único ponto que trata da transparência no uso dos recursos públicos na nova redação (BRASIL, 2015b), é o inciso II-A que indica “previsão de receitas”, ao estabelecer um pressuposto de prestação de contas no que concerne o plano de trabalho a ser desenvolvido.

No que diz respeito aos procedimentos de fiscalização dos documentos e instalações das unidades locais parceiras, o art. 42, inciso XV, prevê “o livre acesso dos agentes da administração pública, do controle interno e do Tribunal de Contas correspondente aos processos, aos documentos e às informações relacionadas a termos de colaboração ou de fomento, bem como aos locais de execução do respectivo objeto” (BRASIL, 2014b). Entretanto, o texto legal não informa quais serão os procedimentos previstos para este fim,

nem indica legislação complementar de fiscalização, o que é preocupante do ponto de vista do atendimento/serviço prestado, tendo em conta aspectos profissionais e de infraestrutura.

A preocupação se justifica por conta do volume de repasses financeiros federais destinados as entidades sociais nos últimos anos, conforme evidenciado no Mapa das OSCs, no período de 2009 a 2016⁹⁴.

⁹⁴ Dados confirmados em fevereiro de 2019, ou seja, os recursos destinados nos anos de 2017 e 2018 ainda não estão disponíveis para consulta.

Tabela 11: Repasses federais anuais para as OSCs, por número de organizações atendidas – 2009 a 2016

Ano	Nº OSCs	Tipo	Valor pago
2009	1.251	Contrato de repasse	154.995.912,82
		Convênio	1.454.038.499,10
		Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)	1.003.478.983,37
		Incentivo à cultura	37.806.335,99
		Incentivo ao esporte	152.077.906,17
		Termo de parceria	23.387.537,76
	Total no ano	R\$ 2.825.785.175,21	
2010	1.526	Contrato de repasse	139.929.679,13
		Convênio	1.617.670.445,67
		FINEP	1.347.486.287,84
		Incentivo à cultura	25.253.362,89
		Incentivo ao esporte	251.473.321,71
		Termo de parceria	307.943.241,13
	Total no ano	R\$ 3.689.756.338,37	
2011	16.090	Contrato de repasse	69.329.607,97
		Convênio	2.498.718.069,20
		FINEP	324.859.318,16
		Incentivo à cultura	244.534,88
		Incentivo ao esporte	277.277.818,53
		Outras transferências voluntárias	3.681.353.556,71
	Termo de parceria	45.500.720,78	
Total no ano	R\$ 6.897.283.626,23		
2012	16.557	Contrato de repasse	146.108.290,40
		Convênio	1.613.629.249,15
		FINEP	808.098.813,72
		Incentivo ao esporte	258.801.704,59
		Outras transferências voluntárias	4.008.367.002,67
		Termo de parceria	622.545.548,55
	Total no ano	R\$ 7.457.550.609,08	
2013	16.642	Contrato de repasse	32.259.486,55
		Convênio	3.358.510.931,78
		FINEP	551.380.305,96
		Incentivo ao esporte	268.210.167,57
		Outras transferências voluntárias	3.522.671.851,99
		Termo de parceria	1.005.207.305,44
	Total no ano	R\$ 8.738.240.049,29	
2014	16.974	Contrato de repasse	23.060.337,20
		Convênio	1.217.055.668,18
		FINEP	330.703.367,38
		Incentivo ao esporte	244.349.585,64
		Outras transferências voluntárias	4.597.453.203,46
		Termo de parceria	170.037.205,75
	Total no ano	R\$ 6.582.659.367,61	
2015	15.174	Contrato de repasse	3.133.311,26
		Convênio	734.545.942,30
		FINEP	6.499.733,01
		Outras transferências voluntárias	2.589.512.146,26
		Termo de parceria	142.476.044,41
		Total no ano	R\$ 3.476.167.177,24
	2016	16.086	Contrato de repasse
Convênio			194.884.004,20
Outras transferências voluntárias			3.334.558.409,02
Termo de colaboração			7.267.562,57
Termo de parceria			23.201.354,54
Termo de fomento			9.666.833,77
Total no ano		R\$ 3.568.745.888,22	
Total geral de repasses no período			R\$ 43.237.188.231,25

Fonte: IPEA (2018), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Além dos repasses federais, as OSCs têm outras possibilidades de captação de recursos, a exemplo dos incentivos fiscais viabilizados pelas “doações dedutíveis de impostos”, que podem ser uma fonte de arrecadação financeira para muitas organizações que prestam atendimento nas áreas social e cultural: (a) entidades sociais designadas de utilidade pública federal, estadual e/ou municipal; (b) fundos de direitos da criança e do adolescente; (c) instituições de ensino e pesquisa; (d) atividades culturais e audiovisuais.

Quadro 11: Legislação sobre incentivos fiscais para doações a entidades sociais

Tipo	Nº/Ano	Garante
Lei	8.069/1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe em seu art. 260 que os contribuintes poderão efetuar doações aos fundos dos direitos da criança e do adolescente, sendo essas integralmente deduzidas do imposto de renda
Lei	8.313/1991	A Lei Rouanet em seu art. 26 traz a possibilidade de doadores que contribuam em favor de projetos sociais (cultura) aprovados em seu âmbito de aplicação a possibilidade de dedução do imposto de renda devido
Decreto	794/1993	Estabelece limite de dedução do imposto de renda das pessoas jurídicas, correspondentes às doações em favor dos fundos dos direitos da criança e do adolescente
Lei	9.249/1995	Art. 13 (inciso II do parágrafo 2º) trata da dedução das doações efetuadas às instituições de ensino e pesquisa cuja criação tenha sido autorizada por lei federal e que preencham os requisitos dos incisos I e II do art. 213 da CF/1988, até o limite de um e meio por cento do lucro operacional, também informa a possibilidade de dedução das doações efetuadas a entidades civis sem fins lucrativos que prestem serviços gratuitos em benefício de empregados da pessoa jurídica doadora, e respectivos dependentes, ou em benefício da comunidade onde atuem
Lei	9.250/1995	Art. 12 determina que o imposto de renda devido na declaração poderá ser deduzido as contribuições feitas aos fundos controlados pelos conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente e pelos conselhos municipais, estaduais e nacional do idoso
Lei	9.615/1998	Art. 56 (inciso V) trata dos incentivos fiscais previstos em lei como recursos destinados ao desporto
Medida provisória	2.158-35/2001	Art. 59 a possibilidade de OSCIPs serem beneficiárias de doações, nos termos e condições estabelecidos pela Lei supracitada
Decreto	5.761/2006	Regulamenta a Lei nº 8.313/1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) e dá outras providências
Lei	11.438/2006	Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências
Lei	12.213/2010	Institui o Fundo Nacional do Idoso e autoriza deduzir do imposto de renda devido pelas pessoas físicas e jurídicas as doações efetuadas aos fundos municipais, estaduais e nacional do idoso

Fonte: Brasil (1990, 1991b, 1993b, 1995b, 1995c, 1998d, 2001, 2006a, 2006b, 2010), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Além dessas alternativas, há também a perspectiva de imunidade fiscal, que é “uma forma de não-incidência pela supressão da competência do poder de tributar”, assim “certos fatos, pessoas ou situações imunes à tributação estão fora do campo de incidência, isto é, não podem ser tributados” (BARBOSA, 2002, p. 1). No que diz respeito às OSCs, a CF/1988 no seu art. 150, inciso VI, torna imune a impostos as instituições de educação e de assistência

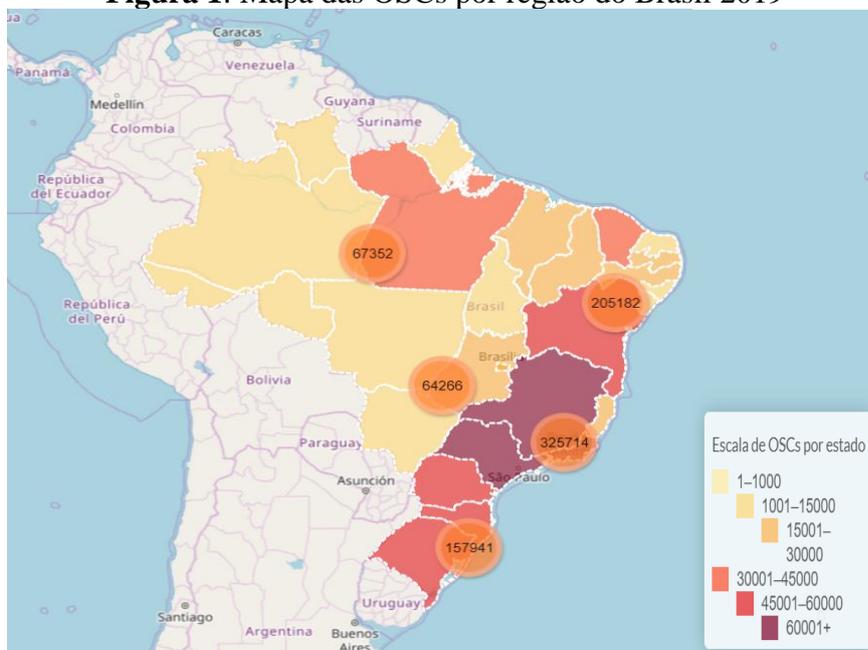
social, bem como isenta (art. 195) da contribuição social as entidades beneficentes de assistência.

Diante dessas expectativas – repasses, estímulos e doações – assim como de imunidade e isenção de impostos, existe ainda a possibilidade de “venda de mercadorias” – de fabricação/confeção ou prestação de serviço –, pois, de acordo com Barbosa (2002), não há na CF/1988 e nem em leis complementares, qualquer impedimento nesse sentido, desde que os lucros sejam destinados a própria instituição.

Nessa conjuntura, pode-se perceber um cenário de fomento e incentivo as OSCs, que avança no sentido de sua expansão, dados do IPEA informam que em 2011 o setor computava 303.793 fundações e associações sem fins lucrativos, em 2013 totalizavam 324.837, já em 2014 alcançou o contingente de 391.371 instituições. De acordo com os indicadores do Mapa das OSCs, 99,82% dos municípios têm, no mínimo, uma OSC registrada (IPEA, 2018).

Em 2019 o IPEA indica por meio do Mapa das OSCs, mas sem filtragem (COPNI) desenvolvida conforme no último estudo (BRASIL, 2012e), um total de 820.455 organizações sociais registradas formalmente (possuem CNPJ), que se enquadram na composição das três figuras jurídicas do Código Civil, ou seja, um aumento de 47,3% em relação aos dados gerais (556. 846) informados em 2010.

Figura 1: Mapa das OSCs por região do Brasil 2019



⁹⁵ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html>. Acesso em: jan. de 2019.

Tal conjuntura evidencia um cenário amplo e complexo – que se diferencia das tradicionais instituições filantrópicas frequentes até o final do século XX –, agora, se constitui claramente como um caminho estratégico (econômico, político e ideológico) de oferta e atendimento dos serviços públicos (mercantilização), configurando-se em geral, em uma rede de proteção social (mínima), mas que desloca a compreensão de dever e responsabilidade social do poder público para o âmbito do setor privado – famílias, comunidades, instituições religiosas e filantrópicas, empresas, fundações, institutos e outros. Reforça a ideia de substituição do Estado pelas organizações sociais, porém, com suporte legal, técnico e financeiro devidamente respaldado pelos recursos públicos, mas sob os padrões privados.

MERCANTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM CENA

O objetivo desta seção é caracterizar o cenário público não-estatal e seus mecanismos de atuação na área educacional, especificamente na oferta da formação continuada de professores para as redes municipais públicas. Para tal fim, no primeiro item situam-se as discussões teóricas que dizem respeito ao processo de mercantilização dos serviços públicos educacionais e suas implicações para a formação e o trabalho docente; na sequência identifica-se as organizações sociais privadas que atuam na formação docente; depois mapeia-se as ações de formação continuada promovidas por estas instituições (organizações sociais, institutos, fundações, empresas, outras), bem como as características que as compõem e as definem.

Nesse sentido, aborda-se as relações público-privadas na educação brasileira e os efeitos destas na formação continuada docente, evidenciando os aspectos referentes ao trabalho e a atuação do professor no âmbito escolar, em que se produz e reproduz condições estruturais adversas, as quais implicam diferentes concepções, espaços e tempos da/na formação dos professores.

4.1 Padronização da prática docente: a formação e o trabalho dos professores em questão

As políticas que definem a educação brasileira são marcadas pela reorientação do papel e das ações do Estado, assumindo novas formas de regulação mercantil, tendo em vista que estas, de acordo com Azevedo e Gomes (2009), não se materializam somente por intermédio de construções institucionais, se faz também presente em campos específicos do espaço social. Os efeitos produzidos por essa inclinação no campo educacional repercutem diretamente na formação e no trabalho docente.

Observando-se de perto, é preciso admitir que os governos ocidentais estão longe de se desinteressar da educação, mesmo que sua responsabilidade assuma novas formas. Não é porque lhe é imposta uma dieta de

emagrecimento que o Estado central renuncia a exercer uma responsabilidade em matéria de educação. Entretanto, ao que parece, seu papel se transforma progressivamente. Tudo acontece como se o Estado tomasse uma certa distância em relação ao funcionamento cotidiano do sistema e ao exercício dos mandatos confiados aos poderes organizados locais (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 262-263).

No cenário de reconfiguração das ações políticas, as orientações avançam no sentido ilusório do distanciamento⁹⁶ estatal das questões sociais por intermédio da descentralização, parceria público-privada, privatização direta e/ou pela modelagem dos consensos (GENTILI, 1998) ou, conforme denominada por Krawczyk (2005) de “ideologia privatista”, que culmina em um sentido de justificar as soluções adotadas como único caminho possível.

Essas justificações devem basear-se em argumentos suficientemente robustos para serem aceitos como pacíficos por um número bastante grande de pessoas, de tal modo que seja possível conter ou superar o desespero ou o nihilismo que a ordem capitalista também não para de inspirar, não só aos que são por ela oprimidos, mas também, às vezes, aos que têm a incumbência de mantê-la e de transmitir seus valores por meio da educação (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 42).

Assim, as estratégias político-ideológicas propagam-se no sentido imprimir tendências comportamentais – capacidade e esforço individual (meritocracia), objetivos e metas operacionalizáveis (padronização/uniformização), eficiência e competências técnico-pedagógicas, desempenho e competição (produtividade), flexibilização do trabalho/atuação (imediatismo), responsabilização individual e coletiva pelos resultados finais –, os quais são constantemente retomados na organização dos sistemas, redes, secretarias, escolas e, até na atuação direta dos professores. Portanto, fundamenta-se para a “re-funcionalização do modo de produção capitalista, fortalecendo-se, consolidando-se como política de gestão social que vincula gestão macroeconômica à micropolítica do cotidiano” (AZEVEDO; GOMES, 2009, p. 96-97).

Krawczyk (2005, p. 803) analisa esta tendência como “consolidação de uma nova organização e governação do sistema educacional e da escola”, uma vez que se adota “o princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais”, que resulta em um amplo processo de ressignificação do “conceito de cidadania enquanto consumidor”,

⁹⁶ A ideia de liberdade e autonomia é profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução está amparada na ideia de poder e justiça que o senso comum costuma lhe outorgar: poder para fazer o que consideram melhor e premiação pelo esforço pessoal/institucional. Entretanto, quando os efeitos desejados não são produzidos, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade no que diga respeito a isso (KRAWCZYK, 2005, p. 809-810).

ao definir formas de transferência de responsabilidades e de relação com a demanda educacional.

Esse processo conduz ao que Neves (2005) chama de construção de uma “nova cidadania”, restrita a interesses e inclinações empresariais/corporativos e desprovida, oportunamente, de uma perspectiva universalista que qualifica a “grande política” (GRAMSCI, 2000). A autora fala de uma operação ideológica que está a serviço da perpetuação e fortalecimento de uma hegemonia que busca e, frequentemente, obtém o consenso das classes subalternas para a conservação e/ou regulamentação de políticas que, embora sob formas mais sofisticadas, continuam a servir de modo eficiente aos interesses das várias frações do capital.

Aspecto corroborado por Gentili (1998, p. 19), uma vez que a perspectiva de cidadania fixada rejeita o direito à educação na sua dimensão universal, passando a transformá-lo “em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores [...], longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos”, mas disponível apenas “como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores ‘responsáveis’, na esfera de um mercado flexível e dinâmico”.

Por esse ângulo, Krawczyk (2005) trata da definição de “cidadania” atrelada à conformação⁹⁷ de um sujeito de direitos e este à existência de um Estado que o garanta.

No entanto, no momento em que as funções do Estado se restringem à regulação do mercado – transferindo para a sociedade civil responsabilidades sobre a área social, que passa a assumi-las enquanto iniciativa privada –, a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito (Ibid., p. 800).

Na dinâmica de descentralização da oferta dos serviços públicos, concebidos como direitos, para a sociedade civil é “uma forma de privatização que [...], busca aproximar as decisões políticas das ‘decisões do mercado’, criando um quase-mercado em educação” (KRAWCZYK, 2005, p. 811), que culmina em uma interferência direta na gestão educacional de sistemas e de escolas, baseada em formatos diferenciados de financiamento, fornecimento e regulação das ações, “que supõe a produção contínua de uma informação tanto sobre os processos quanto sobre os resultados, a análise pública dessa informação e o ajuste dos sistemas e das práticas em função de objetivos” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 263),

⁹⁷ Condição jurídica: porta direitos e submete-se a deveres (MASCAROS, 2017, p. 116). Processo resultante de diversas lutas sociais, que gerou exigências de “igualdade cidadã” (KRAWCZYK, 2005).

traduzida como uma tecnologia social que se espalha pelo mundo, principalmente por meio de organismos internacionais.

Exemplo disso é observado nas orientações do documento “Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁹⁸ (OCDE, 2006), que traz prescrições quanto ao direcionamento de políticas educacionais referentes à formação e ao trabalho docente.

Quadro 12: Inferências da OCDE em relação a política docente

Objetivos	Direcionamentos à profissão docente como um todo	Direcionamentos específicos à professores e escolas
Tornar a docência uma opção de carreira atraente	Melhorar a imagem e o status da docência Melhorar a competitividade salarial da docência; Melhorar as condições de emprego; Tirar partido de superabundância de professores	Ampliar a oferta de professores potenciais; Tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis; Melhorar as condições de ingresso de novos professores; Repensar as vantagens entre relação estudantes/professor e o salário médio do professor
Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores	Desenvolver os perfis dos professores; Considerar o desenvolvimento do professor como um processo contínuo; Tornar a educação do professor mais flexível e mais responsiva; Aprovar programas para a educação de professores; Integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Melhorar a seleção para ingresso em programas de educação de professores; Melhorar experiências práticas; Conceder certificação a novos professores; Fortalecer programas de iniciação
Recrutar, selecionar e empregar professores	Utilizar formas de emprego mais flexíveis; Dar às escolas maior responsabilidade pelo gerenciamento da equipe docente; Satisfazer as necessidades de curto prazo da equipe; Melhorar o fluxo de informações e o monitoramento do mercado de trabalho para professores	Ampliar os critérios de seleção de professores; Tornar obrigatório o período de experiência; Estimular maior mobilidade de professores
Reter nas escolas os professores eficazes	Avaliar e recompensar o ensino eficaz; Oferecer maiores oportunidades para variedade e diversificação de carreiras; Melhorar a liderança e o ambiente escolar; Melhorar as condições de trabalho	Agir com relação a professores ineficazes; Prover maior apoio a professores iniciantes; Prover horário e condições de trabalhos mais flexíveis
Desenvolver e implementar políticas para professores	Envolver os professores no desenvolvimento e na implementação de políticas; Desenvolver comunidades de aprendizagem profissional; Melhorar a base de conhecimentos em apoio às políticas docentes	

Fonte: OCDE (2006).

⁹⁸ Data de 1960, quando 18 países europeus, além dos Estados Unidos e do Canadá, criaram uma organização dedicada ao desenvolvimento econômico. Atualmente há 36 países membros: da América do Norte e do Sul à Europa e Ásia-Pacífico, incluídos países mais avançados do mundo, mas também países emergentes como México, Chile e Turquia. Mas, também com economias emergentes como a República Popular da China, Índia e inclusive o Brasil, citado como parceiro-chave a partir de 2007 e, economias em desenvolvimento na África, Ásia, América Latina e Caribe. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>. Acesso em: nov. de 2018.

Percebe-se, segundo o documento, que as agências multilaterais têm priorizado em suas orientações noções de perfil, formação, flexibilidade e empregabilidade. Proposta que desafia o professor a desenvolver práticas “eficazes” de atuação, visando expectativas de uma nova conformação do “ser docente” no atual cenário mundial, pois “os papéis dos professores estão mudando, e esses profissionais precisam de novas habilidades para atender às necessidades de populações de estudantes mais diversificadas e para trabalhar de maneira eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações” (OCDE, 2006, p. 3). Tem-se na formação um momento oportuno “para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão” (Ibid., p. 8).

Nessa direção, a OCDE tem servido de referência⁹⁹ para os países membros em matéria de pesquisa e publicação: Centro para Ambientes de Aprendizagem Eficazes (CELE), com produções de (1998 a 2012); Indicadores Educacionais em Foco (2011 a 2018); Papéis de trabalho de educação, diversos documentos (2002-2018); PISA em Foco (2011 a 2018); Ensinando em Foco (2012 a 2018) e; especificamente, para a produção de dados e influência da opinião pública, tem-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – *Programme for International Student Assessment* (PISA) – e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) – aplicadas no Brasil desde o ano de 2000 e 2007, respectivamente.

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido, ganha centralidade na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial. Nesse contexto a figura do professor é destacada e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade do conhecimento (MAUÉS, 2011, p. 84).

Outro documento é o “Professores Excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11), que traz como desafio para região “aumentar o capital humano”, considerado como “principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida”. O estudo reafirma os aspectos já destacados anteriormente (OCDE, 2006), mas com dados mais adensados do PISA que endossam as expectativas declaradas. Ressalta-se e analisa-se

⁹⁹ Série de documentos: Agricultura; Desenvolvimento; Economia; Educação; Emprego; Energia; Meio Ambiente; Finança; Governança; Indústria e Serviços; Saúde; Desenvolvimento Regional; Ciência, Tecnologia e Indústria; Social; Estatísticas; Tributação; Comércio; Transporte; Desenvolvimento Urbano, Rural e Regional. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/publishing/oecd-working-papers-series.htm>. Acesso em: out. de 2018.

[...] evidências globais e regionais sobre a importância dos resultados da educação para o crescimento econômico e a competitividade, bem como a importância da qualidade do professor para os resultados da educação. Apresenta um perfil dos professores da América Latina e do Caribe e como suas características mudaram nas últimas décadas.

Oferece uma perspectiva sobre o desempenho dos professores da região em sala de aula.

Enfoca três áreas principais da reforma da política de formação de professores na América Latina e no Caribe [...].

Analisa políticas para recrutar melhores professores [e] examina programas para capacitar professores e desenvolver potencial na função; revê estratégias para motivar os professores a demonstrar seu melhor desempenho durante toda a carreira.

Analisa o papel proeminente dos sindicatos de professores na região e uma experiência nacional recente com reformas educacionais de grande porte (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 25).

Maués (2011) considera que tais parcerias, de fato, não demonstram ou apresentam medidas que apontem caminhos concretos de mudança no cenário do magistério (valorização, formação, salário, carreira) “um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade”, embora haja uma compreensão perceptível nos documentos sinalizados de que “a educação seria uma ferramenta importante para alcançar esse fim e os professores os maiores e melhores executores desse receituário” (Ibid., p. 84), mas sem, necessariamente, mudar de forma significativa a condição e a situação da profissão docente.

Todavia, as estratégias seguem no sentido de administrar a tensão resultante das exigências referentes ao cumprimento dos direitos fundamentais, com a crescente pressão por parte dos agentes econômicos (mercado/capitalistas) de dirimir o tamanho do Estado (bens e serviços) e de enxugamento dos gastos (apenas os sociais). Assim, “supõe a adoção de medidas que permitam atenuar as fronteiras entre o setor público e o setor privado, de modo que fica também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais” (KRAWCZYK, 2005, p. 811).

De toda forma, em relação ao desempenho docente há uma expectativa quanto a sua formação, em razão da premissa constante de “atualização”, tendo em vista as demandas econômico-sociais contemporâneas de ter um profissional “suficientemente” preparado para lidar com as questões prático-pedagógicas.

Quadro 13: Arcabouço normativo que orienta a formação inicial e continuada docente de 1993 a 2018

Legislação/documentos	Institui, altera, aprova, determina
Plano Decenal de Educação para Todos	Tratou das ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo revisão de currículo dos cursos médios e superiores do

(1993-2003)	magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996	Art. 67, inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado
Referenciais para a Formação de Professores 1998, 1999 e 2002	Objetivou a partir da formação de professores em exercício o desenvolvimento de competências para o cumprimento da função docente, contemplando as dimensões técnicas, sociais e políticas
Parâmetros em Ação 1999	Que instituiu Programa de desenvolvimento profissional continuado, com o propósito de criar canais de formação continuada para os estudos relacionados aos Referenciais Curriculares e Diretrizes Curriculares Nacionais (educação infantil e ensino fundamental)
Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011)	Meta 10: Formação dos professores e valorização do magistério
Parecer CNE/CP nº 9/2001	Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica
Resolução CNE/CP nº 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.
Parecer CNE/CES nº 67/2003	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação
Parecer CNE/CP nº 5/2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
Resolução CNE/CP nº 01/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
Decreto nº 5.800/2006	Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferta prioritária de cursos licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - 2007	Iniciativa no nível da educação básica pública: formação de professores por meio do programa UAB, capacitar professores que ainda não têm graduação na área que atuam e garantir formação continuada
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Decreto nº 6.094/2007	Art. 2º, inciso XII instituiu programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação
Decreto nº 6.755/2009	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Educação Básica o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada
Lei nº 12.056/2009	Altera a redação da LDB/1996 pelo art.62, parágrafos 1º, 2º e 3º: em regime de colaboração (entes federativos), deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; podendo utilizar recursos e tecnologias de educação a distância
Decreto nº 7.219/2010	Altera o Decreto nº 6.755/2009 para incluir as Instituições Educação Superior (IES) comunitárias na política de formação
Portaria nº 1.087/2011	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais
Portaria nº 1.328/2011	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
Lei nº 12.796/2013	Altera a LDB/1996 e inclui por meio art. 62-A, parágrafo único: garantia de formação continuada para os profissionais do magistério no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação
PNE (2014-2024)	Meta 15: aponta e sinaliza em suas estratégias encaminhamentos quanto a formação inicial e continuada para os professores da educação básica
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério

Decreto nº 8.752/2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
Portaria da CAPES nº 158/2017	Dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
Apresentação da Política Nacional de Formação de Professores - 2017	Formação inicial e continuada. Dimensões contempladas: mobilização, avaliação, regulação, pesquisa e informação
Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica em 2018	A formação de professores deverá ser mais voltada para a prática e orientada por competências. O documento inclui ainda propostas para ingresso na carreira docente; o estágio probatório; a formação continuada e a progressão ao longo da carreira

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora com base no arcabouço normativo brasileiro de 1993d a 2018b.

O Quadro 13 destaca a preocupação anunciada sobre a formação (inicial e continuada) do magistério, em razão da performance almejada para a educação pública, que na década de 1990 pautava-se por políticas de focalização (ensino fundamental) e, que da metade dos anos 2000 em diante passa a abarcar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Porém, tal movimento revela uma relação tênue entre formação, competências e prática docente, alicerçada em demandas mercadológicas de controle da atuação e de retorno imediato do trabalho desenvolvido do ponto de vista do resultado. Como observado no art. 13 da LDB/1996, que trata das incumbências do professor em exercício, abrangendo todas as prerrogativas decorrentes:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [alinhado aos PNE, Plano Estadual de Educação (PEE), Plano Municipal de Educação (PME), normas, leis, documentos, diretrizes, referenciais nacionais e locais];

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [ajustado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os referenciais municipais e/ou estaduais devidamente adaptados as demandas nacionais e locais];

III – zelar pela aprendizagem dos alunos [sendo esta contemplada pelos direitos de aprendizagens previstos pela BNCC e medida pelas avaliações estandardizadas como PISA, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ranqueada via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)];

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento [tendo em conta a superação e manutenção das taxas de fluxo escolar];

V – ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento [baseada em uma postura flexível, produtiva, competente, inovadora/empreendedora, criativa/inventiva em relação aos desafios cotidianos];

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade [visando a satisfação plena do cliente/consumidor (aluno/família/comunidade) em relação as escolhas adotadas] (BRASIL, 1996b).

A descrição evidencia uma premissa técnica e proativa¹⁰⁰ do trabalho a ser desenvolvido na escola, o que expressa uma concepção de profissionalidade que diz respeito ao controle do fazer pedagógico-escolar.

Sobre isso, Shiroma e Evangelista (2011) alertam para a assunção do conceito de “profissionalização”¹⁰¹ e como este tem sido empregado para estimular consensos de modo sedutor no campo educacional junto a categoria docente e suas representações, por considerarem que as reivindicações da forma como estão sendo enfrentadas, não sugerem caminhos de resolução dos conflitos, mas sim de ocultação destes.

[...] essa noção ajuda a produzir consensos porque remete a uma valoração positiva, a um estado que todos almejam. Incluído no rol dos ‘vocábulos positivos’ que alicerçam o discurso reformador, o termo ‘profissional’ remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício (Ibid., p. 129).

Entretanto, as autoras observam que tal acepção também se refere “ao status de uma categoria que possui um código de ética, uma carreira, um plano de cargos e salários, um conselho que regulamenta, credencia e confere direito ao exercício profissional” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 129), ou seja, supostamente as prerrogativas individuais e coletivas dos segmentos de representação social.

O Quadro delineado também demonstra as propostas na área da educação, que apresentam um objetivo bem definido, mas não linear que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos e os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, evidenciam o caminho da “desconcentração da autoridade em direção às escolas” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 264) e aos professores – decisões em relação a sua formação e o trabalho a ser desenvolvido –, porquanto devem assumir “sua responsabilidade” frente as questões que surgem no cotidiano escolar.

Assim presumido, a formação, em particular a continuada, é assumida como um norte estratégico de resolução das problemáticas identificadas. Embora haja outros elementos de convergência:

¹⁰⁰ No nível individual, a proatividade está relacionada com realização pessoal, com potencial para liderança transformacional e com atividades cívicas e extracurriculares de estudantes. No nível organizacional, a proatividade pode ser um elemento da performance de serviços e, em consequência, pode ter um impacto no resultado final. A proatividade da organização também pode ser medida por meio do número e da frequência de introdução de novos produtos, serviços e processos, da quantidade de recursos dedicados à inovação e da frequência em que a organização está posicionada ou ranqueada (KAMIA; PORTO, 2011, p. 457-458).

¹⁰¹ O movimento em prol da profissionalização docente iniciado nos anos de 1990 permaneceu na década seguinte, sendo incrementado com as ações a favor da excelência, eficácia, competência, mérito aferidos por uma avaliação de desempenho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 132).

[...] um currículo nacional definido pelo Estado central e construído segundo uma dupla lógica, ligada à abordagem por competências e marcada por uma preocupação com a avaliação rigorosa; uma burocracia seriamente enquadrada e guiada por uma cultura administrativa da eficiência; uma preocupação de aproximar a escola da comunidade local, dos pais, dos organismos comunitários e dos agentes econômicos. [E, ainda] A ideologia da parceria que veicula essa nova porosidade das fronteiras entre instituição escolar e seu entorno (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 264).

A compreensão disso, implica considerar diferentes abordagens da complexa realidade educativa. Todavia, tem-se em Adorno (2012), um caminho reflexivo para apreensão deste contexto – sociedade administrada que visa a formação docente uniformizada –, ao incorporar “princípios individualistas e sociais” e “conformismo onipresente”, associada a crítica ao imediatismo,

O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação — no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma — entre realidade e conceito, entre a existência e sua forma social. O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento, mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo. [...], o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado (Ibid., p. 25).

Tal análise pode ser relacionada a dimensão da formação dos profissionais docentes tratada na legislação nacional, ao sinalizar uma percepção restrita, uniforme e fragmentada desse processo – art. 61, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.014/2009 – que prioriza “de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996b), tendo como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996b).

Os aspectos indicados não traduzem com clareza o direcionamento a ser adotado na formação do professor e como isso ocorrerá e por quem. No que se refere a “sólida formação

básica” os ângulos são diversos (público, privado e suas imbricações), o que envolve questões valorativas e de disputa quanto ao seu significado “científico e social”, ao considerar a dinâmica das competências adequadas para o mercado de trabalho.

Para Maués (2009) a discussão vem na direção de que uma das razões para a adoção do “aporte das competências”, que se refere diretamente a associação entre teorias e práticas, “é que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos” e que, por isso, a sua legitimidade “é bem uma mudança no sentido ideológico, ou seja, de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que esses não são úteis para a inserção no mercado de trabalho (Ibid., p. 300).

Esse formato adequa-se a da “pedagogia das competências”, tendo como base uma formação flexível, polivalente e que atende as exigências imediatas do mundo contemporâneo, ou seja, o professor deve ser preparado para ocupar-se de ensinar aquilo que terá utilidade do ponto de vista do mercado. “E aí está a grande mudança que passa a ocorrer: os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao ‘saber executar’, tendo em vista a compreensão de que competências se manifestam sempre em situação” (MAUÉS, 2009, p. 301), isto é, diretamente na prática.

Contudo, a questão ganha patamares de complexidade no que diz respeito ao direito a formação/educação, visto que abrange elementos políticos, econômicos e sociais, porquanto corresponde a escolhas: quem determina o que é útil e imediato na atualidade; qual referência será adotada; se aumenta ou diminuí a abrangência; quais áreas são contempladas; quais conteúdos, o que permanece, o que descarta; o porquê das intenções e; em qual contexto, espaço, ambiente ocorrerá.

Para Scheibe (2004) o desenvolvimento de competências é visto como tarefa central da formação docente, por supervalorizar a dimensão subjetiva e os caminhos especializados, constituindo-se fator importante para uma formação de indivíduos com elevado nível de “adaptabilidade”. Essa ênfase traz implicações de centralização da prática do professor, na mobilização de saberes não formais e na necessidade de uma improvisação constante.

Assim, pode-se constatar que a constituição do “ser professor” na atualidade envolve aspectos de adequação: formação baseada em competências; trabalho docente em moldes flexíveis de aceitabilidade e satisfação do consumidor em matéria de educação para o mercado; atendimento aos índices preestabelecidos nacional e internacionalmente; avaliações em larga escala e suas matrizes de referência; exigências técnico-burocráticas e administrativas; direitos de aprendizagens respaldados em bases comuns; universalização do ingresso escolar, mas sem a devida problematização da permanência e qualidade.

É difícil não ver aqui o trabalho de uma racionalidade tecnicista e administrativa, de um funcionalismo que reduz o debate sobre as finalidades educativas a uma questão de indicadores e o desenvolvimento cultural a rendimentos medidos por padrões e comparações internacionais. É difícil não ver aqui as marcas de uma cultura gerencial, a da empresa moderna, que pretende associar a flexibilidade e a autonomia das suas unidades a uma total submissão às regras da competitividade e do rendimento (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 264).

Dessa forma, as mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo alteram a dinâmica das instituições de ensino e refletem diretamente no trabalho educativo. Os professores são desafiados a repensar os conhecimentos, as práticas, as atitudes e os valores que até então lhe serviam de base e buscam reestruturar seus conhecimentos em respostas às novas situações (VIEGAS, 2014). Nesse sentido, indagações que envolvem a formação docente enfatizam a fragilidade no desenvolvimento do seu trabalho, decorrente da complexificação de sua profissão.

Em decorrência dessa complexificação, observa-se em expansão um mercado de prestação de serviços (formação continuada de professores), ancorado na lógica da oferta e da procura prático-imediatista. Tal mercado apropria-se da concepção coletiva de formação permanente para a categoria docente – como direito social historicamente conquistado –, mas também do sentido individual conferido ao sujeito de direitos, ou seja, a formação continuada é assumida como um direito, mas, do mesmo modo um dever, que ganha patamares de competitividade (ocultação-inversão) que agrega valor ao trabalho docente, como se fosse capaz de lidar com as questões pedagógicas de forma isolada, ignorando todos os outros elementos, igualmente amplos e complexos, que compõem a realidade escolar brasileira na sua totalidade.

4.2 Organizações Sociais Privadas no espaço público: a educação como campo disputa

Diante das questões colocadas, busca-se identificar as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que ofertam formação continuada de professores para a educação básica e seus modos de sistematização desta oferta, como forma de apreensão do cenário em expansão.

Como procedimento metodológico optou-se primeiro por caracterizar as entidades representativas citadas no mapeamento “As Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil” (BRASIL, 2012e) e, também identificadas como parceiras oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na consecução de tal estudo.

A primeira citada é a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e a segunda é o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), que indicaram o caminho da pesquisa documental com vistas a coleta de dados, justamente por se apresentarem como entidades de representação do segmento social privado e atuantes na mobilização pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) aprovado em 2014.

4.2.1 A Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais

A ABONG¹⁰², com sede em São Paulo (SP), foi fundada em 1991 como entidade de base associativa que congrega organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Apresenta-se, segundo Ata de Assembleia (ABONG, 2013), como uma organização de perfil político caracterizado pela participação popular organizada.

Indicou como prioridades para o triênio 2013-2016: (1) fortalecer a base associativa, através do investimento em sua sustentabilidade política e financeira e na ampliação do número de associadas; (2) intensificar a luta por um novo marco regulatório para as OSCs, através do reforço da articulação nacional e latino-americana, estudos, incidência no executivo e no congresso e melhor comunicação com a sociedade; (3) promover a construção de paradigmas alternativos que priorizem justiça social e ambiental; (4) contribuir para o avanço da democracia participativa e do controle social das políticas públicas; (5) ampliar e qualificar a incidência internacional com a sociedade civil de outros países (ABONG, 2013).

Para tanto, a ABONG conta com apoio de outras entidades¹⁰³ na divulgação e financiamento de seus projetos, como:

Quadro 14: Parceiros na consecução de projetos da ABONG

Nome	Origem	Objetivo
Fundação Ford	EUA	Apoiar mundialmente Organizações Sociais
Pão para o Mundo	Alemanha	Apoiar projetos de OS que estimulem parcerias locais
Instituto C&A	Bélgica, Alemanha, Suíça, Hong Kong, México e Brasil	Atuar por meio do apoio técnico e financeiro organizações que atuam no ramo têxtil (moda)
Organização Episcopal Alemã para a Cooperação para o Desenvolvimento (MISEREOR)	Alemanha	Propõe-se ao combate à pobreza por intermédio de ações de auto iniciativa dos grupos desfavorecidos socialmente
União Europeia	Bélgica	Apoiar por meio de editais (recursos

¹⁰² Disponível em: <http://abong.org.br/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁰³ Cf Apêndice XI para maiores informações sobre as entidades parceiras da ABONG, por nome, empresa, grupo, instituição e ramo de atividade.

		financeiros) projetos diversos na área social
Fastenopfer	Suíça	Apoiar e financiar projetos sociais, culturais e individuais ligados a sustentabilidade

Fonte: Ford¹⁰⁴, Pão para o Mundo¹⁰⁵, C&A¹⁰⁶, MISEREOR¹⁰⁷, União Europeia¹⁰⁸ e Fastenopfer¹⁰⁹, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Busca ainda, junto ao governo federal, recursos de viabilização das propostas, conforme constatado no cadastro do Mapa das OSCs, em que capta verbas financeiras¹¹⁰ por meio das alternativas de convênios previstas na plataforma do Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse (SICONV).

Tabela 12: Recursos repassados a ABONG via SINCOV de 2008 a 2013

Tipo	Projetos/atividades/programas	Período	Valor
Parceria	Apoio ao 2º Fórum Nacional da RTS e 2ª Conferência Internacional de Tecnologia Social	2008-2009	R\$ 170.463,75
	Capacitação de profissionais que atuam em OSCs	2011-2013	R\$ 206.113,15
		Total recebido	R\$ 376.576,90

Fonte: Mapa das OSCs (IPEA, 2018), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Além desse apoio institucional e financeiro, a ABONG possui atualmente 225 organizações associadas, sistematizadas conforme área de atuação: agricultura; arte e cultura; assistência social; comunicação; comércio; crianças e adolescentes; Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV); discriminação racial e sexual; economia solidária; educação; esporte; fortalecimento de outras ONGs/movimentos populares; justiça e promoção de direitos; meio ambiente; organização popular/participação popular; orçamento público; questões agrárias; questões urbanas; relações de consumo; relações de gênero; saúde; segurança alimentar; segurança pública; trabalho e renda; categoria outras. E, público alvo: comunidades tradicionais; crianças e adolescentes; estudantes; jovens; lideranças e educadores populares; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT); moradores de áreas de ocupação; mulheres; negros; organizações populares/movimentos sociais; outras ONGs; população carcerária; população em geral; populações de rua; portadores de HIV; portadores¹¹¹ de necessidades especiais (físicas e mentais); povos indígenas; professores; terceira idade; trabalhadores urbanos/sindicatos urbanos; e outros.

¹⁰⁴ Disponível em: <http://www.fordfoundation.org/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/pt/pao-para-o-mundo/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.institutocea.org.br/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.misereor.org/contact/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁰⁸ Disponível em: https://europa.eu/european-union/index_pt. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁰⁹ Disponível em: <https://fastenopfer.ch/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹¹⁰ Informações sobre o detalhamento dos convênios. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/612222>. Acesso em: out. de 2018.

¹¹¹ As nomenclaturas utilizadas para designar o público-alvo são as mesmas informadas no site da ABONG.

No que se refere as OSCs registradas¹¹² na área “Educação” da ABONG, informa-se 93 entidades¹¹³, que atuam desde o âmbito de uma região no Brasil até em todas. Do total de instituições citadas, 37 informam ter como público alvo “professores”, embora também possam, paralelamente, atuar em outras frentes, como: organizações populares, crianças, adolescentes e jovens; mulheres; negros; pessoas com necessidades especiais; pessoas com HIV; lideranças e educadores populares; trabalhadores urbanos; moradores de área de ocupação; comunidades tradicionais; população carcerária e de rua; povos de terreiro; LGBTTT e; fortalecimento de outras ONGs.

Quadro 15: Associadas da ABONG tendo como público alvo, entre outros, professores, por região, ano de fundação, instância de atuação e forma de contratação do pessoal

Sigla	Região	Fundação	Instância	T.V.*
Ação Educativa	Todas	1994	Municipal	N/C**
Associação Educacional Sons no Silêncio	Nordeste	2000	Estadual	Sim
Arte De Educar	Sudeste	2003	Municipal	Sim
Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural	Sul	1966	Regional	Não
Avante	Norte e Nordeste	1991	Regional	Não
Instituto Avisa Lá (IAL)	Todas	1986	Nacional	Não
Centro de Assessoria ao Movimento Popular	Sudeste	1987	Estadual	Sim
Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennês	Centro Oeste	1987	Nacional	Sim
Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo	Sudeste e Sul	1989	Nacional	Sim
Centro dos Direitos Humanos Maria da Graça Braz	Sul	1979	Nacional	Sim
Centro de Assessoria e Serviço aos/as Trabalhadores/as da Terra Dom José Brandão de Castro	Nordeste	1995	Nacional	Sim
Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza	Nordeste	1994	Municipal	Não
Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT)	Todas	1990	Nacional	Não
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)	Todas	1987	Nacional	Não
Centro Luiz Freire	Nordeste	1972	Estadual	Sim
CIPÓ	Nordeste	1999	Regional	N/C
Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação	Norte	1969	Estadual	Sim
Comunicação e Cultura	Nordeste	1991	Nacional	N/C
CRIAR Brasil	Todas	1994	Nacional	Não
Instituto Ecoar para Cidadania (ECOAR)	Todas	1992	Internacional	N/C
Comunicação em Sexualidade (ECOS)	Nordeste, Sudeste e Sul	1989	Nacional	N/C
Escola de Governo	Sudeste	1992	Regional	Sim
Espaço	Sudeste	1987	Municipal	Sim
Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS do Ceará	Nordeste	1989	Estadual	Sim
Grupo de Defesa e Promoção Socioambiental	Nordeste	1981	Nacional	Sim
Grupo Curumim	Norte, Nordeste e Centro Oeste	1989	Estadual	Não
Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio	Sudeste e Sul	1981	Estadual	N/C

¹¹² Disponível em: <http://www.abong.org.br/associadas.php>. Acesso em: jan. de 2018.

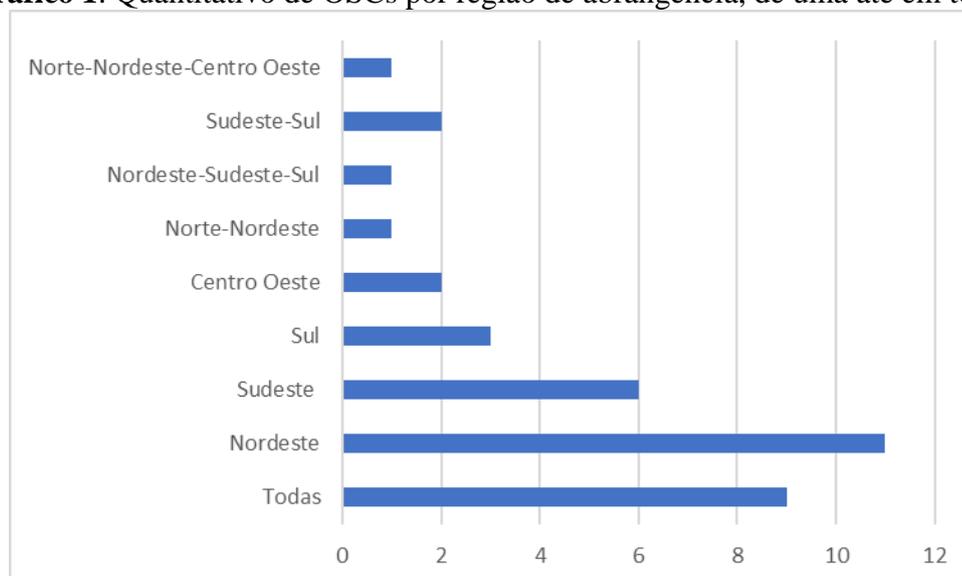
¹¹³ Cf Apêndice XII para maiores detalhes sobre as OSCs associadas da ABONG atuantes na área educacional, por nome e região de atuação.

Comunitário Queiróz Filho (IBEAC)				
Instituto Brasil Central (IBRACE)	Centro Oeste	1984	Regional	Sim
Instituto Paulo Freire	Todas	1992	Nacional	Sim
Associação Educacional Labor	Sul	1991	Nacional	Sim
Movimento de Organização Comunitária	Nordeste	1967	Estadual	Sim
Comitê para Democratização da Informática	Todas	1995	Internacional	Sim
Rede de Desenvolvimento Humano (REDEH)	Todas	1990	Nacional	Sim
Roda Viva	Sudeste	1989	Municipal	Sim
Sociedade de Apoio Socioambientalista e Cultural	Nordeste	2002	Nacional	Sim
Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)	Nordeste	1989	Nacional	Sim
Viração Educomunicação	Sudeste	2003	Internacional	Sim

Fonte: ABONG associadas, quadro organizado pela pesquisadora (2018). *Trabalho Voluntário; ** Não consta.

O Quadro 15 aponta que uma mesma organização atua em mais de uma região ou em todas. Entretanto, o maior quantitativo de OSCs atuantes situa-se na região Nordeste (11), seguida da região Sudeste (6), conforme observado no gráfico.

Gráfico 1: Quantitativo de OSCs por região de abrangência, de uma até em todas



Fonte: gráfico elaborado pela pesquisadora (2019).

No caso da instância de atuação, esta divide-se em municipal, estadual, nacional e até internacional, conforme possibilidade prevista em lei. No entanto, um dado que chama atenção, é a média de fundação das OSCs associadas à ABONG, pois quase que sua totalidade foi inaugurada anterior ao século XXI: no período até 1990, registra-se 21 entidades; de 1991 a 2000, informa-se 13 e; na década seguinte, uma instituição em 2002 e outra em 2003. Tal circunstância difere do cenário geral nacional até o momento apresentado de ampliação das OSCs nos últimos anos no estudo divulgado pelo IBGE.

Contudo, a presente pesquisa indica uma tendência já prevista no mapeamento nacional (BRASIL, 2012e), o do voluntariado, em razão de 29 OSCs citadas informarem trabalhar nesse formato, ou seja, 80% das organizações que tem como público alvo

professores, não utilizam pessoal¹¹⁴ ocupado assalariado nas atividades de operacionalização das OSCs.

Em relação as áreas temáticas das OSCs que têm como público-alvo os professores, ainda são atendidas¹¹⁵: educação em geral, arte e cultura, justiça, promoção de direitos, trabalho e renda, assistência social, discriminação racial e sexual, questões agrárias/urbanas e indígenas, agricultura, relações de gênero e consumo, economia solidária, meio ambiente, organização e participação popular, saúde, segurança pública e alimentar.

Este dado evidencia uma pulverização das ações empreendidas, ou seja, dedica-se a diversas atividades, mas não há um direcionamento específico do trabalho desenvolvido, ou seja, a área educacional configura como mais um item de oferta dos “serviços prestados” desprovida de intencionalidade. Soma-se ao resultado da pesquisa o fato de que, das 37 OSCs que informam direcionar suas ações, entre outras, com o foco no magistério, apenas duas registram ter como designação prioritária a formação de professores.

Quadro 16: Associadas da ABONG atuantes prioritariamente na formação continuada docente

Entidades	Programa/Projeto/Ação/Formação		Regiões que atua
	Nome	Etapa	
Avante	Projeto Paralapraca		Norte e Nordeste
IAL	Diálogos para a formação	Educação infantil	Todas
	Formar em Rede – 0 a 3 anos		
	Formar em Rede Matemática		
	Formar em Rede +		
	Capacitar na Educação Infantil		
	Diretrizes em Ação		
	Além das Letras	Ensino fundamental	
	Além dos Números		
	Memória Local na Escola		

Fonte: Avante e IAL, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Deste Quadro a primeira identificada é a Avante, Educação e Mobilização Social¹¹⁶, que organiza-se desde 1991 como ONG, mas sob o formato de Associação desde 1996, atua nas regiões norte e nordeste, tendo como parceiros de execução de projetos: Santander, Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), Centro Público de Economia Solidária (CESOL), Livraria e Distribuidora Multicampi (LDM), Instituto C&A, Instituto Natura, Fundação Pedro Calmon, Fundação Bernard van Leer, Fundo das Nações

¹¹⁴ O estudo do IBGE (BRASIL, 2012e) não discrimina as atividades desenvolvidas pelo pessoal ocupado (assalariado ou não).

¹¹⁵ Cf Apêndice XIII para maiores detalhes sobre as temáticas de atuação das associadas ABONG atuantes na área educacional.

¹¹⁶ Disponível em: <http://www.avante.org.br/>. Acesso em: dez. de 2017.

Unidas para a Infância (UNICEF), Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA) e Instituto da Mulher Negra (UNEGRO).

A Avante ainda tem como estratégia, a captação de recursos financeiros¹¹⁷ por meio de parcerias com instâncias governamentais, segundo informação coletada no Mapa das OSCs, para consecução dos seus projetos diversos.

Tabela 13: Recursos repassados a Avante via SINCOV e convênios de 2002 a 2015

Tipo	Projetos/atividades/programas	Período	Valor
Convênio	Execução do projeto “O olhar dos jovens sobre os direitos humanos”	2002-2003	R\$ 57.680,00
	Cooperação técnica e financeira mutua, para execução de atividades	2003-2004	R\$ 153.097,71
	Cooperação técnica e financeira no âmbito do Programa Nacional de estímulo ao primeiro emprego para os jovens	2003-2004	R\$ 351.621,25
	Cooperação técnica e financeira visando à criação de instrumentos de controle social, voltados para os conselhos e agentes municipais	2003-2004	R\$ 387.950,00
	Cooperação técnica e financeira no âmbito do Programa Nacional de estímulo ao primeiro emprego para os jovens	2004-2005	R\$ 3.277.754,00
	Experimentação e validação de tecnologias de qualificação de membros de comissões municipais de trabalho e emprego e gestores de políticas públicas de trabalho, em escala regional	2004-2005	R\$ 200.000,00
	Construção de espaços de inclusão juvenil	2005-2006	R\$ 280.521,00
	Ações de formação pessoal, social e profissional para jovens (de 16 a 24 anos) em situação de desigualdade	2005-2006	R\$ 2.531.180,00
	Cooperação técnica e financeira no âmbito do Programa Nacional de estímulo ao primeiro emprego para os jovens	2006-2008	R\$ 2.843.420,00
	Parceria	Fortalecimento da Rede Nacional Primeira Infância por intermédio da criação e fortalecimento de cinco redes estaduais nos estados do AM, BA, CE, MA e MS e elaboração de 10 planos municipais pela primeira infância nesses estados	2012-2015
Construir espaços de participação social em contexto de trabalho infantil em municípios do semiárido do estado da BA		2013-2015	R\$ 493.844,38
Total recebido			R\$ 11.195.358,34

Fonte: Mapa das OSCs (IPEA, 2018) e Portal da Transparência (2018), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Em relação a oferta de formação docente, esta OSC apresenta o programa Paralapracá¹¹⁸, lançado em 2010 para atender professores, coordenadores pedagógicos e formadores que atuam na etapa da educação infantil em parceria com as secretarias municipais de educação.

O programa é disponibilizado em duas modalidades: polo de municípios – atende por grupo de municipalidades próximas geograficamente; município único – atende de forma

¹¹⁷ Informações sobre o detalhamento dos convênios. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/476964>. Acesso em: out. de 2018.

¹¹⁸ Disponível em: <http://paralapraca.org.br/>. Acesso em: nov. de 2017.

personalizada. O objetivo é criar conexões entre as pessoas, propiciar o adensamento conceitual e contribuir para a inclusão digital (AVANTE, 2013a e 2016).

Informa ter atendido, desde o seu lançamento dez municípios em dois ciclos: o primeiro, entre 2010 e 2012, foi desenvolvido nos estados da Paraíba (PB), Ceará (CE), Bahia (BA), Pernambuco (PE) e Piauí (PI); no segundo, que se iniciou em 2013 até 2017, abrangeu outros municípios da BA, CE e PE, pela primeira vez em Alagoas (AL) e Rio Grande do Norte (RN), tendo como monitoramento e avaliação externa realizada pela consultoria Move Social¹¹⁹. Nesse entretempo (2015) o programa foi disponibilizado no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC), ganhando caráter nacional (AVANTE, 2013b).

As ações do programa são desenvolvidas no formato presencial e a distância: as presenciais ocorrem por meio de encontros formativos periódicos e visitas técnicas de assessoria; já as ações a distância são desenvolvidas por intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹²⁰. As atividades são baseadas em seis eixos: assim se brinca, assim se faz artes visuais, assim se faz música, assim se faz literatura, assim se explora o mundo e assim se organiza o ambiente (AVANTE, 2013b).

A proposta está estruturada em módulos (introdutório e um por cada eixo), chats, fóruns temáticos, materiais de apoio e espaço para o registro de práticas pedagógicas desenvolvidas.

Quadro 17: Ações de formação continuada docente ofertada pela Avante

Paralapraca	
Duração	Não informar
Objetivo	Contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de educação infantil
Referencial	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)
Conteúdo	Brincadeira; música; artes visuais; literatura; exploração de mundo; organização do ambiente
Estrutura	Presencial e a distância
Contrato	Seleção por edital

Fonte: Avante, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

A segunda organização da ABONG atuante na formação continuada docente, é o Instituto Avisa Lá (IAL)¹²¹ qualificado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), trabalha desde 1986 junto as redes públicas de ensino em todo país,

¹¹⁹ Empresa criada em 2011, atuante na área de planejamento, monitoramento e avaliação de programas e políticas sociais. Disponível em: <http://www.move.social/>. Acesso em: set. de 2018.

¹²⁰ Disponível em: <http://ava.paralapraca.org.br/>. Acesso em: dez. de 2017.

¹²¹ Disponível em: <http://avisala.org.br/>. Acesso em: out. de 2017.

inicialmente na etapa da educação infantil e, posteriormente (2002), passou atuar também no ensino fundamental (anos iniciais).

Seus principais parceiros de execução são: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Ashoka, UNICEF, Google *Ad Words*, Fundação Abrinq, Movimento Todos pela Educação (TPE), Rede Nacional Primeira Infância, Rede Nossa São Paulo, MEC, Museu da Pessoa, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), CENPEC, Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Instituto Sonho Grande, Ultragaz, Santander, *Deustsche Bank*, *United Way* Brasil, Instituto C&A, Instituto Jama, Instituto Pró Educação, Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação Social (IMPAES) e *The Resource Foundation*.

Embora possua cadastro junto ao Mapa das OSCs¹²², não há informação quanto a captação de recursos, pelo menos não via SINCOV. As formações oferecidas pelo IAL têm formato presencial e a distância.

Quadro 18: Ações de formação continuada docente ofertada pelo IAL

Diálogos para a formação	
Duração	8 semanas
Objetivo	Apoiar a elaboração dos currículos e projetos de formação continuada das redes municipais
Referencial	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), BNCC e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Conteúdo	Currículo na educação infantil e/ou ensino fundamental
Estrutura	A distância; 2 palestras em vídeos; 5 a 6 revistas impressas; 10 revistas em PDF; Acesso ao ambiente virtual; 1 palestra final em vídeo de devolutiva das principais questões das equipes e/ou professores
Contrato	Por meio de pagamento direto, R\$ 5.000,00 por tema - declarado como prestação de serviço
Formar em Rede – 0 a 3 anos	
Duração	Não informa
Objetivo	Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelas redes públicas municipais
Referencial	BNCC, Wallon, Emmi Pickler, Lóczy
Conteúdo	Cuidar e educar: organização dos tempos, dos ambientes, das atividades para crianças, experiências de aprendizagem de 0 a 3 anos; a construção da autonomia pela criança e o papel do professor
Estrutura	A distância; acesso ao ambiente virtual (reuniões e consultoria); apoio; um seminário oferecido pelo IAL a dois gestores/formadores municipais; certificação para os participantes e, para a secretaria, por meio de um selo de referência e qualidade
Contrato	Por licitação realizada pelo município; por notório saber; por doação de uma empresa da região que tenha interesse em investir em educação
Formar em Rede Matemática	
Duração	Não informa
Objetivo	Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelas redes públicas municipais
Referencial	DCNEIs
Conteúdo	Resolução de problemas; consideração dos usos sociais e das funções dos números; situações didáticas; apropriação do sistema de numeração; características do sistema de numeração decimal; regras do sistema de numeração e comparar às de outros sistemas; relação entre sistema de numeração, cálculo mental e operações; diferentes sentidos das operações, estrutura dos

¹²² Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/602745>. Acesso em: out. de 2018.

	problemas aditivos e multiplicativos; utilização de variáveis didáticas
Estrutura	A distância; acesso ao ambiente virtual (reuniões e consultoria); apoio; um seminário oferecido pelo IAL a dois gestores/formadores municipais; certificação para os participantes e, para a secretaria, por meio de um selo de referência e qualidade
Contrato	Por licitação realizada pelo município; por notório saber; por doação de empresa da região
Formar em Rede +	
Duração	2 anos podendo ser renovável por mais um ano
Objetivo	Fortalecer políticas públicas de educação infantil por meio da qualificação técnico-pedagógica do atendimento oferecido às crianças de 4 a 5 anos de idade
Referencial	Revistas Avisa Lá
Conteúdo	O papel dos formadores; rede de trabalho colaborativo; práticas de leitura e escrita
Estrutura	Presencial e a distância; 2 seminários em SP e dois em cada município; consultoria individualizada e em grupo à equipe técnica; atividades a distância; material em PDF; certificação para os participantes e, para a secretaria, por meio de um selo de referência e qualidade
Valor	Por licitação realizada pelo município; por notório saber; por doação de uma empresa da região
Capacitar na Educação Infantil	
Duração	Não informa
Objetivo	Disseminar, implantar e consolidar estratégias de formação continuada de profissionais de educação infantil, visando mudanças efetivas na qualidade do atendimento
Referencial	Não informa
Conteúdo	Não informa
Estrutura	Presencial e a distância; consultoria à equipe local; desenvolvimento compartilhado de projeto; desenvolvimento compartilhado metodologia de formação de formadores; projeto de formação continuada direta em pelo menos 2 unidades escolares
Contrato	Por licitação realizada pelo município; por notório saber; por doação de uma empresa da região que tenha interesse em investir em educação
Diretrizes em Ação	
Duração	Não informa
Objetivo	Apoiar profissionais, instituições e equipes técnicas na fundamentação e organização das propostas de educação infantil nos municípios
Referencial	DCNEIs – Parecer nº 20/2009
Conteúdo	Questões pedagógicas, cuidado e de bem-estar
Estrutura	A distância (vídeos, guias e sugestões)
Contrato	Gratuito
Além das Letras	
Duração	2 anos
Objetivo	Contribuir para a qualificação das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental nos sistemas públicos de ensino
Referencial	Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e o conhecimento didático construído sobre a leitura e a escrita nos últimos anos
Conteúdo	Concepção de formação reflexiva articulada aos contextos de trabalho; tematização do papel do formador e de projetos; conteúdos da alfabetização: leitura pelo professor, leitura e escrita pela criança, produção textual; tematização de conteúdos; supervisão e acompanhamento de um projeto; leitura e devolutiva de pautas e relatórios da formadora local; construção de dispositivos de formação para subsidiar o ensino e aprendizagem dos conhecimentos didáticos
Estrutura	Presencial e a distância; um encontro presencial de 20 horas por ano, na cidade de SP, para dois formadores locais; uso do portal e suas ferramentas; reuniões <i>online</i> ; subsídios técnicos, sugestão de pauta para as formações locais; análise e devolutiva das produções locais; materiais de apoio; publicação de conteúdos para estudo produzidos pelos municípios; certificação para os participantes e, para a secretaria, por meio de um selo de referência e qualidade
Contrato	Edital público ou nas cidades de interesse do patrocinador, juntamente com a inscrição em formulário digital. Os municípios são avaliados de acordo com os critérios: intencionalidade formativa da equipe local, existência de profissionais que possam ser formadores e cumprirem a carga horária específica para a formação, escolas e profissionais interessados, existência de computadores com acesso à internet. A formalização da parceria com os municípios selecionados é feita com os secretários de educação
Além dos Números	
Duração	1 ano

Objetivo	Incentivar mudanças positivas nos indicadores de rendimento escolar em matemática e promover o sucesso escolar dos alunos do ensino fundamental (anos iniciais), a partir do aprimoramento das práticas formativas dos técnicos responsáveis pela formação das redes
Referencial	Não informa
Conteúdo	Cálculo mental; decomposição de números; construção de procedimentos pessoais e de repertórios de resultados memorizados; sistema de numeração posicional e decimal; produção do conhecimento matemático
Estrutura	Presencial e a distância; seminário presencial de 20 horas em SP, para duas formadoras locais; um consultora para no máximo dez municípios; projetos e conteúdos; uso do portal e suas ferramentas; encontros mensais a distância por meio de reuniões <i>online</i> ; supervisão a distância durante todo o processo de planejamento e formação em serviço das formadoras nos respectivos municípios; discussões em fóruns no ambiente virtual
Contrato	Disponibilizado pelos parceiros Banco Santander, a <i>International Business Machines</i> (IBM) e Instituto Razão Social
Memória Local na Escola	
Duração	Não informa
Objetivo	Preservar a memória de comunidades, envolvendo alunos e professores do ensino fundamental (anos iniciais) no registro das histórias dos moradores locais
Referencial	Não informa
Conteúdo	Por meio da formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e alunos, o programa promove o uso da memória oral no cotidiano escolar, de forma a incentivar o contato com a história da cidade, o estreitamento das relações humanas na comunidade, o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores nos alunos
Estrutura	Presencial e a distância; articulação local; parceria com secretarias de educação e diretorias de ensino; Museu da Pessoa de SP; formação de professores (mensal) e alunos das escolas participantes; propostas de atividades para o registro e divulgação de histórias; atividades em sala de aula que resultem em exposições, livros, sites e vídeos; assessoria e acompanhamento
Contrato	Direta pelas secretarias de educação e/ou empresas por meio da Lei Rouanet

Fonte: IAL, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

A proposta de contrato dos serviços prestados (formação continuada) é bem diversificada: por pagamento direto, por licitação, gratuito e disponibilizado por parceiros. O próprio IAL sugere as formas de contratação: notório saber, projetos atrelados a Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991) e doação de empresa local, nesta última opção o instituto fornece recibo de doação.

No caso do notório saber, há como possibilidade a dispensa de licitação, em que a inexigibilidade de licitação para a contratação de serviços técnicos com pessoas físicas ou jurídicas de notória especialização somente é cabível quando se tratar de serviço de natureza singular, capaz de exigir, na seleção do executor de confiança, grau de subjetividade insuscetível de ser medido pelos critérios objetivos de qualificação inerentes ao processo de licitação, nos termos da Lei nº 8.666 (BRASIL, 1993a).

De acordo com as orientações disponíveis no site¹²³ do IAL, o caráter de notório saber foi concedido ao instituto, pois sua metodologia de formação continuada é descrita no livro

¹²³ Disponível em: <http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-formar-em-rede-0-a-3-anos/>. Acesso em: dez. de 2017.

“Bem-Vindo Mundo! Crianças, cultura e formação de educadores”¹²⁴ (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006), distribuído pela UNDIME para os municípios brasileiros.

O IAL explica que seus programas foram testados e aprovados em diversos municípios, entre estes está o “Formar em Rede para a Educação Infantil” que faz parte do Guia de Tecnologias Educacionais do MEC (BRASIL, 2011c). Por isso, segundo a entidade, estas ações conferem ao instituto o status de notório saber em educação infantil, o que facilita a dispensa de licitação, auxiliando assim sua contratação direta.

No que diz respeito a compra dos pacotes formativos por empresas locais (doações dedutíveis de impostos), permite-se em conformidade com a CF/1988, Lei nº 9.249/1995 e Decreto nº 3.000/1999, que empresas tributadas no lucro real façam a doação de até 2% de seu lucro operacional para OSCIPs. Este valor é lançado como despesa operacional da empresa doadora, que passa a pagar um valor menor de seu Imposto de Renda (IR). Por esse caminho diversas empresas e organizações têm obtido pacotes formativos, conforme identificado:

Quadro 19: Pacotes formativos adquiridos por empresas/organizações via IAL

Entidade*	Programa/projeto	Ano	Regiões**
Gerdau	Capacitar na Educação Infantil	2006-2008	Sudeste
	Além das Letras	2008	Norte, Nordeste e Centro-Oeste
Instituto C&A	Capacitar na Educação Infantil	2006-2008	Sudeste
	Formar em Rede	2011-2013	Todas
Santander	Capacitar na Educação Infantil	2015-2017	Todas
	Guia do Programa de Educação Infantil	2011-2017	
Santander IBM	Além dos números	Não informa	Todas

Fonte: IAL, quadro organizado pela pesquisadora (2018). * Instituição que adquiriu os pacotes de formação; ** Região em que foi executada a formação.

Como parte do pacote, as empresas têm seus nomes e marcas divulgadas nas publicações da Revista Avisa Lá¹²⁵, espaço em que são disponibilizadas experiências formativas e projetos desenvolvidos, conferindo status a entidade que investe no social.

No que concerne os certificados conferidos ao final das formações ofertadas tanto pela Avante, quanto pelo IAL, as duas OSCs emitem a certificação ao final dos cursos. Entretanto, o IAL informa que seus cursos não são reconhecidos pelo MEC, mas explica que a entidade é associada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), por isso possui credencial de certificação.

É interessante observar que as duas organizações não têm relação de certificação (registro) com o MEC, embora tenham registrados no Guia de Tecnologia Nacional dois

¹²⁴ Embora tal obra não esteja disponível gratuitamente, somente para compra direta nas editoras.

¹²⁵ Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/publicacoes/>. Acesso em: fev. de 2018.

produtos (conjunto de materiais de orientação). Pode-se inferir, neste caso, que o MEC tem adotado uma postura de financiamento e distribuição dos materiais produzidos por estas OSCs, o que confere certa visibilidade e representação (boas práticas) quanto os recursos e serviços prestados por organizações privadas, mas não estabelece relação direta em matéria de registro de certificados, deixando a critério da organização o acompanhamento efetivo da participação (tempo e espaço) dos professores nestes cursos.

4.2.2 O Grupo de Institutos Fundações e Empresas

O GIFE¹²⁶ é a associação dos investidores sociais do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou empresas. Criado como grupo informal em 1989 e constituído como organização sem fins lucrativos em 1995, posteriormente qualificado (2008) como OSCIP. Atualmente possui 138 associados, entre empresários, familiares, independente ou organização comunitária – Empresa, Fundação/Instituto Comunitário (FIC), Fundação/Instituto Empresarial (FIE), Fundação/Instituto Familiar (FIF), Fundação/Instituto Independente (FII), Parceiro Academia (PA) –, atuando em projetos próprios ou de terceiros nas áreas de: apoio à gestão de organizações da sociedade civil; assistência social; comunicação; cultura; cultura e artes; defesa de direitos; desenvolvimento comunitário de base; educação; educação e cidadania; esporte e recreação; formação de jovens para o trabalho e/ou para a cidadania; geração de trabalho e renda; meio ambiente; proteção à infância e; saúde.

Nosso papel central é gerar conhecimento a partir de articulações em rede para aperfeiçoar o ambiente político institucional do investimento social e ampliar a qualidade, legitimidade e relevância da atuação dos investidores sociais privados. Para tal, temos oito agendas estratégicas prioritárias que guiam a atuação do GIFE, sendo: alinhamento do investimento social às políticas públicas; alinhamento entre investimento social e o negócio; ampliação da doação no investimento social privado; avaliação; comunicação; fortalecimento das organizações da sociedade civil; governança e transparência; e negócios de impacto social (GIFE, 2017b, p. 11).

Para tanto o GIFE ainda conta com apoio de outras entidades na divulgação e financiamento de seus projetos (congressos, censos, biblioteca virtual), como: Instituto Votorantim; Fundação Ford; Tv Globo; Instituto Sabin; Fundação Arcelormittal; Instituto Alana; Fundação Tide Setubal; Fundação Grupo Boticário; Fundação Roberto Marinho;

¹²⁶ Disponível em: <http://gife.org.br>. Acesso em: out. de 2016.

Instituto Coca-Cola; Instituto Unibanco; Fundação Amazonas Sustentável; Serasa *Experian*; Fundação Telefônica Vivo; Banco Bradesco, Instituto C&A e Itaú Social.

Em matéria de parceria estatal, não há registros de captação de recursos federais pelo SINCOV¹²⁷. Entretanto, o GIFE tem atuado, frequentemente, em campanhas de divulgação e incentivo de doações em seu benefício próprio e de suas associadas: Dia de Doar¹²⁸, Fundo BIS¹²⁹, Captamos¹³⁰ e pela Cartase¹³¹ que permite o financiamento coletivo.

Pela plataforma Cartase são disponibilizados diversos cursos, textos e vídeos que explicam como é possível conseguir recursos por meio de incentivos fiscais previstos para as doações destinadas ao Fundo Nacional do Idoso, Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, projetos culturais (Lei Rouanet) e atividades audiovisuais (Lei do Audiovisual), projetos desportivos e paradesportivos (Lei de Incentivo ao Esporte), Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica (PRONON), Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD) e pela destinação jurídica de 2% e física de 6% da receita bruta das empresas para o desenvolvimento institucional das OSCs, independente de certificação conferida pelo selo de Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (CEBAS), Utilidade Pública Federal (UPF), etc.

A partir dessas orientações, o GIFE tem cadastrado diversas organizações. No total há 138 associadas atuantes¹³², entre outras – apoio à gestão, formação de jovens para o trabalho, geração de trabalho e renda, assistência social, comunicação, cultura e artes, defesa de direitos, incremento comunitário, esporte e recreação, meio ambiente, saúde –, na área da “Educação”.

Como estratégia de ação, todas incentivam o voluntariado como postura de desenvolvimento dos projetos. Deste total de OSCs, apenas 10 informam atuar diretamente na formação continuada de professores, são elas: fundações Bradesco, Bunge, Federação das Entidades de Assistência Social de Campinas (FEAC), Lemann, SM, Telefônica Vivo; os institutos, Inspirare, João e Maria Backheuser, Natura e Santander.

¹²⁷ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/592808>. Acesso em: out. de 2018.

¹²⁸ Disponível em: <http://www.diadedoar.org.br/>. Acesso em: out. de 2018.

¹²⁹ Disponível em: <http://www.fundobis.org.br/>. Acesso em: out. de 2018.

¹³⁰ Disponível em: <http://captamos.org.br/>. Acesso em: out. de 2018.

¹³¹ Disponível em: <https://www.catarse.me/>. Acesso em: out. de 2018.

¹³² Cf Apêndice XIV para maiores detalhes sobre as OSCs associadas ao GIFE atuantes na área educacional no Brasil, por nome, ano, sede e perfil.

Quadro 20: Associadas do GIFE atuantes na área da formação continuada docente

Entidade	Programa/Projeto/Ação		Regiões que atuam	T.V.*
	Nome	Temática		
Bradesco	Educa+Ação	Alfabetização infantil	Sudeste e Centro Oeste	Sim
	Escola Virtual	Ensinando com a Web	Todas	
		Introdução ao e-Learning		
		TI na Educação		
Bunge	Semear Leitores	Práticas de leitura	Norte, Nordeste, Sudeste e Sul	Sim
FEAC	FEAC na Escola	Plano de ensino, avaliação e recuperação	Sudeste	Sim
	Primeira infância em foco	Trocas de experiência		
Lemann	Formar	Gestão e processos pedagógicos	Todas	Não
SM Brasil	Somos Mestres	Leitura e produção literária	Todas	Sim
Telefônica Vivo	Escolas conectadas	Produção colaborativa	Todas	Sim
		Resolução de problemas matemáticos		
		Fotografia na aprendizagem		
		Gamificação na educação básica		
		Modo de vida saudável com frutas		
		Escrita criativa		
		Aprendizagem baseada em problemas		
		Alfabetizando na diversidade		
		Grandezas e medidas		
		Comunicação afetiva		
		Cultura popular e o conhecimento científico		
		Laboratório de criação de vídeos		
		Aprendizagem social e emocional		
		Produção textual na cultura digital		
		Construção atividades de matemática		
Tempos e espaços para a inovação pedagógica				
Antártica				
Avaliação				
Líderes inovadores				
Inspirare	Escola Digital	Tecnologia e currículo	Todas	Não
João e Maria Backheuser	TransFormar	Práticas pedagógicas	Sudeste	Sim
Natura	Trilhas	Alfabetização	Todas	Sim
Santander	Saber	Competências e habilidades em Língua Portuguesa	Sudeste	Sim

Fonte: Fundações e institutos associados do GIFE, quadro organizado pela pesquisadora (2018). * Trabalho Voluntário.

A primeira OSC identificada é a Fundação Bradesco¹³³, criada em 1956 e que atualmente oferece atendimento na educação básica – quarenta escolas presentes em todas regiões do país –, educação profissional e técnica, educação de jovens e adultos, regime de internato, educação rural e formação inicial e continuada docente.

¹³³ Disponível em: <https://fundacao.bradesco/>. Acesso em: dez. de 2017.

Esta organização informa ter como parceiro a UNDIME nacional e a regional do estado de SP na consecução de seus programas/projetos. Em relação ao recebimento de recursos por meio do portal de convênios (SINCOV), não há informações a respeito. Embora haja 41 registros – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) – documentados no Mapa das OSCs¹³⁴, assim como também possui cadastro¹³⁵ junto ao CEBAS, o que permite a vinculação de receitas por outras vias.

Sobre a oferta de formação continuada para professores, a Fundação disponibiliza duas propostas de formação: o projeto Educa+Ação¹³⁶ e a Escola Virtual¹³⁷.

O primeiro, apresenta-se como ação de “treinamento e capacitação” de professores e diretores das escolas públicas municipais da região Sudeste, especificamente no estado de SP (Vale do Ribeira) e na região Centro Oeste, nos municípios de Angélica, Corumbá e Ivinhema no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

O projeto tem como objetivo oferecer condições de ensino para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido fomentar ações de leitura e escrita. São quatro dias de formação presencial para os professores e atividades de complementação a distância – supervisão pedagógica e avaliação semestral realizadas pela Fundação Bradesco –, tendo como referencial teórico e metodológico kits pedagógicos – livros didáticos de matemática, língua portuguesa, história, geografia e ciência; livros infantis para biblioteca de classe; CDs de músicas infantis; videoteca e material pedagógico de apoio.

A segunda proposta da Fundação (Escola Virtual) tem o formato de atendimento totalmente pela modalidade a distância: ensinando com a Web; introdução ao *e-Learning* (abreviação de aprendizagem eletrônica ou ensino eletrônico) e; Tecnologia da Informação (TI) na Educação. Ao todo são ofertados 84 tipos de cursos, dentre estes 4 são destinados a formação continuada docente, designando-se como um “apoio a educadores”.

Quadro 21: Ações de formação continuada docente da Fundação Bradesco

Projeto Educa+Ação	
Duração	1 ano
Objetivo	Oferecer condições de ensino para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais, no sentido fomentar ações de leitura e escrita
Conteúdo	Alfabetização
Estrutura	Presencial e a distância
Contrato	Gratuito, mas por meio de seleção

¹³⁴ Disponível em: https://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html?organizacao=Fundacao_Bradesco&tipoBusca=0#5. Acesso em: out. de 2018.

¹³⁵ Disponível em: <http://siscebas2.mec.gov.br/visao-publica>. Acesso em: out. de 2018.

¹³⁶ Disponível em: <https://gife.org.br/projeto-educaacao-inicia-treinamento-de-professores/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹³⁷ Disponível em: <https://www.ev.org.br/>. Acesso em: jan. de 2018.

Ensinando com a Web	
Duração	15 horas
Objetivo	Mostrar como o professor pode se posicionar como profissional na atualidade e tirar o melhor proveito da internet
Conteúdo	Por módulos: ensinando com a Web; ser professor na sociedade da informação e do conhecimento; a Web hoje: conceitos, ferramentas e recursos; ética e segurança na Web; sucesso e autonomia intelectual
Estrutura	A distância
Contrato	Gratuito
Introdução ao e-Learning	
Duração	12 horas
Objetivo	Proporcionar entendimento básico do <i>e-learning</i>
Conteúdo	Por módulos: conceito e histórico; a operação do <i>e-learning</i> ; informações complementares
Estrutura	A distância
Contrato	Gratuito
TI na Educação	
Duração	7 horas
Objetivo	Apresentar a proposta da TI na Educação a partir de seus principais desafios, iniciativas e algumas tendências que vão ajudar a todos que já descobriram que as aulas tradicionais perderam espaço para as aulas mais modernas e dinâmicas
Conteúdo	Por módulos: introdução e conceitos básicos; TI e educação; iniciativas de TI na educação; tendências em TI
Estrutura	A distância
Contrato	Gratuito

Fonte: Fundação Bradesco, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Outra entidade mapeada é a Fundação Bunge¹³⁸, criada em 1994, apresenta diferentes atividades: Centro de Memória Bunge, Projeto Conhecer par Sustentar, Prêmio Fundação Bunge, Comunidade Integrada e Semear Leitores. Seus principais parceiros de execução são: *Childhood* Brasil, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Em termos de parceria via SINCOV, não há informações¹³⁹ disponíveis sobre captação de recursos financeiros públicos.

Para formação continuada docente disponibiliza o programa Semear Leitores¹⁴⁰, que é uma ação que busca incentivar a prática da leitura entre crianças – educação infantil e ensino fundamental –, por meio da oferta de infraestrutura (espaço, acervo, kits) e formação de professores/educadores. A proposta formativa acontece duas vezes ao ano, momentos em que são tratados assuntos como planejamento, conteúdo e avaliação, além de um seminário geral que aborda e estimula a troca de experiências em mediação de leitura, além do acompanhamento *online* das atividades realizadas e, posteriormente, divulgadas no Blog e no Facebook Semear Leitores.

¹³⁸ Disponível em: <http://www.fundacaobunge.org.br/>. Acesso em: dez. de 2017.

¹³⁹ Disponível em: https://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html?organizacao=Fundacao_Bunge&tipoBusca=0. Acesso em: out. de 2018.

¹⁴⁰ Disponível em: <http://www.fundacaobunge.org.br/projetos/semear-leitores/>. Acesso em: jan. de 2018.

Os palestrantes/formadores são voluntários¹⁴¹ (funcionários da Bunge) que fazem parte do programa Comunidade Educativa (CEDAC) nas regiões onde a empresa atua: Sudeste (SP e MG), Sul (RS, SC e PR), Nordeste (BA) e Norte (TO). No intuito de expandir o programa, a Fundação transformou o Semear Leitores em uma franquia¹⁴² social, que se propõe a transferir o conhecimento e dar apoio aos seus franqueados.

Quadro 22: Ações de formação continuada docente da Fundação Bunge

Semear Leitores	
Duração	Não informa a carga horária, mas explica que são 4 dias divididos ao longo de um ano, além do acompanhamento <i>online</i> das atividades
Objetivo	Oferecer condições de ensino para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais, no sentido fomentar ações de leitura e escrita
Conteúdo	Planejamento, conteúdo e avaliação pedagógicos relacionados a leitura
Estrutura	Presencial e a distância
Contrato	Gratuito

Fonte: Fundação Bunge, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

A próxima OSC identificada é a Fundação da Federação das Entidades de Assistência Social de Campinas (FEAC)¹⁴³ criada em 1964, cuja atuação se dá por meio de assessorias, consultorias e prestação de serviços às entidades executoras de ações nas áreas da assistência social, educação, saúde, cultura e esporte. A Fundação ainda possui programas e projetos próprios, como: Centro de voluntariado FEAC; Compromisso Campinas pela Educação; FEAC arte e cultura; Juventude – uma política em construção; Programa mobilização para autonomia; Prêmio Fundação FEAC de jornalismo; FEAC na escola e; Primeira Infância em Foco.

Parceiros institucionais e técnicos: Instituto Elos Brasil; Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP); Fundação Educar Dpaschoal; Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina); Amcham Brasil Campinas (Câmara de Comércio Americana); Coletivo Sem Rótulo (consultoria e *design*); Secretaria de Educação de Campinas; Cinemark; Associação Campineira de Imprensa; Paprika Filmes; Tv Bandeirantes; Sindicato dos Jornalistas Profissionais no estado de SP; Rádio Brasil Campinas; MSG Digital Estúdio *Design*; Sim Media Comunicação; Tv Câmara; Teatro Iguatemi Campinas; Juan *Photo Studio*; Agência Sala; Shopping Iguatemi Campinas; Portal Campinas.com.br; Estúdio Eletrônico; Provisão *Outdoor*; Emissora de Rádio CBN Campinas; *Studio* de Imagem Touche Fotografia; Rádio Central AM; Emissoras Pioneiras de Televisão (EPTV); Faculdades de

¹⁴¹ Programa de voluntariado corporativo da Bunge Brasil. Disponível em:

<http://www.fundacaobunge.org.br/projetos/comunidade-integrada/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁴² Denominada *franchise* ou sistema de *franchising*, que é uma técnica de crescimento e desenvolvimento de negócios em rede (SEBRAE, 2008).

¹⁴³ Disponível em: <https://www.feac.org.br/>. Acesso em: jan. de 2018.

Campinas (FACAMP); Rádio Educativa FM; Agência TAG Comunicação; Flix Media (mídia e cinema); Brain + Entretenimento. Quanto as parcerias governamentais, não há informações quanto a destinação de recursos por intermédio do SINCOV, embora tenha registro no Mapa OSCs¹⁴⁴.

Das propostas citadas duas são registradas como iniciativas que envolvem a formação continuada docente. A primeira é o projeto “FEAC na escola”, que foi criado em 2010 com o objetivo de contribuir com as escolas – educação infantil e ensino fundamental – em termos de construção de planejamento, avaliação e medidas de recuperação escolar. O projeto é dimensionado em três eixos: (1) ensino-aprendizagem – formação equipe gestora/professores e sistematização dos processos pedagógicos; (2) gestão de pessoas e processos – formação equipe gestora, elaboração e comunicação dos valores de convivência, plano de suporte estratégico e administração dos recursos financeiros; (3) relação com a comunidade – formação equipe gestora e integração entre escola e comunidade

Para sua execução, a Fundação FEAC disponibiliza apoio técnico e financeiro no sentido de operacionalizar as ações traçadas da seguinte forma: o recurso técnico ocorre por meio do assessoramento presencial (16 horas semanais) nas unidades escolares; já o financeiro acontece por meio da aquisição de materiais pedagógicos e mobiliários. Tal projeto abrange a região Sudeste, especificamente o município de Campinas-SP.

A segunda proposta denomina-se programa “Primeira Infância em Foco”, criado em 2013, tem como objetivo contribuir com as unidades da rede municipal pública de educação infantil parceiras da FEAC, para estruturação e qualificação de iniciativas com vistas à participação efetiva da família no desenvolvimento da criança de zero a três anos.

As etapas do programa estão organizadas em três edições (bianual), de 2014 a 2019, tendo as edições sistematizadas da seguinte forma: preparação – divulgação e sensibilização, encontros formativos e assessorias (elaboração do diagnóstico e do projeto); processo de seleção – edital, recebimento e seleção dos projetos e; execução dos projetos – assessoria financeira e técnica.

Quadro 23: Ações de formação continuada docente da Fundação FEAC

Projeto FEAC na Escola	
Duração	16 horas
Objetivo	Contribuir com as escolas para que estas executem plenamente os planos de ensino/aula e planos de avaliação e recuperação
Conteúdo	Ensino-aprendizagem; gestão de pessoas e processos; relação com a comunidade
Estrutura	Presencial
Contrato	Gratuito, mas por meio da seleção prevista em edital

¹⁴⁴ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/596560>. Acesso em: out. de 2018.

Primeira Infância em Foco	
Duração	2 anos
Objetivo	Contribuir com as entidades de educação infantil parceiras da FEAC para estruturarem e qualificarem iniciativas com vistas à participação efetiva da família no desenvolvimento da criança de zero a três anos
Conteúdo	Infância; desenvolvimento da criança pequena; planejamento; avaliação
Estrutura	Presencial
Contrato	Gratuito, mas por meio da seleção prevista em edital

Fonte: Fundação FEAC, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Outra organização atuante na formação de professores é a Fundação Lemann¹⁴⁵, criada em 2002 como uma organização familiar, sem fins lucrativos e qualificada como OSCIP em 2012. Desenvolve ações/atividades, como: Lemann *Fellowship*, Talentos da Educação, Apoio a BNCC, Nova Escola e Gestão Escolar e o Formar.

Estabelece parcerias com: Fundação Getulio Vargas (FGV), UNDIME, Centro Ruth Cardoso, Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), Conviva Educação, Daquiprafora, Ensina Brasil, Gerando Falcões, *The American School of São Paulo* (GRADED), Instituto Lob do Tênis Feminino, Instituto Proa, Instituto Sou da Paz, Instituto Tênis, Associação de Jornalistas de Educação (JEDUCA), Parceiros da Educação, Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas (RAPS), TPE, Dados para educação, Gestão baseada em evidências (TUNEDUC) e *University of St. Gallen*.

Em termos de parceria governamental, também tem registro junto ao Mapa das OSCs¹⁴⁶, mas não informa ter recebido recursos via SINCOV. Embora, possa-se constatar licitações¹⁴⁷ requeridas pelo MEC na contratação de empresas para prestação de serviços de edição de material impresso e audiovisual para a Fundação Lemann, o que confirma uma dimensão técnica e financeira de apoio.

Ademais, ao proceder com a análise junto ao Portal da Transparência¹⁴⁸ foi possível verificar despesas de viagens relacionadas a participação (agentes da administração pública) de órgãos governamentais em eventos realizados pela Fundação Lemann.

Quadro 24: Despesas de viagens concedidas para técnicos do governo federal para participação de atividades realizadas pela Fundação Lemann de 2014 a 2018

Ano	Solicitante	Motivo
2014	INEP	Participar do jantar oferecido pela Fundação Lemann
	MEC	Participa de reunião sobre o Movimento pela Base Nacional Comum da Educação promovida

¹⁴⁵ Disponível em: <https://www.fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: dez. de 2017.

¹⁴⁶ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/603891>. Acesso em: out. de 2018.

¹⁴⁷ Disponível em:

<http://www.portaltransparencia.gov.br/licitacoes/160671267?ordenarPor=dataEmissao&direcao=asc>. Acesso em: nov. de 2018.

¹⁴⁸ Disponível em:

<http://www.portaltransparencia.gov.br/busca?termo=funda%C3%A7%C3%A3o%20lemann&viagens=true>. Acesso em: nov. de 2018.

		pela Fundação Lemann
	CAPES	Participar do workshop do Programa Talentos da Educação, promovida pela Fundação Lemann
2015	MEC	Participar da apresentação da agenda de formação de professores, na Fundação Lemann
	INEP	Participar do lançamento da plataforma devolutivas pedagógicas, iniciativa do INEP em parceria TPE, Fundação Lemann, Itaú BBA, Instituto Unibanco e Associação Brasileira de Avaliação Educacional
	CAPES	Participar de curso promovido pela Fundação Lemann “ <i>Stanford Teacher Education Program (STEP)</i> ” da <i>Graduate School of Education de Stanford (EUA)</i>
	INEP	Participar do evento nos EUA “Liderando reformas educacionais: desafios e oportunidades para os próximos quatro anos”, organizado pelo Fundação Lemann em parceria com a Universidade de Yale
	MEC	Participa de evento presencial de leitura crítica do Movimento pela Base Nacional Comum com a Fundação Lemann
2016	INEP	Participação em workshop na Fundação Lemann e de reunião do comitê executivo, sobre acordo de cooperação entre INEP e a Fundação
	MEC	Participa de agenda na Fundação Lemann, sobre ensino médio e conectividade nas escolas brasileiras
	Sem informação	Participar do Encontro das Redes de Talentos apoiado pela Fundação Lemann
	INEP	Reunião com diretores e gerentes da Fundação Lemann, para tratar do acordo e discutir possibilidades de colaboração entre a Fundação e o INEP
	MEC	Audiência sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), na Fundação Lemann
	MEC	Participação no evento realizado pela Fundação Lemann, V Seminário Internacional do Centro Lemann “Como a Base Nacional Comum Curricular pode contribuir para uma educação pública de qualidade?”
2017	MEC	Participar de reunião com a Fundação Lemann
	Sem informação	Visitar a Universidade de Illinois (EUA) e participar de reuniões e do evento “Lemann Dialogue 2017”, oferecida pela Fundação Lemann
2018	Banco do Brasil	Visita a Fundação Lemann
	MEC	Participar de reunião sobre Fundo Privado para Inovação e Tecnologia na Educação organizado pela Fundação Lemann
	Sem informação	Participação do encontro de professores do projeto planos de aula da associação Nova Escola em parceria com a Fundação Lemann
	INEP	Participar de agenda com a Fundação Lemann, tendo em vista evento internacional para conhecer a experiência americana com o alinhamento das avaliações ao <i>Common Core</i> , programa desenvolvido pela Universidade Columbia (EUA). A Fundação Lemann propôs a reunião para discutir a agenda do evento de forma a contemplar as necessidades do INEP
	Sem informação	Para implantar iniciativa conjunta entre atores governamentais, lideranças acadêmicas e terceiro setor
	MEC	Participar do encontro “Redes que Transformam - juntos para somar experiências e mudar a Educação no Brasil”, realizado pela Fundação Lemann

Fonte: Portal da Transparência (2018).

Pode-se inferir que a Fundação Lemann tem atuado de diferentes formas como consultora, assessora e parceira em matéria de decisões relacionadas aos projetos e pesquisas na área educacional brasileira, em razão da participação frequente de técnicos de envergadura federal nas formações e reuniões oferecidas pela Fundação. Assim como, pode-se considerar o fortalecimento dos grupos sociais em termos de organização empresarial para a discussão e influência na educação nacional, por conta da presença de outras entidades do setor privado nos eventos realizados pela Lemann, como: TPE, Itaú BBA e Instituto Unibanco.

Desse Quadro, ainda é possível destacar a relação da Fundação Lemann com instituições internacionais, como observado nos eventos desenvolvidos junto a Faculdade de Educação de Stanford e as Universidades de Yale, Illinois e Columbia, ambas nos EUA.

Desta feita, no que diz respeito a formação docente, a Fundação propõe o Formar¹⁴⁹, que é um programa de parceria com as redes municipais públicas de ensino para formação continuada de professores. Apresenta-se como uma proposta de alinhamento de esforços entre secretarias de educação e escolas, por meio do apoio aos professores no desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento das práticas de gestão e processos pedagógicos a partir da ideia de “customização”¹⁵⁰ – na modalidade da Educação a Distância (EaD) – que adequa-se as particularidades da rede pública parceira, dentro do período de até três anos de duração.

A Fundação Lemann trabalha em duas frentes principais: primeira, políticas educacionais – profissionais em gestão de redes públicas de ensino e secretaria de educação, apoiando a revisão e desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos (currículo, avaliações padronizadas, formação de professores e acompanhamento); segunda, formação continuada em serviço – profissionais em gestão educacional trabalham no desenvolvimento de professores, gestores escolares e equipes técnicas da secretaria de educação.

Na execução do programa há ainda outros dois parceiros (empresas privadas): Elos Educacional¹⁵¹, que presta serviço na área de gestão escolar e formação de professores; além do Mathema¹⁵², que fornece produtos (apostilas e materiais complementares) e serviços de desenvolvimento metodológico no ensino da matemática.

Quadro 25: Ações de formação continuada docente da Fundação Lemann

Formar	
Duração	Até 3 anos
Objetivo	Promover o alinhamento de esforços entre secretarias de educação e escolas, apoiando os professores em seu desenvolvimento profissional, aperfeiçoando as práticas de gestão e processos pedagógicos
Conteúdo	Currículo, avaliação padronizada, formação de professores e acompanhamento pedagógico
Estrutura	A distância
Contrato	Licitação por parte do município ou por dispensa via notório saber

Fonte: Fundação Lemann, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

A próxima OSC citada é a Fundação SM¹⁵³ Brasil, que desde 1977 desenvolve projetos em parceria com os governos federal, estadual e municipal, instituições privadas e

¹⁴⁹ Disponível em: <https://www.fundacaolemann.org.br/projetos/formar#como-funciona>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁵⁰ Segundo o Dicionário Aurélio Digital, customizar significa “dar caráter original a um objeto fabricado em série, adaptar às preferências ou necessidades do usuário”. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/busca.php?q=customizar>. Acesso em: mar. de 2018.

¹⁵¹ Disponível em: <https://www.eloseducacional.com/>. Acesso em: fev. de 2018.

¹⁵² Disponível em: <http://mathema.com.br/>. Acesso em: fev. de 2018.

¹⁵³ A Fundação SM ainda integra a Escola Ibero-Americana de Governo Educativo (EIGE), que tem por objetivo fortalecer competências técnico-políticas, dinamizar os processos de cooperação horizontal e promover iniciativas de melhoria das políticas educacionais. Disponível em: <http://fundacaosmbrasil.org/>. Acesso em: dez. de 2017.

organismos internacionais – Brasil Literário, UNDIME, Oi Futuro, Organizações de Estados Ibero-americanos (OEI), Movimento Entusiasmo, Movimento Down, Movimento de Ação e Inovação (MAIS), Laboratório de Inovação Educacional (LABI), Itaú Social, Instituto Singularidades, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (MCSV), Fundação Lemann, Formação Inicial de Professores (FIP), Conviva Educação, Associação Cidade Escola Aprendiz, Centro de Referência em Educação Integral, CENPEC, CEDAC, Casa Azul/Feira Literária Internacional de Paraty (FLIP), CNDE e o TPE –, tendo por pilares: fomento à leitura e produção literária; apoio a atividades, projetos socioeducativos e pesquisa educacional e; estímulo à formação continuada de professores. Quanto a captação de recursos federais, não há informações sobre projetos financiados pelo SINCOV, mas a Fundação tem registro junto ao Mapa das OSCs¹⁵⁴.

Para a formação continuada docente, a Fundação SM desenvolve o programa “Somos Mestres”¹⁵⁵ (EaD) que oferece ferramentas de apoio ao gestor escolar – não informa a etapa e o âmbito administrativo – na formação continuada da equipe docente. O objetivo é trazer reflexões e sugestões práticas de como trabalhar diferentes temáticas em sala de aula (laboratório de ideias¹⁵⁶, formação e eventos). Os cursos por meio do AVA são gratuitos, mas o material (livro didático)¹⁵⁷ tem um custo para os contratantes no momento do cadastro: secretarias de educação, grupos e/ou individualmente.

Quadro 26: Ações de formação continuada docente da Fundação SM

Somos Mestres	
Duração	Não informa
Objetivo	Apoiar o trabalho docente e incentivar a formação continuada do professor
Conteúdo	Conforme solicitação
Estrutura	A distância
Contrato	Orientações e aulas gratuitas, mas o material é pago (não informam o valor antes do cadastro)

Fonte: Fundação SM, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

A organização identificada seguinte é a Fundação Telefônica Vivo¹⁵⁸, instituída em 1999, informa ter como finalidade criar oportunidades de desenvolvimento para educadores,

¹⁵⁴ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/455265>. Acesso em: out. de 2018.

¹⁵⁵ Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/#/somosmestres>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁵⁶ Na direção de fomento de ideias inovadoras, a Fundação promove e apoia o incentivo por premiação (Prêmio Barco a Vapor) de experiências docentes e práticas de educação em valores, que servem para compor o catálogo Edições SM, posteriormente disponibilizadas nas principais feiras do setor, como a FLIPinha, evento paralelo à FLIP e Salão do Livro Infantil e Juvenil, ambos no RJ, realizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

¹⁵⁷ Segundo o “Termo de Responsabilidade do usuário dos recursos digitais das edições SM – Brasil 2018”, o “Livro digital” é uma cortesia da editora mediante a compra do livro didático na versão impressa. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/#/cadastrodeprofessores>. Acesso em: mar. de 2018.

¹⁵⁸ Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/>. Acesso em: dez. de 2017.

jovens e crianças no sentido de enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo, mediante projetos educativos de empreendedorismo e voluntariado. Não há nenhum tipo de registro concernente ao recebimento de recursos pelo SINCOV, embora possua cadastro junto ao Mapa das OSCs¹⁵⁹.

Na oferta de formação continuada de professores na modalidade EaD, a Fundação apresenta o “Programaê!”¹⁶⁰ e o projeto “Escolas Conectadas”¹⁶¹, vigentes desde 2014 e 2015 respectivamente.

A primeira é uma iniciativa realizada em parceria com a Fundação Lemann, que objetiva introduzir a linguagem de programação e do pensamento computacional nas práticas pedagógicas escolares. A proposta está organizada por público alvo: para educadores e estudantes (jovens e crianças). Embora a plataforma tenha sido lançada em 2014, somente em 2018 lançou o “Programaê! Um Guia para Construção do Pensamento Computacional” (VIVO-LEMANN, 2018) com as informações compiladas.

O material do Guia está dividido em duas seções “base teórica” e “mão na massa”. A primeira seção foi dividida em seis eixos: políticas públicas, infraestrutura, gestão escolar, currículo, formação de professores e aluno. Na segunda, tem-se o conjunto de sequências didáticas que propõem a inserção na cultura digital e na lógica computacional. Essas sequências estão divididas por etapas: ensino fundamental (I e II) e ensino médio. Contudo, um fato que chama a atenção é que esta proposta não tem uma finalidade de certificação, a sistemática ocorre pela distribuição de “planos de aula” por meio das orientações “passo a passo”, do seguinte modo:

Não importa se você leciona matemática, informática, português ou geografia: aqui no Programaê!, você encontra um plano de aula perfeito para ser aplicado no seu dia a dia escolar! Acesse nossos conteúdos e conheça maneiras de introduzir a lógica da programação em sala de aula o ano todo (VIVO-LEMANN, 2018, p. 114).

Na plataforma o professor selecionar a etapa de atuação, se é ensino fundamental (quarto e quinto anos ou sexto e sétimo anos) ou ensino médio, então escolhe a temática que queira trabalhar: *Cyberbullying*: vamos combater esse mal!; Peças lá, peças cá, essa pirâmide alimentar eu vou montar; De PET em PET, a fração aparece; O perigo na rede; Memory Game: vocabulário na roda; A Ecologia e os fenômenos: O que temos neste universo natural?; O que há por trás de uma reação química?; Você está em movimento?; Quiz: a Ciranda da

¹⁵⁹ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/613809>. Acesso em: out. de 2018.

¹⁶⁰ Disponível em: <http://programae.org.br/>. Acesso em: ago. de 2018.

¹⁶¹ Disponível em: <https://www.scolartic.com/pt/web/escolas-conectadas/inicio>. Acesso em: jan. de 2018.

Ética na Cultura Digital; Abra cadeados e desvende alguns segredos sobre ângulos!; Existe uma Cultura Brasileira?; E na sua escola, tem histórias?; Caçadores de fungos; Cordel Animado; Em busca do tesouro perdido; Na medida certa, vamos vencer a corrida da reciclagem?; Conhecendo nossa vizinhança; Avance! Vire...Ande!.

O Programaê indica estar alinhado as políticas educacionais atuais, por ofertar uma experiência de aprendizagem consonante as competências previstas na BNCC e na “Agenda 2030” (ONU, 2015), em relação ao “pensamento criativo e computacional” (VIVO-LEMANN, 2018, p. 10).

Já o projeto Escolas Conectadas, apresenta uma estrutura de formação com certificação, em que há 19 opções de cursos para diferentes disciplinas e etapas de ensino, também realiza parcerias com secretarias de educação, oferecendo turmas exclusivas com um calendário diferenciado e, do mesmo modo que o “Programaê!”, busca inserir a linguagem digital/computacional no cotidiano escolar. A carga horária ofertada varia de 5, 15 até 40 horas, todos os cursos são a distância, sem exceção. Assim como a oferta é divulgada como totalmente gratuita.

Quadro 27: Ações de formação continuada docente da Fundação Telefônica Vivo

CURSOS COM CARGA HORÁRIA DE 40hs	
Produção colaborativa de conhecimento: redes para multiplicar e aprender	
Objetivos	Aproveitar as potencialidades de conexão dos alunos; colaborar a partir das redes de informação; incentivar as construções coletivas em sala de aula; criar redes de colaboração (alunos e escolas)
Conteúdo	Por unidades: colaboração na rede; a escrita a muitas mãos; produção multimídia colaborativa
Gamificação na Educação Básica	
Objetivos	Incorporar à rotina escolar elementos presentes nos jogos, como regras, <i>feedback</i> , metas, pontuações, medalhas, <i>rankings</i>
Conteúdo	Por módulos: dinâmicas de jogo sem utilizar recursos eletrônicos; desinteresse pela aprendizagem: Gamificação; inclusão, bullying e estimulação dos estudos
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	
Objetivos	Incentivar a busca por respostas a uma situação-problema real e favorecer a reflexão sobre a sua própria prática docente
Conteúdo	Por módulos: conceito de ABP; ação conjunta e outras abordagens; ABP e TIC; prática e avaliação
Alfabetizando na diversidade: por classes mais multisseriadas	
Objetivo	Analisar as características das classes multisseriadas; oportunizar formas de aproveitá-las em prol da aprendizagem estudantil
Conteúdo	Por unidades: alfabetizando na diversidade; inspirações práticas; pensando a partir da diversidade
Grandezas e Medidas: explorar para compreender	
Objetivos	Ampliar e qualificar ações focadas na exploração e compreensão dos conceitos de grandezas e medidas
Conteúdo	Por unidades: sistemas de medidas: por quê? para quê? sistema de medidas: um tema integrador; elaborando estratégias para fazer e compreender
Comunicação afetiva	
Objetivos	Desenvolver práticas de comunicação afetiva
Conteúdo	Por unidades: habilidades comunicativas; cooperação na sala de aula; afetividade como uma competência educativa; emoção e motivação na aprendizagem
Aprendizagem social e emocional	
Objetivos	Desenvolver competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem como estratégia de resolução de conflitos

Conteúdo	Por unidades: por que a aprendizagem social e emocional é tão importante para os alunos? afetividade e o processo de ensino e aprendizagem; habilidades sociais e resolução de conflitos no ambiente escolar; competências socioemocionais
CURSOS COM CARGA HORÁRIA DE 15hs	
Resolução de problemas para além das aulas de matemática	
Objetivos	Desenvolver competências; relacionar com outras competências; ajudar a ampliar as capacidades cognitivas para resolver problemas
Conteúdo	Por unidades: resolução de problemas no âmbito da matemática; por uma pedagogia da resolução de problemas; resolução de problemas e as competências do século XXI
Fotografia na Aprendizagem	
Objetivos	Conhecer técnicas de fotografia e princípios de imagens digitais; explorar possibilidades e experiências de uso da fotografia como recurso de aprendizagem
Conteúdo	Por unidades: técnicas básicas de fotografia; princípios de imagens digitais, criação de animações e slide show; experiências e possibilidades pedagógicas com fotografia
Pomar Doméstico	
Objetivo	Abordar subsídios para o planeamento e a implementação de um pomar doméstico; discutir a importância de hábitos alimentares saudáveis; tratar de perspectivas para a construção de ações didáticas que possam contribuir com a qualidade da alimentação do alunado
Conteúdo	Por unidades: semeando a compreensão da fruta e do pomar; planejando e implementando o pomar; um prato cheio para ter qualidade de vida
Escrita criativa	
Objetivos	Revisitar bases conceituais de diferentes textos; conhecer perspectivas de trabalho acerca da escrita criativa
Conteúdo	Por unidades: conhecer bem para escrever melhor; escrita e meios de comunicação; HQ e tirinha na sala de aula
Plantas medicinais: unindo a cultura popular e o conhecimento científico na escola	
Objetivo	Explorar a grande diversidade de plantas medicinais e especiarias encontradas em cada região do Brasil; orientar sobre cuidados necessários no seu uso; discutir maneiras de abordar essa temática com estudantes de todas as idades
Conteúdo	Por unidades: plantas medicinais; relógio do corpo humano e das plantas medicinais; plantas aromáticas e condimentares
Laboratório de criação de vídeos de bolso	
Objetivo	Possibilitar o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, como o uso de diversas linguagens, a criatividade, a colaboração, o diálogo e a negociação entre pontos de vistas divergentes
Conteúdo	Por unidades: linguagem audiovisual na escola; etapas de produção do vídeo
Produção textual na cultura digital	
Objetivo	Disponibilizar algumas ferramentas tecnológicas capazes de potencializar o processo da produção textual
Conteúdo	Por unidades: produção textual na cultura digital; nuvem de palavras; construindo um avatar
Construção de jogos, materiais e atividades de Matemática para as séries iniciais	
Objetivo	Contribuir com algumas alternativas no processo de aprendizagem matemática de forma lúdica e aplicada, por meio da criação de jogos, desafios e materiais para uso em sala de aula
Conteúdo	Por unidades: a construção do número pela criança; a construção do sistema de numeração decimal; estratégias para potencializar a aprendizagem
Mudança de tempos e espaços para a inovação pedagógica	
Objetivos	Analisar do modelo de escola tradicional; colocar em prática ações e estratégias que permitam romper com o paradigma consolidado; conhecer outras experiências de modelo escolar inovador
Conteúdo	Por unidades: tempos e espaços para a reestruturação, um novo paradigma; escolas que inovam; multisseriação
Antártica: muito mais do que gelo	
Objetivos	Tornar o continente Antártico um pouco mais próximo; utilizar este assunto em nas aulas; abordar temas relacionados a meio ambiente, mudanças climáticas, Geografia, História e Ciências
Conteúdo	Por unidades: a Antártica, o Brasil e o clima do planeta; conhecendo a Geografia e um pouco de história e vida na Antártica
Avaliação: para que e como avaliar	
Objetivos	Discutir para que e como avaliar; trabalhar com diferentes abordagens avaliativas; refletir sobre a avaliação não como fim, mas parte do processo de aprendizagem
Conteúdo	Por unidades: para que e como avaliar; a importância da autoavaliação; como transformar avaliação

	em aprendizagem?
CURSO COM CARGA HORÁRIA DE 5hs	
Líderes inovadores	
Objetivo	Propor atividades e práticas para exercitar a criatividade, utilizando técnicas para criar ideias
Conteúdo	Por módulos: desenvolva a sua criatividade; seja um líder inovador; avaliação final

Fonte: Fundação Telefônica Vivo, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Outra OSC visualizada é o Instituto Inspirare¹⁶², criado em 2011 trabalha por meio de quatro programas: “Porvir”, que utiliza estratégias de comunicação e mobilização social para informar tendências e inovações educacionais; “Iniciativas Empreendedoras”, que fomenta, fortalece e articula empreendedores e negócios de impacto social a partir da divulgação de soluções educacionais inovadoras; “Laboratório Educativo”, que articula o setor público, comunidades e escolas para experimentarem inovações educacionais e; “Educação Pública Inovadora”, que apoia redes de ensino para o desenvolvimento e implantação de inovações educacionais, especialmente nas áreas de tecnologias, educação integral e ensino fundamental.

Seus parceiros: Faculdade Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vanzolini, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Parceiros da Educação, *World Innovation Summit for Education* (WISE), Associação Cidade Escola Aprendiz, Inketa Serviços de Design, Instituto Tellus, Rede Conhecimento Social, Catraca Livre, Canal Futura, Nova Escola, Portal Aprendiz, CIEB, Centro de Referências em Educação Integral, Movimento pela Base. Junto ao Mapa das OSCs há dois registros de CNPJ do Instituto Inspirare, um em Salvador-BA e outro em São Paulo-SP, mas não informa a captação de recursos via SINCOV¹⁶³.

Dentro do programa “Educação Pública Inovadora” há a plataforma Escola Digital¹⁶⁴, que conta com parcerias na execução e desenvolvimento do AVA: Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann e Fundação Vanzolini. A Escola Digital é apresentada como uma rede colaborativa que permite selecionar e compartilhar Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) entre as redes municipais e estaduais de ensino participantes, a partir do entendimento de “customização”. Nessa perspectiva, a rede interessada – gestores, professores e/ou alunos – entra na plataforma, cria (customiza) um ambiente virtual específico (seleciona e aperfeiçoa conteúdos), que passa a estar visível para todas as outras redes que já foram customizadas e, que também compartilham suas experiências.

¹⁶² Disponível em: <http://inspirare.org.br/>. Acesso em: dez. de 2017.

¹⁶³ Disponível em: https://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html?organizacao=instituto_Inspirare&tipoBusca=0. Acesso em: out. de 2018.

¹⁶⁴ Disponível em: http://escoladigital.org.br/ead_rede. Acesso em: jan. de 2018.

Quadro 28: Ações de formação continuada docente do Instituto Inspirare

Tecnologia e Currículo	
Duração	40 horas
Objetivo	Colaborar na introdução da tecnologia na escola, relacioná-la com conteúdos escolares e incluir os recursos digitais nos seus planos de aula
Conteúdo	Por módulos: tecnologia; currículo; acesso à informação, de serviços e de comunicação; recursos virtuais
Estrutura	A distância
Contrato	Gratuito

Fonte: Instituto Inspirare, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Outra entidade que atua diretamente na oferta da formação continuada de professores é o Instituto Natura¹⁶⁵ fundado em 2010 e qualificado como OSCIP desde 2011. Possui registro no Mapa das OSCs¹⁶⁶, mas não há informação quanto ao repasse de recursos por meio do SINCOV. Todavia, faz a opção por obter recursos públicos por meio das deduções fiscais e da destinação de IR ao Fundo do Programa Crer para Ver (NATURA, 2014) da própria empresa. Além da venda de produtos da linha “Crer para Ver” que vincula parte dos lucros aos projetos do Instituto.

Esta OSC se apresenta como uma organização que busca o impacto social de suas ações. Para isso, o Instituto oferta juntamente com seus parceiros – Instituto Inspirare, Fundação Telefônica Vivo, MEC, UNDIME e Instituto Península – ações como: Escola em Tempo Integral, Comunidade de Aprendizagem, Rede de Apoio à Educação, Conviva Educação, Educação para Consultoras de Beleza Natura e Projeto Trilhas.

O Instituto também apoia iniciativas como: Escola Digital do Instituto Inspirare; Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) da FGV; Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Currículo de Sobral, da Secretaria Municipal de Educação de Sobral-CE; Educação Compromisso, da Secretaria Estadual de Educação de SP; Educa Já e Profissão Professor do TPE; Índice de Oportunidade da Educação Básica (IOEB), da OSC denominada Centro de Liderança Pública (CLP); *Khan Academy*, ONG com sede na Califórnia-EUA; Movimento Colabora Educação, que tem como membro a Natura, Unibanco, Itaú Social, TPE, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Conceição Moura, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e; Movimento pela Base Nacional Comum, também do próprio Instituto Natura, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

¹⁶⁵ Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/>. Acesso em: maio de 2017.

¹⁶⁶ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/593600>. Acesso em: out. de 2018.

(CENPEC), CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, IAS, Inspirare, Unibanco, Itaú BBA, TPE, UNDIME.

Dentro de uma proposta de formação, o Instituto Natura¹⁶⁷ oferece por meio da Comunidade de Aprendizagem¹⁶⁸ lançada em 2014, projeto baseado em um conjunto de “Atuações Educativas de Êxito”, originário de uma pesquisa europeia intitulada “*Includ-ed*” (incluído). Mediante tal pesquisa (NATURA, 2018a, p. 1) identificou-se “práticas que efetivamente aumentam o desempenho acadêmico e melhoram a convivência e as atitudes solidárias” e que “funcionam em qualquer contexto educacional e social”. Nesse sentido, a intenção é criar uma rede de apoio às escolas por meio de universidades, organizações, empresas, voluntários individuais e coletivos.

A proposta já foi implementada em diversos países: Acrotíri e Deceleia, Afeganistão, África do Sul, Angola, Argentina, Azerbaijão, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, México, Peru, Portugal e República do Salvador. No caso do Brasil já foi implementado em alguns estados, conforme identificado no quantitativo de escolas cadastradas¹⁶⁹: Acre (AC), 1; Bahia (BA), 75; Ceará (CE), 47; Espírito Santo (ES), 5; Maranhão (MA), 1; Minas Gerais (MG), 6; Mato Grosso (MT), 1; Pará (PA), 6; Pernambuco (PE), 16; Rio de Janeiro (RJ), 37; Santa Catarina (SC), 1; São Paulo (SP), 67 escolas¹⁷⁰. No total são 263 escolas brasileiras, com maior registro na região Nordeste (52,5%), seguido pelo Sudeste (43,7%).

A formação está distribuída em oito módulos, totalizando 32 horas, com conteúdos interativos que ensinam a implementar as atuações educativas a partir da abrangência selecionada pelo cursista: quer levar Comunidade de Aprendizagem para uma escola?; quer levar Comunidade de Aprendizagem para uma Rede de Ensino?; quer levar Comunidade de Aprendizagem para sua universidade ou organização?; quer conhecer mais os conteúdos e ferramentas que o portal oferece? quer ser voluntário(a) em uma escola?

Conforme a escolha do cursista, passa-se então pelas etapas de: conhecimento geral da Comunidade de Aprendizagem; fases de transformação, que se refere aos diferentes momentos de sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades, planejamento; práticas baseadas nas “Atuações Educativas de Êxito”, organizadas em grupos interativos,

¹⁶⁷ Única plataforma que traz detalhes sobre o número de atendidos (escolas por estados) por projeto desenvolvido. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/ondeestamos/>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁶⁸ Criada nos anos 1990 pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona. Disponível: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/ead/>. Acesso em: jan. de 2019.

¹⁶⁹ Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/quem-faz-parte>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁷⁰ Não há informação quanto a dependência administrativa e etapa de atendimento.

tertúlias dialógicas, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e a formação pedagógica dialógica; por fim, aprendizagem dialógica que envolve sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental, igualdade de diferenças (NATURA, 2018a).

As práticas envolvem os professores com atividades específicas em sala de aula ou fora dela, mas também abrange pessoas da comunidade a partir de uma postura “solidária” de atuação. Toda a organização da formação ocorre de modo voluntário por meio da convocação da comunidade interna e externa da escola em horários alternativos.

Como iniciativa específica na oferta da formação continuada de professores, apresenta o Projeto Trilhas¹⁷¹ que atende, especificamente professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de um conjunto/kit de materiais – cadernos de orientação, indicações literárias, jogos e cartelas para atividades – elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho de alfabetização em matéria de leitura, escrita e oralidade.

O Trilhas é anterior ao próprio Instituto idealizador, pois foi lançado em 2009; em 2011 houve a distribuição do kit pelo MEC; em 2012 criou-se o Portal Trilhas. Até esse momento o projeto era ofertado no formato presencial pelos técnicos formadores das secretarias municipais de educação, que recebiam uma formação pela Rede de Ancoragem¹⁷² de modo presencial ou EaD; já partir de 2014, criou-se o primeiro curso de ensino totalmente a distância para os professores alfabetizadores, nesse mesmo ano o projeto passa integrar o Guia de Tecnologia do MEC, tendo o seu certificado de conclusão do curso também validado por esta instância governamental (NATURA, 2015a).

O Projeto indica grande extensão quantitativa de oferta formativa em relação aos estados e escolas atendidas desde o seu lançamento, da forma que segue: Acre (AC), 9; Alagoas (AL), 150; Amapá (AP), 112; Amazonas (AM), 83; Bahia (BA), 919; Ceará (CE), 662; Distrito Federal (DF), 61; Espírito Santo (ES), 379; Goiás (GO), 224; Maranhão (MA), 232; Mato Grosso (MT), 351; Mato Grosso do Sul (MS), 316; Minas Gerais (MG), 2.115; Pará (PA), 225; Paraíba (PB), 295; Paraná (PR), 687; Pernambuco (PE), 1.238; Piauí (PI),

¹⁷¹ Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁷² Constituídas por membros do CONSED, UNDIME (articuladores estaduais), docentes das universidades brasileiras federais e/ou estaduais (formadores), representantes técnicos das secretarias de educação (formadores locais) e diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas (formadores escolares) que se responsabilizam por estabelecer e coordenar espaços de formação com seus professores. A CEDAC, como responsável técnica, promove Encontros Nacionais com os formadores e os articuladores estaduais. Nesses fóruns, são planejadas ações para serem desenvolvidas com os formadores locais nos Encontros Estaduais. Após a realização desses encontros, os formadores locais se reúnem com os formadores escolares e esses, por sua vez, com os professores (NATURA, 2015b).

132; Rio de Janeiro (RJ), 1.035; Rio Grande do Norte (RN), 483; Rio Grande do Sul (RS), 450; Rondônia (RO), 103; Roraima (RR), 19; Santa Catarina (SC), 454; São Paulo (SP), 5.167; Sergipe (SE), 70 e; Tocantins (TO), 69 escolas.

Diante dos dados coletados, pode-se afirmar que todas as unidades da federação tiveram escolas atendidas pelo Projeto, computando um total de 16.040 escolas cadastradas junto ao Portal para fins de formação continuada, porém as informações não discriminam a instância administrativa (municipal, estadual, federal, privada) de atendimento das unidades escolares. Todavia, não deixa de ser um número expressivo em termos de oferta – formação direcionada aos professores alfabetizadores –, ao considerar o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018), que aponta um total 115.372 escolas no Brasil, cuja a dependência atende os anos iniciais do ensino fundamental. Pode-se supor por aproximação que o Trilhas ofertou formação a 13.9% de escolas em todo Brasil.

Como diferencial formativo o Trilhas informa estar alinhado¹⁷³ com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁷⁴ implementado em 2012 e com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007, que estabelece medidas de priorização para o desenvolvimento da alfabetização infantil (BRASIL, 2015c).

Nessa relação de alinhamento político-governamental, o Instituto também aponta o Portal Trilhas (NATURA, 2018b), que disponibiliza o material do Projeto, como uma plataforma digital colaborativa de formação continuada alinhada à BNCC, com a finalidade de contribuir para que as crianças do ensino fundamental sejam alfabetizadas até os 7 anos de idade.

Quadro 29: Ações de formação continuada docente do Instituto Natura

Projeto Trilhas	
Duração	Até 2013 era de 40 horas, depois passou a ser 85 horas
Objetivo	Apoiar os docentes no trabalho com alfabetização
Conteúdo	Alfabetização; literatura; práticas pedagógicas; educação infantil; ensino fundamental
Estrutura	Presencial (até 2013) e a distância (a partir de 2014)
Contrato	Gratuito

Fonte: Instituto Natura, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Tem-se ainda o Instituto João e Maria Backheuser¹⁷⁵, que desde 2007 tem como objetivo desenvolver projetos de caráter educativo cultural que contribuam para melhoria do ensino público, atua prioritariamente no município de Casimiro de Abreu-RJ. Entre outros

¹⁷³ Para maiores informações sobre a implementação do Projeto Trilhas nos municípios e seu alinhamento com o PNAIC, consultar Viegas (2014, p. 164).

¹⁷⁴ É um programa cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o terceiro ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2015c).

¹⁷⁵ Disponível em: <http://www.ijmb.org.br/>. Acesso em: dez. de 2017.

projetos, há a proposta desde 2015 do TransFormar¹⁷⁶, realizado em conjunto com a organização CEDAC e a secretaria municipal de educação. Possui registro no Mapa das OSCs, mas não há informação quanto ao recebimento de recursos (SINCOV)¹⁷⁷. O Instituto também conta com o apoio da Livraria da Travessa¹⁷⁸ por meio do direcionamento de vendas de livros sugeridos pelo João e Maria e selecionados pelo CEDAC.

Trata-se de uma formação continuada de professores e gestores, que visa o aprimoramento do sistema educacional e a performance do corpo docente nas etapas da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). As atividades formativas são previstas durante uma semana dentro do ano letivo. Entre os encontros, os participantes recebem acompanhamento regular via ferramentas digitais sobre indicações e dinâmicas de leitura.

Quadro 30: Ações de formação continuada docente do Instituto João e Maria

TransFormar	
Duração	Não informa
Objetivo	Aprimorar a gestão do sistema educacional e a performance do corpo docente do ensino infantil e fundamental
Conteúdo	Não informa
Estrutura	Presencial e a distância
Contrato	Gratuito

Fonte: Instituto João e Maria Backheuser, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

A última instituição mapeada em âmbito nacional é a Fundação Santander¹⁷⁹, instituída em 1982. Tem como proposta o alinhamento de valores sustentáveis dentro das agendas global, nacional e local. Para tanto, o investimento social privado é orientado pelos seguintes objetivos: promover a garantia de direitos das crianças, adolescentes e idosos; favorecer a inclusão econômica da população brasileira e proporcionar a funcionários, estagiários, clientes, familiares e amigos, oportunidades estruturadas de exercer a cidadania por meio do voluntariado.

Os projetos desenvolvidos são: Amigo valor; Parceiro do idoso; Escola Brasil; Parceiros em ação; Prêmio Santander universidade solidária; Doações qualificadas; Ajuda humanitária; Capacitar na Educação Infantil e Guia do Programa de Educação Infantil, adquiridos por meio do IAL, como já apontado no Quadro 19 e; Programa Saber, sendo este uma ação destinada ao apoio de professores das redes públicas. Estabelece parcerias com a

¹⁷⁶ Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: jan. de 2018.

¹⁷⁷ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/564613>. Acesso em: out. de 2018.

¹⁷⁸ Disponível em: <https://www.travessa.com.br/wpgListaPublica.aspx?CodCliente=21fbbce-ed8f-48d5-ad48-1bd3b6080c58>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://sustentabilidade.santander.com.br/pt/Praticas-de-Gestao/Paginas/programa-saber.aspx>. Acesso em: jan. de 2018.

Accenture Consultoria, assim como estimula o engajamento de funcionários e clientes por meio da destinação de parte do IR devido.

A Fundação possui dez registros (CNPJ) junto ao Mapa das OSCs, no qual há informações de captação de recursos financeiros¹⁸⁰ por meio da plataforma Versalic Cultura¹⁸¹, vinculada pelo mecanismo de fomento à cultura do Brasil, a Lei Rouanet nº 8.313/1991.

Tabela 14: Recursos repassados ao Santander via Versalic de 2012 a 2015

Tipo	Projetos/atividades/programas	Período	Valor
	Exposição Lendas e Tradições de Natal realizado no Santander Cultural de Porto Alegre-RS	2012-2013	R\$ 1.034.000,00
	Plano Anual de Atividades tem como objetivo a manutenção da programação cultural do Santander Cultural, nas cidades de Recife-PE, Porto Alegre-RS, SP e realização do Concurso Talentos da Maturidade	2013-2014	R\$ 6.812.587,40
Parceria	Plano Anual de Atividades tem como objetivo a manutenção da programação cultural do Santander Cultural, na cidade de Porto Alegre-RS, continuidade do tratamento e catalogação do acervo localizado na cidade de SP e a realização do Concurso Talentos da Maturidade	2015	R\$ 2.759.750,00
	Exposição de Natal realizada no Santander Cultural de Porto Alegre-RS	2014-2015	R\$ 1.400.000,00
Total recebido			R\$ 12.006.337,40

Fonte: Mapa das OSCs (IPEA, 2018), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Sobre o programa Saber¹⁸² lançado em 2013, este apoia a formação continuada docente da rede pública municipal de ensino, com foco nos anos finais do ensino fundamental. O trabalho é realizado em parceria com a CEDAC e as secretarias municipais de educação da mesorregião de São José do Rio Preto-SP. O foco da formação está no desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho em Língua Portuguesa, organizada em ciclos de atividades bimestrais.

Quadro 31: Ações de formação continuada docente da Fundação Santander

Saber	
Duração	40 horas
Objetivo	Fortalecer a formação continuada oferecida pelas secretarias municipais de educação
Conteúdo	Desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho em língua portuguesa, organizada em ciclos de atividades bimestrais
Estrutura	Presencial
Contrato	Gratuito

Fonte: Santander, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

¹⁸⁰ Informações sobre o detalhamento dos convênios. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/650512>. Acesso em: out. de 2018.

¹⁸¹ Disponível em: <http://versalic.cultura.gov.br/#/home>. Acesso em: out. de 2018.

¹⁸² Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: jan. de 2018.

Do cenário geral mapeado até aqui, pode-se levantar alguns aspectos sobre: certificação e validação, contratação, tipos e formatos, período, região, objetivos, planejamento, avaliação, voluntariado, entidades intermediárias, parcerias entre as próprias organizações na elaboração e execução das formações, além de definições cunhadas do mundo empresarial como sinônimo de inovação na área social.

Sobre a certificação conferida pelas OSCs (10 no total) associadas ao GIFE, 7 organizações informam disponibilizar os certificados por meio da própria entidade, outras 2 (Institutos Inspirare e Natura) tem seus certificados validados pelo MEC e emitidos pelo Instituto Península¹⁸³, no caso da Fundação Telefônica Vivo tem-se emitido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e pelo Instituto Singularidades¹⁸⁴.

Destaca-se destas organizações um aspecto interessante, a contratação de serviços de OSCs para outras OSCs e/ou entidades privadas. Isso ocorre no momento da emissão dos certificados ao final dos cursos, mas também da contratação dos próprios pacotes formativos e da avaliação destes, exemplo disso está nas ações das organizações: Avante, Fundação SM, João e Maria e Santander.

A Avante contratou a Move Social para avaliação das formações desenvolvidas, já a SM, João e Maria e Santander divulgam por meio de suas plataformas as formações disponibilizadas pela CEDAC, que se apresenta como instituição privada que atua: na formação continuada docente e na assessoria de redes municipais públicas; na produção de publicações para auxiliar a prática dos profissionais de educação em geral e para apoiar o trabalho realizado nos programas em que atua e; na avaliação de projetos sociais. Configuração que se assemelha a do IAL (associado da ABONG), que propõe parcerias (individuais e coletivas) com empresas (compra e venda de produtos e serviços) por meio de dedução fiscal.

Evidencia-se aqui, um descompasso em relação ao alinhamento anunciado com as comunidades locais/redes públicas e suas demandas, conforme os objetivos anunciados pelas OSCs (BRASIL, 2011b, 2012e, 2016b). Também é perceptível um mercado da padronização das formações dentro das ofertas das próprias OSCs, ou seja, vende a ideia de um produto que não foi idealizado pela organização para a comunidade beneficiária. Reforça-se os aspectos gerenciais (sociedade administrada e uniformizada) que desconsideram as especificidades educacionais das unidades escolares e redes de ensino, bem como descontrói o discurso de que as organizações sociais estão mais próximas e/ou compreendem melhor as problemáticas

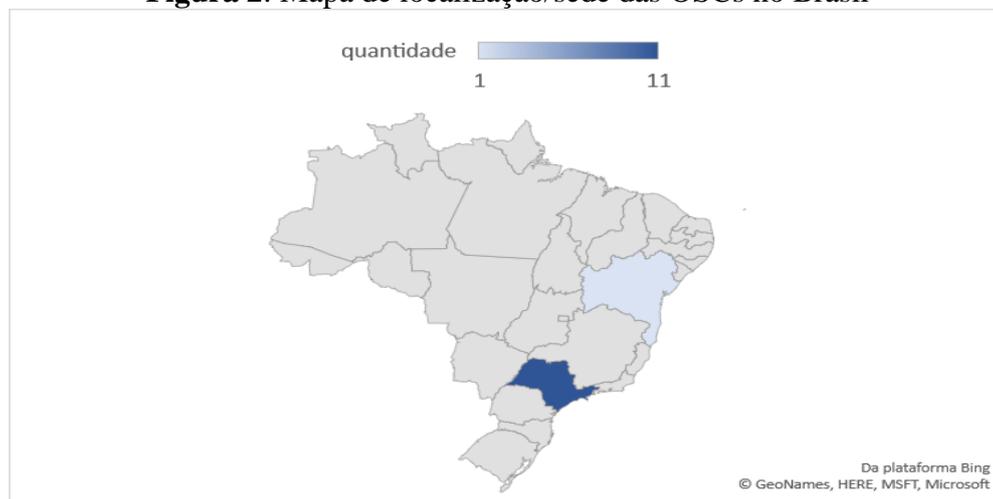
¹⁸³ Disponível em: <http://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: nov. de 2018.

¹⁸⁴ Disponível em: <http://institutosingularidades.edu.br/novoportal/>. Acesso em: out. de 2018.

de suas localidades conforme discutido e defendido nos I e II Seminários Internacionais do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (2011 e 2014).

Sobre o conjunto de dados das OSCs identificadas (associadas da ABONG e do GIFE) que ofertam formação continuada de professores, pode-se observar: quanto ao período de fundação, as entidades registram o maior percentual (66%) de sua constituição, anterior aos anos 2000; no que diz respeito, especificamente a ABONG e o GIFE, a organização que possui maior quantitativo de OSCs atuantes na área da formação continuada de professores é o GIFE (84%); em relação a sede das entidades, sua localização concentra-se majoritariamente na região Sudeste (92%), em particular no estado de SP (84%), conforme visualizado abaixo.

Figura 2: Mapa de localização/sede das OSCs no Brasil



Fonte: mapa elaborado pela pesquisadora (2019).

Do montante das propostas formativas (42 opções) ofertado, este é informado por 12 OSCs (fundações, institutos e empresas), com um formato predominante (90%) de atendimento educativo na modalidade EaD; do total de entidades ofertantes, 60% informam atuar em todo território nacional, seguida de somente 25% na região Sudeste; tendo na sua maioria, como foco, as redes municipais públicas; no que concerne o campo temático, este concentra-se nos processos de gestão, alfabetização, ensino matemático e procedimentos tecnológicos como apoio pedagógico (ferramentas), em particular para os professores que atuam nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda nos aspectos gerais, no que se refere os objetivos de formação, estes buscam: desenvolver o profissionalismo docente ligado as especialidades; oportunizar aulas modernas e dinâmicas; alinhar os professores em matéria de projetos educacionais; fomentar

potencialidades e redes colaborativas; desenvolver competências e habilidades nos docentes e no alunado; instrumentalizar o acesso às ferramentas tecnológicas; incentivar habilidades de linguagem e escrita. Em relação aos termos utilizados para designar a ação formativa, utiliza-se expressões como: treinamento¹⁸⁵, capacitação, aperfeiçoamento, apoio e, em sua maioria, o termo formação continuada.

O planejamento e a avaliação são considerados fundamentais no monitoramento do processo, no intuito de acompanhar e demonstrar o impacto das ações desenvolvidas. Outro elemento que serve de publicidade para o cenário, é a estratégia de premiação – Fundações Bunge, FEAC, SM e Santander –, sendo esta ostentada como suporte de incentivo – já que passam a compor os catálogos de atividades – as ações consideradas como exitosas por ampararem, conferirem e enfatizarem um certo status de desempenho das OSCs.

Nesse contexto, outras instâncias ganham visibilidade, a exemplo do MEC, CONSED e UNDIME, por serem apontadas como parceiras de execução, mediação e distribuição dos produtos/kits. Além dessas, aparecem (mais citadas) em cena outras fundações, institutos e empresas, como as Fundação Lemann, Telefônica Vivo, Instituto Natura, TPE e Itaú, por apresentarem-se também como parceiras institucionais e de apoio, pois, juntas alavancam e estimulam uma conjuntura político-ideológica próspera de alternativas de atendimento as demandas sociais, marcadamente operacionalizadas por iniciativas de voluntariado – discurso propagado em todas as plataformas mapeadas –, em particular, a convocação dos próprios funcionários das empresas/grupos as quais as OSCs originam ou estão ligadas.

Nesse sentido, todas as entidades associadas ao GIFE incentivam o voluntariado na consecução dos projetos desenvolvidos, assim como desenvolvem iniciativas específicas – Bradesco¹⁸⁶, FEAC¹⁸⁷, SM¹⁸⁸, Telefônica Vivo¹⁸⁹, Natura¹⁹⁰ – de fomento deste tipo de prática. Apenas a Fundação Lemann e o Instituto Inspirare não informam empregar pessoal voluntário diretamente nas atividades das organizações, no entanto, incentiva tal conduta como discurso de investimento social (individual e coletivo) no interior das localidades em

¹⁸⁵ Gatti, Mello e Bernardes (1972) apontam que o termo “treinamento” foi utilizado em um dado período histórico como processo de aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Sobre o uso deste e outros termos, Marin (1999) assinala que a compreensão de formação de professores em serviço vai adquirindo terminologias variadas no decorrer dos anos. Até a década de 1980, o termo usado era treinamento ou reciclagem em serviço, nos primeiros anos de 1990, estes se diversificaram em reciclagem, treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Em 1994, admitiram a concepção de qualificação e a partir 1995 firmam-se os termos formação em serviço e/ou formação contínua, embora ainda hoje encontremos termos como aperfeiçoamento e capacitação.

¹⁸⁶ Disponível em: <https://voluntariosbradesco.v2v.net/>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁸⁷ Disponível em: <https://www.feac.org.br/tag/voluntariado/>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁸⁸ Disponível em: <http://fundacaosmbrasil.org/o-que-fazemos/>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁸⁹ Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/voluntariado/>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁹⁰ Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/como-participar/>. Acesso em: dez. de 2018.

que está presente. Situação também observada no caso das duas instituições (Avante e IAL) associadas à ABONG.

Ainda neste ponto, destaca-se o Instituto Inspirare, que não possui voluntários na instituição, mas que divulga outra iniciativa denominada de Porvir¹⁹¹, que desde de 2011 divulga a ideia de “voluntariado digital” que estimula “uma nova concepção de educação”, denominada de “Educação Integral Inovadora”, que tem como principais propósitos: “promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando todas as suas dimensões: intelectual, emocional, cultural, física e social; responder às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do aluno do século 21” (INSPIRARE, 2016, p. 1).

Outra organização social que anuncia tal ideia é a Telefônica Vivo, por meio da publicação “Voluntariado Digital” (GALIANO, 2014), definida como uma tecnologia de conexão aplicada como ferramenta que estimula a prática solidária e a participação cidadã, em que se compartilha atividades de outras comunidades virtuais consideradas como de sucesso.

Esta configuração converge com a estrutura dos projetos/programas de formação docente ofertada pelas OSCs identificadas, por apresentar como suporte de realização: modelos de práticas educativas reproduzidas em ambientes virtuais (AVA) e kits pedagógicos (cadernos de estudo, jogos para imprimir, conjunto de livros, etc.), sendo estes compreendidos e divulgados como “inovações” em matéria de ensino e aprendizagem.

Diante disso, cita-se o termo “personalização de ensino” ou “ensino personalizado” que se refere “a uma série de estratégias pedagógicas voltadas a promover o desenvolvimento dos estudantes de maneira individualizada” (PORVIR, 2018, p. 2), que está dentro da proposta “Ensino Sob Medida”, divulgada pela Fundação Lemann e Instituto Península.

Estas configurações aparecem relacionadas aos termos “franquia” e “customização” – adotados pela Bunge, Lemann e Instituto Inspirare – também assinalados como modos empreendedores, produtivos e eficientes, de promoção e adequação do atendimento social. Compreensão que traz consigo o conceito de marketing societal ou social, definição assumida pelas OSCs: Bunge, Itaú Social, Natura e CEDAC.

Para Bueno Morais *et al.* (2005), diante das forças em disputa que direcionam a globalização (mercado competitivo e instável), cada vez mais tem-se notado que “os produtos e serviços deixaram de ser fatores de diferenciação para uma empresa” (Ibid., p. 242). Nessa direção, o desafio que se coloca para as empresas é de desenvolver um “diferencial” (bem-

¹⁹¹ Disponível em: <http://porvir.org/?fbclid=IwAR2ji71SpsyjLI4tuMC7htlwcIUhAfK7UIQQkqOQQXK-ZfUoucI4h6Vca6c>. Acesso em: nov. de 2018.

estar aos consumidores) que lhes garantam vantagens em situação de competitividade e de sustentabilidade a longo prazo.

Os autores consideram que esta expectativa amplia o entendimento de marketing tradicional, embora se pautem na essência pelos mesmos princípios de organização, concorrência e valor, que “deve ser mais efetiva que a concorrência na criação, entrega e comunicação de valor para o cliente e seus mercados-alvo selecionados” (BUENO MORAIS *et al.*, 2005, p. 242). A partir disso, o conceito do marketing societal é idealizado no sentido de agregar valor à marca e/ou produto que será consumido, de uma “utilidade superior” que mantenha ou melhore o bem-estar do cliente e da sociedade, baseada em: satisfação e contribuição para a qualidade de vida; produtos que combinem elevado nível de atratividade e alto benefício à sociedade e; efetivamente, consumidores que optem por adquirir produtos de empresas engajadas socialmente.

Assim sendo, constata-se como uma postura de mercado cada vez mais comum, empresas e/ou grupos – Bradesco, Bunge, FEAC, SM, Vivo, Natura, Santander, Itaú – fundarem suas próprias OSCs, ou seja, os recursos de captação e de dedução fiscal são destinados aos seus próprios empreendimentos. Embora possa-se perceber o estabelecimento de redes de cooperação e operacionalização transitórias entre as entidades, em que há colaboração financeira e/ou técnica por um tempo determinado com projetos sociais (via editais) de outras OSCs parceiras.

Nesse cenário, a ABONG e o GIFE cumprem o papel de consultoria, orientação, constituição e estruturação do conhecimento normativo-legal e teórico disseminado, no que concernem as possibilidades legais de obtenção de recursos e de fortalecimento das organizações associadas.

4.3 Organizações sociais e entidades privadas presentes nas orientações para a educação pública no Brasil

Além dos dados já mapeados (OSCs e pacotes formativos), ainda foram identificadas outras organizações e instituições privadas de representação que atuam ou têm influenciado o cenário da formação docente no Brasil.

Diferentes entidades têm interferido e estabelecido parcerias (OSCs, entidades empresariais, instâncias governamentais) explicitamente observadas por intermédio de documentos de orientação, na tentativa de induzir modelos estratégicos de gestão na área educacional, o que têm fomentado a presença crescente de grupos empresariais nos processos

políticos e formativos destinados a categoria docente e a educação pública em geral. Evidencia-se, portanto, organizações como: Todos Pela Educação (TPE), Itaú Social, Instituto Ayrton Senna (IAS), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

O primeiro é o TPE¹⁹² denominado de movimento organizado da sociedade civil sem fins lucrativos, fundado em 2006, ano no qual designou-se de Compromisso Todos Pela Educação. Em termos de representação empresarial na área educacional, pode-se considerar tal entidade como uma das mais atuantes, conforme já constatado em Brasil (2011a e 2012b), Argollo e Motta (2015), IOEB (2015) e Natura (2017).

Congrega em suas ações diversas parcerias, sendo divididas em mantenedoras e apoiadoras: Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Milú Vilella, Família Kishimoto, Editora Moderna, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Patri Políticas Públicas, J.Walter Thompson Brasil, Movimento Arredondar, Enext Consultoria *E-commerce e Marketing* Digital, Fundação Educar DPaschoal, Família Johannpeter Gerdau, Gol Linhas Aéreas, IDEIA Big Data, Instituto Cyrela, Instituto Votorantim, Suzano Papel e Celulose, Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), UNDIME e CONSED.

Em relação a destinação direta de recursos financeiros federais (SINCOV), não há informações registradas no Mapa das OSCs¹⁹³, porém existe a possibilidade do recebimento de determinados benefícios do poder público (dotações orçamentárias, isenções fiscais, etc.), por conta de sua qualificação como OSCIP desde 2014, o que permite também o subsídio e o patrocínio por parte de pessoas físicas e/ou jurídicas.

O TPE (2017a) esclarece que a manutenção e a captação de recursos, têm sido chanceladas a partir da perspectiva das relações institucionais com parceiros e mantenedores existentes e, ainda, com o apoio financeiro por meio de plataformas¹⁹⁴ (nacional e internacional) de doação. Assim, a operacionalização das atividades tem se pautado por cinco metas: (1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; (2) toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade; (3) todo aluno com seu aprendizado adequado ao seu ano;

¹⁹² Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: set. de 2018.

¹⁹³ Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/613428>. Acesso em: out. de 2018.

¹⁹⁴ Disponíveis em: <https://todospelaeducacao.colabore.org/inicial/people> e <https://www.globalgiving.org/projects/bring-quality-education-to-50mm-brazilian-children/>. Acesso em: nov. de 2018.

(4) todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos e; (5) investimento em educação ampliado e bem gerido (TPE, 2008 e 2012).

Apoiado nisso, o Movimento propõe a divulgação do processo de monitoramento (PISA, SAEB, IDEB, pesquisas relacionadas) como métrica de qualidade da educação no Brasil e, como medida efetiva de sucesso, aponta a “governança e a gestão de redes”, de acordo com a orientação preconizada pela OCDE, Banco Mundial (BM), Fórum Econômico Global, Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Inspirare (LEMANN-ITAÚ, 2015; BANCO MUNDIAL, 2017; INSPIRARE, 2017; TPE, 2018a), organismos e documentos citados como referência em sua plataforma.

Diversas pesquisas (MARTINS, 2009; HATTGE, 2014; MARTINS, 2013 e 2016; ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017) têm se debruçado sobre as interferências engendradas pelo TPE e seus efeitos nas políticas educacionais: parâmetros avaliativos estandardizados como modelo de qualidade; adoção de recursos didáticos padronizados e replicáveis e; promoção das tecnologias educacionais desenvolvidas por seus próprios parceiros e divulgadas pelas instâncias governamentais e de representação política (MEC, UNDIME, CONSED) como caminho de inovação em matéria de educação pública.

De tal forma, desde 2010 o TPE tem endossado suas metas e intenções promovendo cinco bandeiras: (1) melhorias na formação e carreira do professor; (2) definição dos direitos da aprendizagem; (3) uso das avaliações de forma pedagógica; (4) aumento da oferta de educação em tempo integral; (5) aperfeiçoamento da governança e gestão no ensino (TPE, 2012 e 2014). Ressalta-se que as intenções mencionadas estão correlacionadas com as proposições da “Agenda 2030” (ONU, 2015) a serem alcançadas pelos países signatários, documento este que também é citado no texto da BNCC (BRASIL, 2017a).

Ademais, pode-se citar como frequente a presença do TPE nos espaços de discussão, formulação e decisão das ações e políticas educacionais: construção do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e PDE, ambos em 2007; criação do Reduca em 2011; Fórum Nacional de Educação (FNE) a partir de 2012; participação efetiva no desenvolvimento da proposta “Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização” (Prova ABC) em 2012, que serviu de referência para a elaboração da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no mesmo ano; formulação do PNE instituído pela Lei nº 13.005/2014; Movimento pela Base Nacional Comum, que culminou na aprovação da BNCC (2017); bem

como, envolveu-se ativamente na criação do Observatório do PNE¹⁹⁵ (2013) e mantém-se na coordenação até hoje.

De acordo com TPE (2017a), suas proposições surgem para “qualificar o debate” e “construir propostas para políticas públicas”, divididas em: ações de publicações que abrangem blogs e colunas (editora Moderna, UOL Educação, jornal O Globo e Blog De Olho nas Metas); “Anuário Brasileiro da Educação” que serve para o acompanhamento técnico da área educacional; relatório “De Olho nas Metas” publicado a cada dois anos, contém boletins de monitoramento das metas do TPE para cada unidade da federação; livro “Reflexões sobre Justiça e Educação” (TPE, 2018b), que busca qualificar o debate sobre o direito à educação; “Educação: Agenda de Todos”, trata da trajetória do TPE de 2006 a 2016 (TPE, 2017b); “Mídia Digital”, pelas redes sociais (Facebook, Twitter e Instagram) e o projeto Observatório que busca qualificar indicadores, ao manter o PNE na pauta jornalística, apoiar gestores municipais e estaduais, além do apoio técnico ao legislativo, judiciário e órgãos de controle. Em outra frente, o TPE sinaliza as ações de conhecimento: “Educação Já”, “Profissão Professor”, “Frente Juventude” e “Financiamento”.

É notável a capacidade de articulação desta organização em relação as questões educacionais, tendo em vista a sua movimentação junto aos grupos empresariais, agências multilaterais e governamentais. Sua presença é consistente e constante por conta de sua disposição em moldar discussões em torno da temática educativa atrelada as demandas do mercado mundial pela via do consenso midiático.

A próxima entidade referida é a Fundação Itaú Social¹⁹⁶ criada em 1993, mas devidamente certificada como fundação em 2000. Aponta como parceiros institucionais: Associação Cidade Escola Aprendiz; Associação Cultural Esportiva Amigos (ACESA); Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); CEDAC; CENPEC; Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS); Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Fundação SM; UNICEF; IAS; Instituto C&A; Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP); Instituto Fernand Braudel; Oficina Municipal; Projeto Comunitário Sorriso da Criança e; Instituto Sidarta.

No Mapa das OSCs há informações de 17 registros de CNPJ vinculados ao Banco Itaú, tendo como denominações: Clube Itaú de Seguros; Fundação Itaú Social; Fundação Saúde Itaú; Itaú Cultural; Itaú Fundo Multipatrocinado; Fundação Itaú Unibanco Clube;

¹⁹⁵ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: set. de 2018.

¹⁹⁶ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/historia/>. Acesso em: dez. de 2018.

Fundação Itaú Unibanco: Previdência Complementar. Entretanto, registra vinculação financeira¹⁹⁷ apenas ao Itaú Cultural por meio da plataforma Versalic.

Tabela 15: Recursos repassados ao Itaú via Versalic de 2003 a 2016

Tipo	Vinculação	Projetos/atividades/programas	Período	Valor
			2003	R\$ 19.111.950,80
			2005	R\$ 19.700.000,00
			2006	R\$ 21.560.000,00
Parceria	Itaú Cultural	Plano Anual de Atividades: projeto que abrange programação com exposições, shows, palestras, debates e seminários, cursos e oficinas, espetáculos de dança, literatura e teatro, mostra de cinema e vídeo, entre outros programas	2007	R\$ 27.000.000,00
			2010-2011	R\$ 26.600.000,00
			2011	R\$ 29.500.000,00
			2012	R\$ 22.000.000,00
			2013	R\$ 20.000.000,00
			2014	R\$ 17.900.000,00
			2015	R\$ 14.730.000,00
			2015-2016	R\$ 14.000.000,00

Fonte: Mapa das OSCs (IPEA, 2018), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

No caso do Itaú Social este braço do conglomerado Itaú-Unibanco, tem-se optado por captar recursos por intermédio de incentivos fiscais previstos para concessões destinadas aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDCAs), previstos no art. 260 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, que regulamenta doações direcionadas a tais fundos nos âmbitos federal, estadual e municipal (ITAÚ SOCIAL, 2018a).

Os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de todo país e gestores legais dos FDCAs são convidados a inscrever propostas anualmente. Cada CMDCA pode inscrever um projeto, de acordo com as prioridades do município. Os valores disponibilizados para o edital são provenientes da destinação de 1% do IR devido das empresas do conglomerado Itaú Unibanco Holding S.A. (ITAÚ SOCIAL, 2018a).

A partir disso tem-se atuado mediante programas para o desenvolvimento, financiamento e divulgação de pesquisas e ações sociais, sendo organizados em três dimensões (ITAÚ SOCIAL, 2018b), subdivididas do seguinte modo: primeira, formação – redes de territórios educativos, melhoria da educação, letras e números, ambiente de formação, leia para uma criança, agenda juventude, escrevendo o futuro; segunda, avaliação – pesquisas, avaliação e monitoramento, ambiente de formação e; terceira, recursos – voluntariado, redes de territórios educativos, investimento na sociedade civil, destinação do IR, agenda juventude, prêmio Itaú-Unicef, investimento estratégico, edital Fundos da Infância e da Adolescência (FIA).

¹⁹⁷ Informações sobre o detalhamento das parcerias. Disponível em: <https://mapaosoc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/602220>. Acesso em: out. de 2018.

As dimensões são ordenadas pela sistemática das evidências, pelas quais há um retorno constante de informações (ciclo), que servem para endossar ou não as propostas. No que diz respeito a dimensão da “formação”, estrutura-se em sete itens.

Quadro 32: Programas do Itaú Social, conforme a dimensão formação

Programa	Descrição	Execução*
Redes de territórios educativos	Promove assessoria a organizações da sociedade civil na elaboração e implementação de estratégias de educação integral	CIEDS
Melhoria da Educação	Proporciona formação continuada para gestores educacionais. As formações abordam tanto o eixo da gestão pedagógica quanto o da gestão administrativo-financeira	CEDAC CIEDS
Letras e Números	Promove ou apoia ações: “Escrevendo o Futuro”, “Leia para uma Criança”, “Prazer em Ler” e “Olimpíada Brasileira de Matemática”	CENPEC Instituto C&A ICEP IMPA Sidarta MEC Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias
Ambiente de Formação	Construir espaços de aprendizagem que se baseiem em cinco princípios: sejam ambientes reais e virtuais; promovam a troca de experiência; valorizem as experiências prévias; privilegiem a prática e promovam a diversidade	CENPEC Centro de Referências em Educação Integral CIEDS Instituto de Tecnologia Social (ITS) Revista Nova Escola
Leia para uma Criança	Busca ampliar o repertório cultural da criança, por meio da literatura	OSCs Secretarias de Educação
Agenda Juventude	Atua com jovens residentes em periferias de grandes centros urbanos, demandas por oportunidades educacionais, de geração de renda e de participação política e cidadã	Ação Educativa CIEDS Instituto Mídia Étnica
Escrevendo o Futuro	Ações de mobilização para a formação de educadores envolvidos no ensino da Língua Portuguesa, por meio do portal “Escrevendo o Futuro” disponibiliza materiais para o ensino da leitura e da escrita. E, também pela “Olimpíada de Língua Portuguesa”	Canal Futura CENPEC CONSED UNDIME MEC

Fonte: Itaú Social, quadro organizado pela pesquisadora (2018). * Instância que executa (elabora, publica, divulga, formadores) o programa.

Constata-se que o Itaú Social tem se baseado em estratégias de formulação de iniciativas de ideias, mas sua execução fica a cargo das instituições inscritas, contratadas e/ou mobilizadas. Em relação a formação de professores, destaca-se os programas “Melhoria da Educação” e “Escrevendo o Futuro”, este último em vigor desde 2002

A primeira ação tem formato de pacote, o qual o Itaú Social adquire, mas quem formula e distribui é o CEDAC, prática já observada por outras OSCs (Fundação SM, Instituto João e Maria e Santander). Já a segunda iniciativa, ocorre por meio do “Portal

Escrevendo o Futuro”¹⁹⁸, um ambiente de formação a distância que disponibiliza materiais, metodologias, notícias e divulga “experiências de sucesso” no ensino da Língua Portuguesa, em especial, para professores que atuam no quinto ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio.

Observa-se uma postura fragmentada das ações empreendidas, traçadas por atividades pontuais de atuação, mas que tem servido ao reforço da tendência de orientação baseada em evidências (avaliação, monitoramento e pesquisas), que procura influenciar o debate político a respeito da educação e seus mecanismos de gestão.

Outra organização identificada é o IAS¹⁹⁹, registrado como associação privada desde 1994, dedica-se a três frentes de atuação: “inovando”, que promove a conexão entre a produção de conhecimentos científicos e, prática de educadores com objetivo de fundamentar inovações e estimular a elaboração de políticas educacionais baseadas em evidências; “fazendo”, estabelece parcerias com secretarias de educação para produção de conhecimentos, formar educadores (ensino fundamental e médio) e coordenar soluções em escala que possam inspirar práticas e políticas de educação; “influindo”, mobilização de diversos setores da sociedade, que podem se inspirar em conhecimentos e experiências compartilháveis, para a disseminação de práticas eficazes e formulação de políticas públicas (IAS, 2018a).

Apresenta como parceiros técnicos e institucionais: Itaú, Grupo de Líderes Empresarias em Educação (LIDE), P&G, Arcos Dourados, Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA), Companhia Energética do Rio Grande do Norte (COSERN), Companhia Energética de Pernambuco (CELPE), Grupo Neoenergia, Editora MOL, Empresa Linx, Volkswagen, Suzano Papel e Celulose, Grupo EMS, Kallas Mídia, *English Live*, Accenture, Natura, *The Boston Consulting Group* (BCG), Cinépolis, Microsoft, IAMAR, Participações EAZ, *Boeing Company*, Grupo CCR, Empresa SAP SE, Instituto Cyrela, Dinamize informática, Galzerano, Regispel Indústria SA, *Serasa Experian*, Empresa *Zendesk Suite*, Cia de Canetas Compactor, Perflex Metais, PB Kids, *FedEx Express*, Lopes Supermercados, Sanhidrel Engekit, UBS *Group* AG, Grupo Verzani & Sandrini, RV Ímola, *Integration* Consultoria Empresarial, *Innova* indústria petroquímica, Consórcio Nacional Tradição, Banco BNP Paribas, Castrol, CIELO, Empresa Amil, Nelson Wilians & Advogados Associados, RG Mídia, *Athié Wohnrath* arquitetura e construção, Braga Nascimento e Zilio Advogados Associados, Informov Engenharia + Arquitetura, Universidade Brasil, GfK Pesquisa de Mercado, *Buscapé Company*, Bayer, Visa, Instituto Positivo, A. Branco

¹⁹⁸ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: dez. de 2018.

¹⁹⁹ Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenha.org.br/pt-br.html>. Acesso em: nov. de 2018.

Advocacia, Dotz, Inteligente, Ipsos Brasil, Machado, Meyer, Sendacz e Opice Advogados, Mellita, Mesquita, Ribeiro e Jucá Advogados, Miguel Consultoria Jurídica, Multiplus, Peixoto e Cury Associados, Social Comics, *Think Cell* e Telefônica Vivo.

No que se refere as parcerias governamentais, o IAS também possui cadastro no Mapa das OSCs, bem como recebe recursos²⁰⁰ via SINCOV, Versalic e convênios diversos por meio da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, conforme dados coletados.

Tabela 16: Recursos repassados ao IAS via SINCOV, Versalic e convênios de 1997 a 2018

Tipo	Projetos/atividades/programas	Período	Valor
Convênio	Realização do I Seminário de avaliação do programa educação pelo esporte	1997	R\$ 15.926,29
	Capacitação de docentes, aquisição de materiais didáticos para alunos/educadores e materiais pedagógicos/turmas, beneficiando educandos, no âmbito do ensino fundamental regular.	1997-1999	R\$ 2.490.000,00
	Política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei em razão do cometimento do ato infracional a partir do desenvolvimento de capacidade nas equipes responsáveis pelo atendimento direito aos adolescentes	2002-2004	R\$ 424.080,00
Parceria	Edição de um livro onde, o conteúdo sobre arte a ser apresentado foi extraído da experiência das parcerias	2014-2015	R\$ 215.000,00
	Formação para equipes de gestores, formadores e professores (Web conferência, <i>Coachings*</i> e EaDs), em especial, para apoiar a secretaria de educação do estado de SC na implantação e expansão de suas escolas de educação integral	2017-2018	R\$ 920.282,83
Total recebido			R\$ 4.065.289, 12

Fonte: Mapa das OSCs (IPEA, 2018) e Portal da Transparência (2018), tabela organizada pela pesquisadora (2018). * *Coachings*, nesse contexto, são caracterizados por reuniões de apoio individual junto ao profissional a ser formado, em sua maioria realizados a distância. Tem como objetivo atender a demandas específicas com relação a sua atuação e aborda conteúdos importantes para desenvolvimento profissional do formado.

Ademais, o IAS opta da mesma forma que o TPE, pela obtenção de recursos públicos por meio de fundos orçamentárias, deduções fiscais e destinação de IR. Assim como doações de seus parceiros (empresas e famílias), venda direta de mercadorias (Ayrton Senna Shop e produtos Senninha) e outras possibilidades²⁰¹: em dinheiro (pessoa física ou jurídica), pelo *Digicert EV SSL*; em pontos (Dotz e/ou Multiplus); cupons fiscais; ingressos (cinema, eventos, shows, etc.); cartão de crédito do IAS; títulos de capitalização e apólices de seguro (PIC Itaú e Seguro Allianz) e; marcas que destinam parte dos lucros para o IAS (Melitta e *English Live*).

Com essa estrutura, o IAS atua a partir de “tipos de iniciativa” – pesquisas e educação, soluções educacionais, redes de cooperação, consultoria, avaliação e projeto – divididas por

²⁰⁰ Informações sobre o detalhamento dos convênios. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/592583> e <http://www3.transparencia.gov.br/busca?termo=INSTITUTO%20AYRTON%20SENNA>. Acesso em: out. de 2018.

²⁰¹ Disponível em: https://www.doeeducacao.org.br/?utm_source=siteias&utm_medium=envolva-se. Acesso em: jan. de 2019.

etapas de ensino, com a finalidade de fortalecer a proposta de “educação integral” baseada na ideia de desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, são elas: Educação Integral para o Ensino Médio; Gestão da Política de Alfabetização; Letramento em Programação; Acelera Brasil; SuperAção Jovem; Se Liga; Rede Nacional de Ciência para Educação; Rede Nacional de Ciência para Educação; Gestores em Rede; Educação pelo Esporte; Gestão Nota 10 e; Fórmula da Vitória.

Quadro 33: Tipos de iniciativas do IAS

Iniciativa	Descrição	Etapa
Educação Integral	Reestruturação curricular, formação, acompanhamento, avaliação e desenho de modelos de escola de formação integral	Ensino Médio
Gestão da Política de Alfabetização	Solução educacional que tem como proposta garantir a educação integral de alunos matriculados nas turmas regulares	Três primeiros anos do ensino fundamental
Letramento em Programação	Busca promover o letramento em linguagens de programação voltadas para o desenvolvimento do pensamento computacional	Ensino Fundamental
SuperAção Jovem	Apoio a políticas educacionais, formação de professores e gestores escolares. A partir do desenvolvimento potencial de alunos, com o objetivo de prepará-los para viver, conviver, conhecer e produzir na sociedade do século 21	Ensino fundamental e ensino médio
Se Liga	Programa voltado para alunos matriculados e que não estão plenamente alfabetizados.	3º e 5º anos do ensino fundamental
Fórmula da Vitória	É uma proposta pedagógica que busca reduzir as dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa e em matemática, além de levar para as escolas uma perspectiva de educação integral	Anos finais do ensino fundamental
Acelera Brasil	Solução educacional voltada para alunos com atraso escolar causado por reprovação/abandono a partir do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais	Não informa
Gestores em Rede	É um espaço de diálogo onde gestores ligados à educação têm a possibilidade de trocarem experiências e desenvolverem parcerias, independentemente de sua localização geográfica	
Educação pelo Esporte	Iniciativa que atua na promoção de uma educação integral que valorize o estudante em seu desenvolvimento pleno	
Gestão Nota 10	Suporte para gestores públicos incentivando a liderança escolar, a construção e o desenvolvimento de autonomias pedagógica e administrativa, o desenvolvimento de competência	
EduLab21	Um laboratório que conecta gestores, educadores e especialistas de diferentes partes do mundo para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para viver no século 21	

Fonte: IAS, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Sobre a análise destes projetos, evidenciam-se diferentes pesquisas que buscam reflexões teóricas sobre a atuação do IAS, destaca-se o estudo “Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna”, organizado por Adrião e Peroni (2013), que contempla vários pesquisadores de diferentes estados. As considerações dos autores indicam que a implementação de parcerias pelo IAS compromete a perspectiva de gestão democrática – transparência, autonomia e pluralismo de ideias –, em favor de um outro formato de gestão

que favorece a centralização, o controle e a competitividade. Aspecto que ganha complexidade, quando o discurso se baseia em “apelos do senso de colaboração e solidariedade” (PERONI; SILVA, 2013, p. 56), porém, pauta-se pelo “movimento de racionalização financeira”, que incentiva “a máxima produtividade com o mínimo de recursos” (GUTIERRES; COSTA, 2013, p. 78).

As análises descortinam um contexto que se direciona, cada vez mais, pela prática das “evidências” (BARROSO, 2011), caracterizada pela busca constante de subsídios teórico-científicos (pesquisas encomendadas) de argumentação em favor da lógica ou ideologia privatista (KRAWCZYK, 2005). Exemplos disso são as atividades do EduLab21 (laboratório de pesquisas do IAS), que delinea suas ações em duas frentes “Novas Ideias” – desenvolver novos conhecimentos e ferramentas de promoção da educação integral – e “Aplicação em Políticas Públicas (APP)” – sistematização e disseminação de conhecimento científico para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas que promovam a educação integral –, em que são desenvolvidos diferentes estudos, com o apoio da OCDE, Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), *Ghent University* e BCG.

Quadro 34: Frente de atuação Novas Ideias do EduLab21

Novas Ideias		
Título	Objetivo	Como funciona
Instrumento SENNA de avaliação somativa de competências socioemocionais	Apoiar gestores na promoção de políticas de educação integral por meio mensuração de competências socioemocionais	Políticas adaptativas que se adequam às singularidades de cada sistema ou unidade escolar
Diálogos socioemocionais: instrumento de avaliação formativa socioemocional	Ampliar o repertório de ferramentas e práticas de acompanhamento socioemocional	O instrumento consiste numa ficha respondido por professores e alunos sobre as competências socioemocionais dos estudantes. A comparação das respostas, orientada por uma metodologia de feedback, serve como ponto de partida para um diálogo sobre as competências a serem desenvolvidas
Desenvolvendo e Avaliando Criatividade e Pensamento Crítico:	Apoiar gestores e educadores a promoverem essas competências essenciais no século 21, o Instituto está construindo, em parceria com redes de ensino e com a OCDE um instrumento de desenvolvimento e acompanhamento de Pensamento Crítico e Criatividade em sala de aula	Por meio da formação integral dos educadores para construção e uso da ferramenta. O projeto também prevê o mapeamento e o compartilhamento de boas práticas para a promoção dessas competências.

Fonte: IAS, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

No que se refere a segunda frente “APP”, os projetos são organizados em torno de cinco eixos: (a) reconhecer a importância das competências para o século 21 e que a escola é um dos locais por excelência para seu desenvolvimento; (b) adotar um currículo que incorpore

estas competências; (c) adotar metodologias e práticas pedagógicas efetivas no desenvolvimento das competências; (d) garantir que a formação profissional, o clima escolar e os recursos indispensáveis à implantação e operação do currículo; (e) por fim, implantar um sistema de monitoramento e avaliação de competências (IAS, 2016a).

Contemplados os eixos supracitados, mencionam-se três estudos. O primeiro intitulado “O socioemocional na população brasileira adulta” (IAS, 2016b), foi desenvolvido em parceria com Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, analisa as relações entre competências socioemocionais, alfabetismo e realizações na vida da população adulta. O segundo denominado de “Fique por dentro! O que os educadores pensam sobre o socioemocional na escola” (IAS, 2016c), apresenta os resultados dos questionários coletados no I Encontro com Educadores (2015) em Vitória-ES. O terceiro, “Tomando Nota! Sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas” (IAS, 2016d), busca sistematizar o conhecimento acumulado pelo EduLab21 sobre as competências socioemocionais e o seu potencial na educação integral.

Nesse contexto de construção de “evidências”, é válido ressaltar que o significado de educação integral preconizado pelo IAS (2018c), está atrelado a acepção apresentada em Brasil (2017a, p. 14), que a define independente da estrutura e da duração da jornada escolar, “se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.

Para isso, segundo o Instituto (IAS, 2018b), todos os atores sociais precisam trabalhar colaborativamente em rede a partir de uma postura de “corresponsabilidade”, para cumprir os compromissos democraticamente estabelecidos e fazer avançar a agenda da educação.

Desta feita, identifica-se ainda duas instituições que são citadas pelas OSCs mapeadas – IAL, Lemann Bradesco, SM, Itaú Social, TPE – como articuladoras das atividades, projetos e programas promovidos, são elas: UNDIME²⁰² e CONSED²⁰³, ambas constituídas no ano de 1986 como associações de direito privado, sem fins lucrativos.

A primeira aponta como objetivos articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social (UNDIME, 2018); já a segunda, congrega por intermédio de seus titulares (secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal) a finalidade de promover a integração das

²⁰² Disponível em: <https://undime.org.br/>. Acesso em: dez. de 2018.

²⁰³ Disponível em: <http://www.consed.org.br/>. Acesso em: dez. de 2018.

secretarias visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade (CONSED, 2018).

Nessa relação, indicam como potencial de alcance dos seus objetivos, a busca de parcerias técnicas e financeiras com as esferas governamentais e organizações da sociedade civil em âmbito nacional e internacional: UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Embaixada Americana, *British Council* no Brasil, Fundação Santillana, Itaú Social e BBA, IAS, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação SM, Fundação Lemann, Instituto Alana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (MCSV), Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto C&A, TPE, Tv Globo, Instituto Península, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Câmara dos Deputados, Senado Federal, MEC, governos federal, estadual e municipal.

As duas entidades - CONSED²⁰⁴ e UNDIME²⁰⁵ - possuem cadastro no Mapa das OSCs, por onde captam recursos para a consecução de duas atividades (encontros, reuniões, formações, viagens, eventos diversos) por meio dos convênios celebrados.

²⁰⁴ Informações sobre o detalhamento dos convênios. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/781656>. Acesso em: out. de 2018.

²⁰⁵ Informações sobre o detalhamento dos convênios. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/visualizar-osc.html#/782879>. Acesso em: out. de 2018.

Tabela 17: Recursos repassados ao CONSED e a UNDIME via convênios de 1996 a 2019

OSCs	Projetos/atividades/programas	Período	Valor
CONSED	Realização de reunião de trabalho com dirigentes e técnicos da SEMTEC e secretarias estaduais e DF	1996-1997	R\$ 49.498,00
	Apoio técnico-financeiro para consolidação do PNE	2001-2002	R\$ 160.000,00
	Avaliação da implementação do PROGESTÃO	2006-2009	R\$ 500.000,00
	Ações de apoio à gestão escolar pública, visando instituir e criar o prêmio de apoio à gestão em âmbito nacional	2012-2019	R\$ 2.385.923,94
	Ações que potencializem e integrem as atividades com técnicos, especialistas e gestores mediante iniciativas educacionais de interesse público, em articulação com os poderes federais, estaduais, municipais e sociedade civil organizada norteadas pela realização de eventos, elaboração de plataforma digital e o apoio aos representantes	2017-2018	R\$ 2.161.880,00
		Total recebido	R\$ 5.257.301,94
UNDIME	Capacitação de professores/profissionais	2004-2006	R\$ 1.007.258,63
	Ações educativas complementares que promovam a redução da exposição de crianças, adolescentes e jovens as situações de risco	2005-2007	R\$ 660.651,75
	Apoio financeiro para o desenvolvimento de ações que promovam o aperfeiçoamento da qualidade do ensino	2005-2007	R\$ 991.980,00
	Realização do VIII Encontro Nacional de educação de jovens e adultos (ENEJA)	2006	R\$ 149.688,00
	Capacitação e assessoria técnica a gestores e técnicos da equipe central das secretarias municipais de educação	2006-2008	R\$ 999.998,90
	Realização do 3º Fórum nacional extraordinário; promoção de encontro formativo; reuniões do conselho nacional de representantes; participação na Conferência Nacional da educação básica; participação em reuniões visando a articulação dos municípios em ações do PDE	2008-2009	R\$ 8.882.564,13
	Ações de apoio aos programas do MEC	2008-2010	R\$ 4.099.537,33
	Realização do 4º Fórum nacional, reuniões do conselho nacional dos representantes e construção do corpo técnico nas seccionais	2011-2014	R\$ 11.628.221,52
	Realização do 15º Fórum Nacional dos Dirigentes Nacionais de Educação no DF	2015-2016	R\$ 5.044.256,00
	Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação e do Ciclo de Seminários	2016-2019	R\$ 5.566.716,87
Fórum nacional extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação	2018-2019	R\$ 3.923.562,65	
		Total recebido	R\$ 42.954.435,78

Fonte: Mapa das OSCs (IPEA, 2018), tabela organizada pela pesquisadora (2018).

Outros canais de arrecadação também são previstos em seus respectivos regulamentos. No caso da UNDIME (2017), o seu Estatuto (art. 55) prevê: doações que lhe sejam repassadas por governos municipais, estaduais e federal, assim como por pessoas de direito público ou privado; quota parte destinada pelas seccionais; recursos financeiros obtidos por intermédio de assinaturas de publicações impressas ou eletrônicas e de espaço publicitário delas decorrente; recursos financeiros oriundos de parcerias; recursos oriundos da celebração de Termos de Fomento ou Colaboração, Acordos de Cooperação ou parcerias com governos municipais, estaduais e federal e órgãos a eles vinculados, organismos internacionais e demais

organizações; receitas auferidas com recebimento de taxas de inscrição de fóruns e demais eventos e; recursos financeiros formalmente garantidos pela legislação federal em vigor.

Sobre isso, o Estatuto Social (art. 54) do CONSED (2015) prevê: contribuições de representação institucional (anuidades) pagas pelas secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal; rendas patrimoniais; subvenções e os auxílios; rendas de aplicações financeiras; contribuições recebidas de outras pessoas físicas e jurídicas, públicas e privadas e; recursos advindos de contratos e convênios com órgãos e entidades públicas ou privadas.

Assim instituídas, as duas entidades têm exercido influência significativa nas discussões e encaminhamentos em matéria de política educacional no Brasil desde o final do século XX.

Quadro 35: Percurso histórico da UNDIME de 1986 a 1999

Ano	Realização/Participação/Atuação
1986	IV Conferência Brasileira de Educação
	1º Encontro Nacional dos Dirigentes Metropolitanos de Educação e 1º Fórum Nacional da UNDIME. Em discussão, assuntos sobre financiamento e qualidade da educação, formação dos profissionais, legislação, administração e gestão municipal
1987	2º Fórum Nacional, em pauta o tema “municipalização”
1989	3º Fórum Nacional, momento encaminhamentos de propostas ao debate sobre a LDB
1990	Programa de Capacitação de Dirigentes Municipais
1991	4º Fórum Nacional, em cena: sistema nacional de educação; universalização da educação; gestão democrática; alfabetização; valorização docente; recursos financeiros, com a aprovação de emenda à LDB referente ao salário-educação
1994	5º Fórum Nacional, temas tratados: Estado, cidadania e perspectivas da educação; Plano Decenal de Educação para Todos; descentralização; regime de colaboração; LDB; salário-educação
1995	Seminário “Institucionalização da UNDIME e perspectivas da educação no Brasil”. Participaram todas as secretarias do MEC
1996	Participa do Congresso Brasileiro de Educação
1997	6º Fórum Nacional, em pauta: contribuições dos organismos internacionais, financiamento, diretrizes curriculares nacionais para educação
	Curso “A educação municipal a caminho da autonomia”, considerado como o precursor do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM)
	Encaminhamentos de duas propostas (MEC e organizações da sociedade civil) em torno do PNE
1998	Seminário Avaliação e Planejamento para construir o plano de ação do biênio 1997-1999
1999	7º Fórum Nacional, são discutidos temas sobre ensino fundamental, federalismo, FNDE, PNE, censo escolar, educação infantil e Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)
	Seminário de Avaliação do FUNDEF, com a participação do CONSED, CNTE, INEP, MEC, UNESCO e UNICEF

Fonte: UNDIME (2019a), quadro organizado pela pesquisadora.

Este período é marcado pelo empenho por parte da UNDIME em se fortalecer como instância representativa dos Dirigentes Municipais, mas também como entidade atuante nas discussões sobre os direcionamentos das políticas educacionais brasileiras em âmbito nacional, em especial no processo de aprovação da LDB/1996. Já em 1997 pode-se identificar a primeira aproximação com organizações da sociedade civil por meio do encaminhamento de uma proposta para composição do PNE a ser sancionado e, em 1999, participação em evento

com a presença de instâncias governamentais, organismos internacionais – UNESCO, UNICEF e discussão sobre o programa Fundescola, oriundo de um acordo de financiamento com o BM – e do próprio CONSED, para o debate de temas relacionados em geral, sobre financiamento e regime de colaboração.

Quadro 36: Percurso histórico da UNDIME de 2000 a 2010

Ano	Realização/Participação/Atuação
2000	Lança o livro “Dirigentes Municipais de Educação – Um perfil”, em parceria com a UNESCO
2001	8º Fórum Nacional, são apresentados posicionamentos e reivindicações, como: revisão imediata do custo aluno por matrícula anual, materialização do regime de colaboração, revisão da lei do salário-educação e mecanismos de financiamento educacional
	Produção de dois documentos: o roteiro para elaboração do PME e a Minuta para Lei de Sistema Municipal de Ensino
2001	Passa a integrar o comitê diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE)
2002	1º Fórum Nacional Extraordinário, quando se inicia a discussão do FUNDEB
2003	Participação na aprovação da lei que determina recebimento de recursos por número de matrículas
	9º Fórum Nacional que conta com a presença de três ministros, que debatem temas como conjuntura nacional, escola ideal, gestão democrática, analfabetismo, custo-aluno qualidade e as possibilidades de implementação de fundos de manutenção
2004	Participa do “Movimento FUNDEB pra Valer!” coordenado pela CNDE
	Seminário sobre Sistema Nacional de Educação e Política de Educação do Campo
	Publica os resultados do “Diagnóstico da situação dos municípios brasileiros com referência ao PME”, em parceria com a UNICEF
2005	Coordena o 7º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
	10º Fórum Nacional, em que são destacados: apoio ao fundo único, defesa do dirigente como gestor dos recursos da educação, ampliação do atendimento da educação infantil, oferta da educação de jovens e adultos, apoio ao ensino fundamental de 9 anos, defesa da educação inclusiva e do campo, implementação de programas de formação inicial e continuada de educadores, gestão democrática e instituição do regime de colaboração
	Seminário Nacional “Diferentes”, com a participação do CONSED, dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), dos conselhos estaduais de educação e de entidades da sociedade civil, além do governo federal
2006	Lança o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME)
	2º Fórum Nacional Extraordinário, com a apresentação de experiências municipais e de reivindicações aos presidentes: manutenção da vinculação constitucional para a educação, retorno dos recursos pela Desvinculação de Receitas da União (DRU), reforma tributária, recursos do salário-educação, convocação da Conferência Nacional de Educação, implementação do piso salarial docente
2007	11º Fórum Nacional, espaço de exposição do ministro da educação a respeito do PDE, além dos abordados: visão dos meios de comunicação sobre a educação pública, educação infantil, Prova Brasil, alfabetização infantil, ensino fundamental de 9 anos, FUNDEB e Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)
	Encerra as ações relacionadas com o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)
2008	3º Fórum Nacional Extraordinário, em que se discute a proposta de reforma tributária
	Lança a pesquisa “Redes de Aprendizagem”, em parceria com o UNICEF, MEC e INEP
	1º Seminário Internacional da UNDIME para debater os diversos contextos da alfabetização
2009	Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação da Região do Semiárido (PROFORTI), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB)
	12º Fórum Nacional, na pauta: educação e gestão do conhecimento, direito de aprender, planejamento estratégico, moral, ética e educação e direito à educação
	Seminário de Planejamento Estratégico para definir princípios e o Plano de Ação (2009-2011)
2010	Programa de formação de gestores públicos com o tema “Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”
	Promove uma série de Encontros de educadores sobre gestão, avaliação e novos marcos legais
2010	Publica a pesquisa “Caminhos do Direito de Aprender” em parceria com UNICEF, INEP e MEC. A pesquisa analisa 26 municípios com aumento significativo no IDEB

Fonte: UNDIME (2019a), quadro organizado pela pesquisadora.

Na década seguinte consolida-se como órgão de representação influente nas pautas de negociação, como: descentralização, colaboração, financiamento, gestão, planejamento, ampliação da oferta educacional para toda educação básica, avaliação, pesquisas e publicações. Destaca-se, nesse período, a atuação da UNDIME no levantamento de temas relacionados ao analfabetismo, alfabetização, formação continuada de educadores e currículo (2003-2007), assim como segue pela divulgação das “boas práticas” relacionadas ao IDEB (2008 e 2010) a partir do trabalho (guias, cadernos, estudos) desenvolvido junto aos gestores municipais.

Momento em que começa ganhar força as questões relacionadas a: gestão do conhecimento, direito de aprendizagens, planejamento estratégico e fortalecimento das ações de cooperação junto ao governo federal (SECADI, SEB, INEP e MEC), agências internacionais (UNESCO e UNICEF), grupos de representação (CNDE e UNCME) e organizações da sociedade civil.

Quadro 37: Percurso histórico da UNDIME de 2011 a 2017

Ano	Realização/Participação/Atuação
2011	Participação no “Movimento PNE pra Valer!”, coordenado pela CNDE
	O PNE é pauta de seminários regionais da UNDIME
	13º Fórum Nacional sobre gestão, avaliação e novos marcos legais e sobre avaliações institucional e de aprendizagem
	4º Fórum Nacional Extraordinário
	Conclui a pesquisa “Perfil dos Gastos Educacionais nos Municípios Brasileiros”, ano base 2009, em parceria com o UNICEF e a Fundação Itaú Social
2012	5º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação com o tema “UNDIME, 25 anos construindo redes”
	Secretaria executiva participa de capacitação para começar a desenvolver o Manual de Governança
2013	Em parceria com institutos e fundações lançam o Conviva Educação
	14º Fórum Nacional “O Dirigente Municipal de Educação como sujeito da gestão educacional”
	Apresenta emendas ao Documento-referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) a ser realizada em 2014
2014	6º Fórum Nacional Extraordinário com a temática “O fortalecimento da gestão das políticas educacionais para garantir o direito à educação”, em que pela primeira vez promove, no Fórum, oficinas voltadas para as áreas da gestão educacional com a parceria do Conviva Educação
	Ciclo de seminários “A melhoria da gestão municipal para cumprir o direito à educação”
	Seminário “Base Nacional Comum em debate: desafios, perspectivas e expectativas”
	Participa da 2ª edição da CONAE
2015	15º Fórum Nacional, na pauta: implementação do Sistema Nacional de Educação
	A diretoria executiva e as presidências das seccionais se reúnem para debater “Financiamento da educação: CAQi, FUNDEB, Plano de Carreira e Piso Salarial dos Profissionais do Magistério”
	Inicia o processo de discussão e construção de seu Planejamento Estratégico para o biênio 2015-2017
2016	Participa da construção da 1ª versão da BNCC
	Coordena o lançamento da “Agenda prioritária para a Primeira Infância: qualidade e equidade nas políticas públicas”, resultado da reflexão coletiva de um grupo formado por representantes de institutos, fundações, entidades, movimentos e por especialistas
	Junto com o CONSED e o MEC, realizam seminários estaduais para analisar a 2ª versão da BNCC
	Em parceria com o UNICEF, o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Instituto TIM lança o projeto “Busca Ativa Escolar”

2017	Realiza a pesquisa “Perfil dos Dirigentes Municipais de Educação” 16º Fórum Nacional, que debateu “Os desafios para o cumprimento do PNE na garantia do direito à educação de todos e de cada um”
------	--

Fonte: UNDIME (2019a), quadro organizado pela pesquisadora.

Dos anos mais recentes (2011-2017) verifica-se o empenho da UNDIME na condução e elaboração do PNE no período de 2011 a 2014 e da BNCC no entretanto de 2015 a 2017, mas também no tratamento de temáticas sobre a gestão relacionada ao direito à educação, tendo como foco, orientações sobre a otimização dos gastos educacionais. Período caracterizado pela produção e constituição de redes de colaboração, em que se assume parcerias com OSCs na definição das questões educacionais consideradas como pertinentes.

Quadro 38: Documentos de orientação e consulta publicados pela UNDIME e parceiros de 2004 a 2018

Ano	Título	Parcerias
2004	Os Indicadores da Qualidade na Educação Ensino Fundamental	CEDAC, UNICEF, MEC, INEP, CNDE, CEALE/UFGM, CEDAC, CEEL/UFPE, CEFORTEC/UEPG, CENPEC, Centro de Cultura Luiz Freire, CFORM/UNB, CONSED, Abrinq, Victor Civita, IBGE, IAS, IAL, Instituto Paulo Freire, Instituto Pólis, IPEA, PNUD, Projeto Chapada, UNCME,
2009	Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal - o cotidiano do gestor: temas e práticas	Itaú Social, CENPEC, UNICEF
	Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal: o planejamento educacional em ação	
	Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal: o Programa Melhoria da Educação no Município e as políticas públicas sociais	
	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Fundação Orsa, UNICEF, Ação Educativa, MEC
2014	Diálogos sobre a gestão municipal: passo a passo do Plano Municipal de Educação	Itaú Social, CENPEC, UNICEF
2016	Agenda prioritária para a Primeira Infância: qualidade e equidade nas políticas públicas	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, UNICEF
2017	Diálogos sobre a Gestão Municipal: Câmaras Técnicas de Consórcios	Itaú Social, UNICEF, Oficina Municipal
2018	Diálogos sobre a Gestão Municipal Processos na Educação	Itaú Social, CENPEC, UNICEF
2018	Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC	MEC, CONSED, UNCME e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE)

Fonte: UNDIME (2019b), quadro organizado pela pesquisadora.

Nessa direção, o CONSED também tem atuado junto a UNDIME de maneira expressiva mediante participação nas ações de: formulação, implementação e avaliação das políticas nacionais de educação; coordenação e articulação de interesse comum das secretarias; promoção de intercâmbio de informações e de experiências nacionais e internacionais; realização de seminários, conferências e cursos; desenvolvimento de

programas e projetos; bem como articulação com instâncias do governo federal, estadual municipal e da sociedade civil (CONSED, 2018).

É relevante destacar como o CONSED organiza suas ações, tendo em vista a sistematização por GTs e estratégias de composição²⁰⁶: Avaliação, Base Comum, Ensino Médio, Financiamento, Gestão Escolar, Tecnologia e Formação Continuada.

Quadro 39: Composição dos GTs do CONSED, por área, secretarias, parceiros e produtos

GT	Secretarias	Parceiro técnicos e financiadores	Produtos
Avaliação	Pernambuco	IAS, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Natura	Censo das avaliações estaduais; Documento de premissas; Diagnóstico; Seis cenários; Escolha do cenário; Proposta; Estimativa de custos com avaliações
Base Comum	Todas	Representantes da sociedade civil e governos federal, estadual e municipal	Principais recomendações formalizadas pelos seminários estaduais: Eixos que envolvam pensamento crítico e projeto de vida, intervenção no mundo natural e social, letramento e capacidade de aprender, solidariedade e sociabilidade; Flexibilizar a Base para o EM, podendo essa etapa oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte dela comum e outra parte integrada à educação técnica; Avalia que o currículo do EM deva ser organizado por competências
Ensino Médio	Todas	Itaú BBA, Instituto Unibanco, Instituto Natura, governos federal e estadual	Programa de Formação em Planejamento para a Implementação de Políticas Públicas e Desenvolvimento do EM; BNCC e Flexibilização Curricular; Educação Profissional e Técnica; Ensino de tempo integral
Financiamento	ES	Instituto Unibanco	Mapeamento das receitas das Unidades Federativas e cálculo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); Cenário das Principais Receitas Brasileiras; Relatório da Pesquisa Financiamento da Educação nos Estados Brasileiros; Despesas com pessoal da Educação nos estados brasileiros
Gestão Escolar	AC e MT	Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco e Fundação Lemann	Diagnóstico do modelo de estrutura organizacional de gestão escolar; Documento com mapeamento dos modelos de gestão praticado; Disseminar Boas Práticas de Gestão e gerar insumo para um Curso de Formação destacando o perfil dos gestores, competências e habilidades socioemocionais
Tecnologia	Todas	CIEB	Desenvolvimento de plataforma interna para compartilhamento de boas práticas e instrumentos técnicos; Diretrizes para Política Nacional de Tecnologia e

²⁰⁶ Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/grupos-de-trabalho>. Acesso em: jan. de 2019.

			Educação
Formação Continuada	Todas	UNDIME, TPE, Fundação Lemann, Fundação Carlos Chagas (FCC), CEIPE/FGV e Instituto Tellus	Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências; Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da BNCC; Pesquisa sobre o uso do um terço da hora-atividade no Brasil; Documento para tornar o uso da hora-atividade mais efetivo; Guia de Implementação da BNCC: contribuições ao capítulo quatro de formação continuada; Relatório Inspiracional de atividades do GT de Formação Continuada de Professores; Planos de ação por estado

Fonte: CONSED (2019), quadro organizado pela pesquisadora.

Constata-se que tanto a UNDIME quanto o CONSED têm atuado de forma propositiva frente às políticas educacionais brasileiras por meio da articulação e mobilização dos gestores municipais, secretarias estaduais de educação em parceria efetiva com organizações sociais, grupos empresariais e agências internacionais, junto aos órgãos consultivos e deliberativos.

Como resultado dessa congruência institucional criou-se o Conviva Educação²⁰⁷, ambiente virtual de assessoria concebido como uma ferramenta tecnológica, gratuita, que tem por objetivo apoiar o processo de gestão e planejamento da educação pública municipal por meio de conteúdos e informações de gerenciamento dos dados informados pelas secretarias municipais de educação cadastradas.

Define-se como uma iniciativa da UNDIME em parceria com o CONSED, UNCME, e OSCs – Itaú Social e Itaú BBA, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto C&A, Instituto Natura, TPE, Instituto Humanize e Instituto Votorantim – e que contou com o apoio e financiamento do governo federal²⁰⁸.

Considera-se esta informação relevante, por constatar que o Conviva traz sugestões a respeito de “alternativas” de convênios²⁰⁹ que os municípios podem buscar para fins de efetivação das estratégias dos seus respectivos planos de gestão. Tal fato é significativo quando se verifica (CONVIVA, 2018a) o cadastro quantitativo de 4.855 municípios²¹⁰, ou

²⁰⁷ Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/>. Acesso em: mar. de 2018.

²⁰⁸ O investimento inicial foi de R\$ 4 milhões, informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35640-conviva-educacao>. Acesso em: abr. de 2018.

²⁰⁹ Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/tools/convenants>. Acesso em: abr. de 2018.

²¹⁰ Lista dos municípios cadastrados no Conviva por estado, município e código de acesso. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Wmkas5qVse3wq4p63lFnZJotuGYHmH7d/view>. Acesso em: jan. de 2019.

seja, de um universo de 5.570 municípios (IBGE, 2018), 87% tem utilizado esta ferramenta de gestão.

Como forma de problematizar estes aspectos e evidenciar outras questões concernentes a presença das OSCs na formação continuada de professores, serão analisados na próxima seção documentos de orientação divulgados (pesquisas, estudos, cadernos, guias) por estas organizações (mapeadas) em parceria com instâncias governamentais, órgãos de representação e agências internacionais, referentes a mobilização de redes de colaboração que têm, de um modo geral, contribuído para o fomento e a expansão da presença do setor privado em matéria de educação pública municipal, bem como produzido efeitos no cenário nacional da formação docente no Brasil.

ESTRATÉGIAS MERCANTIS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo desta seção é analisar e problematizar os aspectos que permeiam a presença das organizações da sociedade civil, em especial das ligadas aos grupos empresariais na educação pública e, como estas influenciam a formação continuada de professores e, por conseguinte, o trabalho docente nas redes municipais públicas. Para isso, trata-se a princípio de problematizar o cenário que situa a formação de professores como item da gestão educacional a partir das estratégias de operacionalização dos Planos Municipais de Educação. No segundo momento, identifica-se os conceitos disseminados pelo setor privado-empresarial como demanda para a formação docente. Por fim, reporta-se a compreensão de formação como reflexo da mercadoria, que serve a fabricação das demandas por acumulação mercantil, ao mesmo tempo que precariza o sentido da formação e do trabalho docente.

5.1 Formação continuada de professores como item estratégico da gestão

No horizonte da cooperação em rede (SCHNEIDER, 2005; PROCOPIUCK; FREY, 2009), identifica-se como espaço de acompanhamento, de assessoria e de compartilhamento de experiências de “sucesso” da gestão educacional brasileira, o Conviva Educação – compreendido como instrumento de aprimoramento da gestão da educação pública municipal –, estruturado em quatro dimensões: informar para garantir equidade de acesso do conhecimento; formar os dirigentes e suas equipes técnicas; fornecer ferramentas práticas e; fomentar uma rede de trocas de experiências.

Adrião *et al.* (2010, p. 4) conceitua “assessoria” como “modalidade na qual a administração pública firma convênios ou contratos com instituições privadas tendo por objetivo: a normalização da rede; a formação de gestores de escolas ou da própria administração municipal e a definição de estratégias e diretrizes educacionais”, em que “as instituições parceiras do poder público podem ser privadas com e sem fins lucrativos integrantes”.

Já Lima L. (2011, p. 118) define tal termo em um sentido mais amplo, pois remete para o autor,

[...] por um lado, para uma certa subalternidade de funções (de apoio, auxílio, ou assistência a alguém) e, por outro lado, para o poder do conhecimento, para a competência assessorial legitimada em termos periciais, isto é, para o estatuto do especialista que estuda, traça cenários, planeia, prepara a decisão, aconselha os decisores políticos legítimos e os superiores hierárquicos nas organizações formais.

Lima problematiza que a ação de assessorar carrega em si uma relação intrínseca de saber e de poder. Por isso, o discurso que busca illusoriamente separar estas questões expõe “um posicionamento pretensamente a-ideológico, ancorada no mito da ‘objectividade científica’ e da sua suposta neutralidade axiológica” (Ibid., p. 118).

Observa-se no caso do Conviva que, esta assessoria carrega em si a intenção do saber, mas também o do “poder” que engloba todos os aspectos citados de normalização, formação e definição, conforme evidenciado ao longo desta seção.

Neste formato a plataforma atua junto as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) em todo país a partir de três modalidades: gestão, em que otimiza o tempo investido pelas secretarias com processos administrativos e auxílio na estrutura de processos de apoio à aprendizagem; formação, por onde são disponibilizados cursos de caráter pedagógico e técnico providos por instituições e segmentos em diferentes níveis – funcional, gestão da aprendizagem e políticas públicas – e; por fim, fóruns, que servem para trocas de experiências, acesso às práticas nacionais/internacionais e espaço de articulação (CONVIVA 2013).

Assim estruturado, o Conviva atuou na assessoria de construção e elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs) das localidades cadastradas na plataforma e, agora, no monitoramento e avaliação destes, elemento registrado na ocasião do lançamento XV Fórum Nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de 2015 com o título “O papel do Dirigentes Municipais de Educação na implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE)”, que contou com o apoio e parceria em sua realização do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundação Itaú Social, Fundação Volkswagen, Instituto Natura, Fundação SM, Fundação Lemann, Instituto Alana e Ministério da Educação (MEC). Momento em que 1.500 dirigentes e técnicos das SMEs de todo país participaram de oficinas sobre os encaminhamentos das “área” e “ferramenta” do PME da plataforma Conviva, considerada como uma nova estratégia de garantia de um atendimento mais próximo aos municípios (UNDIME, 2015; CONVIVA, 2018b).

Na parte da “área” do PME encontram-se informações sobre “conteúdos” – conceito, marcos legais, construção e rotina –, “rede” que se refere as ações de cada município dentro da organização e assessoria do próprio Conviva, em que há como possibilidade o compartilhamento dessas ações e, também as “ferramentas”, referentes ao trabalho das SMEs “para equipe” em si e “para gestão” como um todo, que tratam da operacionalização e do auxílio da construção e do monitoramento dos Planos.

Quadro 40: Estrutura de operacionalização da plataforma Conviva

Conteúdos		Ferramentas		Rede
BIBLIOTECA	GESTÃO	PARA EQUIPE	PARA GESTÃO	
Cursos; Galeria de vídeos; Indicadores Educação; Memorial de Gestão; Plano Municipal de Educação	Administrativa; Alimentação; Democrática; Estrutura e Documentação; Orçamentária e Financeira; Pedagógica; Pessoas; Regime de Colaboração; Relacionamento SME e escolas Transporte	Agenda; Arquivos da Secretaria; Configurações; Importação do Educacenso; Minha Equipe; Minha Secretaria; Minhas Exportações; Permissões das Ferramentas; Planejamento Anual; Programas e Projetos	Calendário Escolar; Cardápio; Contratos; Convênios; Diagnóstico da Gestão Democrática; Escolas e Matrículas; Espaços Escolares; Estoque; Estudantes; Gastos com Alimentação; Gastos com Transporte; Infraestrutura dos Prédios; Memorial de Gestão; Organização da Rede; Plano Municipal de Educação; Plano de Ação; Profissionais; Receitas e Despesas; Rotas do Transporte Escolar; Veículos	Experiências; Fóruns; Secretaria

Fonte: Conviva (2018), quadro organizado pela pesquisadora (2019).

Dentro dos “conteúdos” situa-se a unidade “biblioteca”, que traz referências teórica e normativa sobre o PME, local em que são apresentados conhecimentos que envolvem: conceito, marcos legais, construção, monitoramento/avaliação e rotina. Assim o Conviva (2018c, p. 1) conceitua PME, política com dez anos de duração que “traz um conjunto de reflexões, ações, metas e prazos no campo educacional que deve responder às necessidades reais do município”; nesse sentido suas “metas e ações devem ser centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo”, plano que deve ser efetivado por meio de uma lei municipal, articulada às legislações estadual e nacional. Aponta ainda a perspectiva de que este envolvimento seja capaz de instaurar uma cultura de planejamento democrática, científica e sistêmica, pautada pela participação cada vez mais qualificada.

Segundo esta assessoria, o processo de elaboração do PME passa fundamentalmente pelas etapas de: (a) sensibilização e mobilização da sociedade e da comunidade educativa; (b) constituição do Fórum Municipal de Educação (FME); (c) verificação do PME, se há no município ou não; (d) diagnóstico da demanda e da oferta e análise de indicadores; (e) reflexão política e técnica sobre diretrizes, objetivos, metas e estratégias, à luz do Plano Nacional de Educação (PNE) e de diagnósticos; (f) decisão sobre metas, estratégias e ações; (g) redação do Projeto de Lei do PME; (h) envio, tramitação e aprovação da Lei na Câmara Municipal e; por fim, (i) monitoramento e avaliação do PME (CONVIVA, 2018c).

Sobre esta última, o Conviva sugere uma avaliação anual do PME por duas razões, por haver mudanças anuais nos diagnósticos de demanda e oferta, bem como pela necessidade de se avaliar as ações que foram previstas no ano anterior. Soma-se a isso a orientação de outra avaliação, de entretempo bianual, que tem como objetivo construir ações para os dois anos posteriores. Destaca ainda como importante a necessidade de ajustar este planejamento decenal com a Lei Orçamentária Anual (LOA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Plano Plurianual (PPA) de cada município (CONVIVA, 2018c e 2018d), dentro de uma perspectiva consciente e atenta dos recursos disponíveis.

O monitoramento e a avaliação são considerados, portanto, processos estratégicos de garantia dos resultados concernentes as metas traçadas. O Conviva define monitoramento como “o acompanhamento contínuo das ações realizadas”, que permite “observar os impactos de cada iniciativa e se as estratégias estão sendo executadas de forma adequada”; já a avaliação “é o processo que atribui valor aos resultados obtidos até aquele momento”, que admite a verificação “tanto das ações em andamento quanto aquelas que ainda não foram realizadas” (CONVIVA, 2018c. p. 8). Desta forma, o monitoramento e a avaliação são considerados como etapas essenciais, pois permitem propor adequações às ações que serão executadas, com base nas mensurações anteriores.

Este é um ponto perceptível da influência do Conviva Educação no processo de acompanhamento das metas dos PMEs brasileiros, em razão desta assessoria atuar a partir de orientações ou “devolutiva personalizada”, conforme análise dos “Planos de Ação” e/ou “Diagnóstico da Gestão da Educação Municipal (DGEM)” (CONVIVA, 2018c, 2018e, 2018f).

Na Plataforma Conviva Educação, os municípios podem utilizar a funcionalidade de monitoramento e de avaliação de seus planos, dentro da ferramenta do PME. Essa função permite aos gestores municipais acompanhar a implementação e a evolução de cada uma das metas de forma personalizada (CONVIVA, 2018c, p. 12).

Tal ferramenta é designada de “Plano Municipal de Educação - Município Conviva”, espaço em que se apresenta todas as metas do PNE para que o gestor local cadastre o PME de forma alinhada ao plano maior. Nesta parte há dois ambientes, o de “registro” e o da “avaliação e monitoramento”. Neste segundo ambiente há quatro tipos de organização para cada meta, da forma que segue: 1.1 definir, em regime de colaboração; 1.2. realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda; 1.3. institucionalizar programa de busca ativa no município; 1.4 implementar, em caráter complementar. Junto a estes, ainda há em cada item outras três dimensões: avaliações e monitoramentos da estratégia, detalhes da estratégia e ações da estratégia. O acompanhamento das metas é sistematizado por cores: cinza, não iniciado; verde, iniciado; amarelo, atrasado; vermelho, não concluído e; azul, concluído.

No que se refere ao DGEM, é apresentado e aplicado no formato de questionário de múltipla escolha, dividido em quatro dimensões referentes à gestão: ético-política, estratégica, pedagógica e administrativa²¹¹. Cada dimensão analisa dentro dos seus limites os procedimentos e as iniciativas que fazem parte da rotina da gestão da educação municipal, conforme divisão dada pela assessoria. O preenchimento permite, segundo o Conviva (2018f, p. 2), aos gestores realizarem uma “autoavaliação” das áreas em que atuam, sendo a disposição das áreas organizada dentro de uma dinâmica de facilidade do planejamento e da análise das ações, haja vista a devolutiva personalizada para a SME, com “indicação dos pontos fortes e recomendações de quais aspectos podem ser aprimorados” e, por isso, anuncia: “sua participação é muito importante para aprimorar as ações municipais e garantir o direito à aprendizagem dos estudantes”.

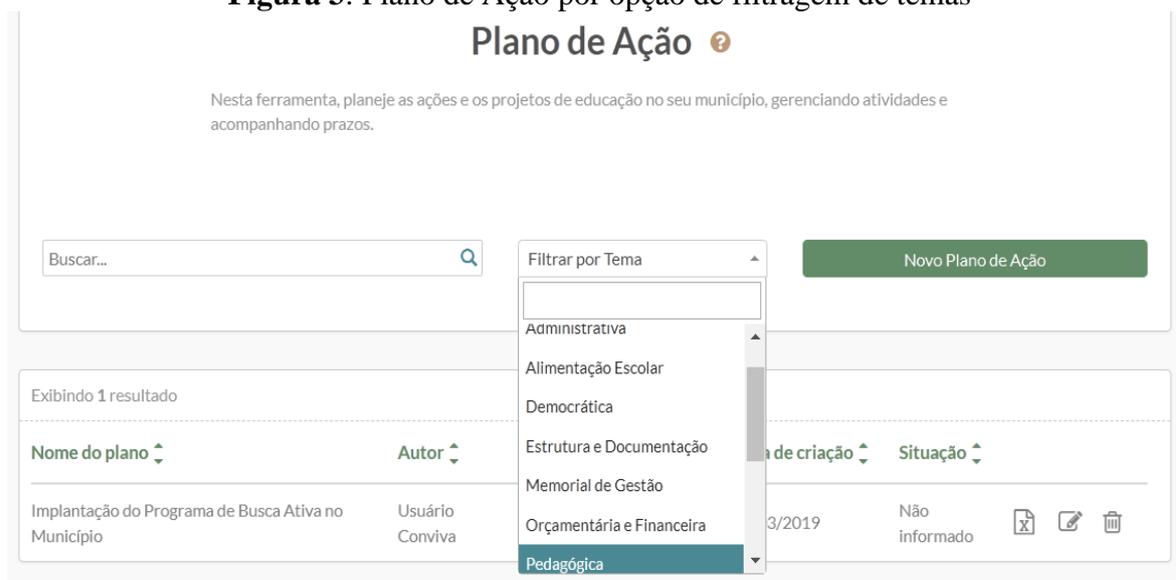
Desta feita, os dados coletados (PME-Município Conviva, DGEM, conteúdos e ferramentas) indicam um direcionamento intencional de controle por parte desta assessoria na elaboração do “Plano de Ação”²¹² – ferramenta de gerenciamento e acompanhamento de atividades e prazos previstos no planejamento dos projetos de educação do município cadastrado (CONVIVA, 2018d e 2018e) –, por intermédio das orientações disponíveis na

²¹¹ O dirigente pode optar por preencher todos as questões ou designar quem de sua equipe deve respondê-los (CONVIVA, 2018f). Gestão ético-política (até 24 questões): dirigente municipal (Idem, 2018g); gestão estratégica (até 50 questões): técnico do gabinete da secretaria municipal de educação (Idem, 2018h); gestão pedagógica (até 51 questões): técnico do corpo pedagógico da secretaria municipal de educação (Idem, 2018i); gestão administrativa (até 58 questões): técnico do corpo administrativo da secretaria municipal de educação (Idem, 2018j). Em 2018, 1.075 municípios responderam o questionário (Idem, 2018f).

²¹² Campos de preenchimento: nome do plano, responsável, situação, objetivo geral e justificativa. Conforme identificado, apenas a parte que indica “nome do plano” é obrigatória, o restante pode ser ou não preenchido pelo gestor (CONVIVA, 2018e).

plataforma e, por causa da filtragem por temas e/ou áreas: administrativa, alimentação escolar, democrática, estrutura e documentação, memorial de gestão, orçamentária e financeira, pedagógica, pessoas, PME, regime de colaboração, relacionamento secretarias municipais de educação e escolas; transporte escolar, conforme evidenciado na Figura 1. Além de uma série de documentos e/ou guias disponíveis na “biblioteca” do Conviva.

Figura 3: Plano de Ação por opção de filtragem de temas



Fonte: Conviva (2019).

No momento da filtragem, o gestor municipal ou técnico designado opta pelo tema ou área de ação que, no caso da formação continuada de professores, refere-se a área “pedagógica” (Figura 1), que orienta um Plano de Ação específico para tratar da Meta 16 constante no PNE e que, deve necessariamente constar nos PMEs, referente a “garantia a todos os (as) profissionais da Educação Básica” à “formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014a). Tal ferramenta direciona para as “opções” de realização, a qual encaminha o usuário (gestor da SME) para a área “conteúdos”, onde está localizada a parte de cursos²¹³, espaço em que são disponibilizadas as seguintes opções de formação continuada docente, conforme a ordem apresentada:

²¹³ Disponível em: <https://ead.convivaeducacao.org.br/>. Acesso em: jan. de 2019.

Quadro 41: Comunidades virtuais colaborativas sugeridas pelo Conviva

	Cursos	OSCs ofertantes
CONVIVA	Projeto Trilhas	Instituto Natura
	Escolas Conectadas	Fundação Telefônica Vivo
	Programaê!	Fundação Telefônica Vivo Fundação Lemann
	Comunidade de Aprendizagem	Instituto Natura
	Escola Digital	Instituto Inspirare Instituto Natura Fundação Telefônica Vivo Fundação Lemann Fundação Vanzolini

Fonte: Conviva (2018), quadro organizado pela pesquisadora (2019).

Percebe-se que das doze Organizações da Sociedade Civil (OSCs) mapeadas e identificadas na IV Seção, apenas quatro têm suas iniciativas divulgadas na plataforma do Conviva, são elas: Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare e Instituto Natura.

No que diz respeito a escolha destas OSCs e seus programas/projetos para difusão na plataforma, pode-se levantar como hipótese²¹⁴, além do fato de serem parceiras fundadoras do Conviva, cita-se as relações profissionais estabelecidas entre a equipe atual de assessoria e as organizações contempladas, em razão de que a atual coordenadora²¹⁵ de projetos do Conviva, é também desde 2017 gerente de projetos do Instituto Natura, além de ser considerada parceira em projetos da Fundação Lemann (CONVIVA, 2018k; BRASIL, 2018c).

Cabe destacar que na origem o Conviva informa ser uma iniciativa da UNDIME e parceiros, entretanto, o que se nota é uma condução por parte dos “parceiros” e não da UNDIME, que pode ser justificada devido o patrocínio frequente destinado por grupos empresariais aos eventos desta entidade de representação dos dirigentes municipais e outras atividades, a exemplo do Fórum Nacional de 2015.

Tal fato já foi constatado em outras pesquisas, como a de Peroni e Caetano (2015), que identificaram a recorrência de conexões não só pela UNDIME, mas também pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), cujas as relações são estreitadas junto ao setor empresarial que compõe o Movimento Todos Pela Educação (TPE), como os Instituto

²¹⁴ Informação revelada, na ocasião da Audiência Pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em atendimento a solicitação da deputada federal Dorinha Seabra Rezende do partido Democratas (DEM-TO), para apresentação e debate da plataforma Conviva, sendo representada pela coordenadora de projetos citada e pelo presidente da UNDIME, Alessio Costa Lima (BRASIL, 2018c).

²¹⁵ Anita Gea Martinez Stefani, graduada em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Políticas Públicas com ênfase em Cooperação Internacional e Desenvolvimento, pela *Universidad Complutense de Madrid* e mestra em Gestão de Políticas Públicas, pela USP. Trabalhou por seis anos em cargos de liderança na Prefeitura de São Paulo e no Ministério de Comunicações. Também atuou com relações governamentais em empresas privadas. Atualmente, é coordenadora de projetos de educação no Instituto Natura e gestora do Conviva Educação. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/perfil/192>. Acesso em: fev. de 2019.

Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann e a Fundação Telefônica Vivo que, em geral, têm produzido uma “indústria de especialistas”, que faz “parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 345).

Essa indústria de especialistas tem servido para fomentar o que Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p. 48) chamam de “antecipação”, pela qual o CONSED e a UNDIME, com o apoio direto do TPE, elaboram orientações no formato de “guias”, a exemplo do “Guia de Implementação da BNCC” (UNDIME-CONSED, 2017a) – publicação identificada nos Quadros 38 e 39 da IV Seção –, lançado²¹⁶ quatro meses antes da homologação²¹⁷ da própria BNCC (versão final) pelo MEC em 2017.

Para além disso, tais relações podem ser ainda mais estreitadas, com estas e outras organizações do setor privado-empresarial por conta que o Conviva também dispõe, de acordo com o Quadro 40, na parte das ferramentas “para gestão”, o item “convênios”²¹⁸, no qual o município pode buscar parcerias para fins de efetivação das metas dos seus respectivos PMEs. Neste item, esta assessoria também indica a filtragem por área/tema: administrativa, alimentação escolar, democrática, estrutura e documentação, memorial de gestão, orçamentária e financeira, pedagógica, pessoas, PME, regime de colaboração, relacionamento secretarias municipais de educação e escolas; transporte escolar. Ou seja, por meio desta plataforma sugere-se que todas estas áreas sejam contempladas a partir de acordos firmados entre os setores público e privado com o intento de realização das ações de gestão.

Figura 4: Ferramenta Conviva Educação, aba Convênios por área de gestão

Fonte: Conviva (2019).

²¹⁶ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/21-08-2017-10-32-undime-e-consed-lancam-guia-de-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: fev. de 2019.

²¹⁷ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: fev. de 2019.

²¹⁸ Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/tools/convenants>. Acesso em: abr. de 2018.

Observa-se inclusive, uma pré-disposição por parte do Conviva em enfatizar esta opção por meio de um conjunto de vídeos²¹⁹ (tutorial) que explicita passo a passo como estes “convênios” podem ser realizados, bem como discorre sobre esta modalidade de parceria como alternativa de garantia da qualidade dos serviços educacionais prestados e medida viável de cumprimento dos prazos do PME (CONVIVA, 2018d).

Esta opção envolve, entre outras possibilidades, o potencial de aquisição de “sistemas de ensino”, compreendendo a atuação de organizações com fins ou não lucrativos com a anuência do poder público na gestão parcial ou total, que passa desde a oferta de vagas públicas até um pacote de formação continuada destinado aos professores em exercício, para uma instituição pública em específico ou até para toda a REME.

Tais alternativas são explicadas por Adrião *et al.* (2010), ao analisar que esses formatos de “sistemas” abrangem:

[...] produtos e serviços elaborados por instituições privadas de ensino que, num esforço para diversificar sua inserção no mercado educacional, criaram departamentos específicos com o objetivo de vender às Prefeituras Municipais uma variedade de produtos de maneira a atender todas as etapas de escolaridade que estejam sob a responsabilidade do município-cliente: apostilas, formação continuada para professores e gestores escolares, sistemáticas de avaliação e acompanhamento das atividades docentes por meio de portais na internet entre outros serviços (Ibid., p. 4).

Essas possibilidades de aquisição parcial ou total advindas do setor privado para o setor público, se assemelham ao que Laval (2004) chama de um “novo modelo de gerenciamento”, que traz uma nova articulação do “centro” para a “periferia”, em que “o Estado guarda a definição dos objetivos, dos conteúdos, das massas orçamentárias [...], mas ele deixa à periferia tudo o que se refere à gestão territorial e cotidiana segundo uma partilha das tarefas que se queira ‘técnicas’, mas que contêm grandes apostas políticas” (Ibid., p. 238).

O novo gerencialismo deve ser compreendido como uma rede de controle total, que busca padronizar tanto as práticas docentes, como as concepções do fazer educativo. Com o novo modelo de gestão, aprofunda-se a separação entre concepção e execução e se estabelece minucioso controle sobre cada setor da escola, que penetra na sala de aula e sobre o trabalho docente (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009).

²¹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLuXUy50RY4kkwO_PQmoFXcq3Khr4X7YLf. Acesso em: dez. de 2018.

No caso de implemento da Meta 16, os programas e projetos devem ser inseridos na área “pedagógica”, que sugere ações de efetivação da meta via cursos disponíveis no Conviva (Quadro 41) e/ou como parte dos pacotes firmados mediante convênios.

Para corroborar tal intenção, o Conviva disponibilizou o documento “Gestão Pedagógica” (CONVIVA, 2018l, p. 1), que serve as SMEs no processo de garantia da “universalização do acesso na educação básica, da permanência e da aprendizagem em tempo adequado”. Para isso, as secretarias devem cumprir seu papel de orientar, acompanhar e avaliar o trabalho das escolas.

Ponto em que se retoma a análise de Laval (2004), por indicar que o novo gerenciamento público prescreve que as “soluções” sejam encontradas nas localidades, ou seja, o mais perto possível da “demanda” dos usuários/beneficiários.

Nessa direção, o documento Conviva (2018l) discorre sobre os processos e os instrumentos para uma gestão pedagógica “democrática”, que garanta a aprendizagem de todos estudantes de forma sistemática, ao apontar as seguintes dimensões: Organização da Rede; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Política, Proposta e Projeto Educacionais; Formação dos Profissionais da Rede; Escolha de Recursos Pedagógicos; Gestão da Avaliação e; Rotina.

Aqui o aspecto “democrático” implica a participação do gestor municipal de forma individualizada no momento de alimentar seu cadastrado/perfil na plataforma Conviva e/ou responder adequadamente DGEM, que aliás pode ser preenchido por um técnico designado pelo gestor ou pela equipe da SME. Não há nenhum tipo de envolvimento por parte dos profissionais das Redes Municipais de Educação (REMES) na construção e conhecimento dos elementos que abrangem uma concepção de “gestão pedagógico-democrática”, pois as dimensões já foram pré-estabelecidas pela assessoria.

Para Santos e Sales (2012, p. 172) o discurso de gestão sob o viés “democrático” tem sido frequentemente adotado pela perspectiva administrativa gerencial, “cujos princípios da descentralização, da participação e da qualidade são direcionados à produtividade e instrumentalização dos sistemas de ensino”, em conformidade com os interesses empresariais em disputa. Por isso, no atual cenário,

[...] a discussão da gestão merece cuidados, pois sua essência tende a ser distorcida, ou seja, a ideia da gestão democrática passa, muitas vezes, a ser utilizada como mote à convocação e sensibilização dos sujeitos para o engajamento na realização de tarefas que se distanciam do objetivo central da gestão democrática, a descentralização de poder, haja vista que na divisão

social do trabalho, a relação é de polarização entre os que planejam e os que executam (Ibid., p. 174).

Nesse contexto, as distorções intencionais dos mecanismos gestão – a exemplo do planejamento participativo – pelo viés da instrumentalização podem resultar em uma “pseudodemocratização”, gerada pela busca exacerbada da “qualidade total” (SANTOS; SALES, 2012), que se refere a um modelo de sociedade administrada e uniformizada, permeada por posições individualistas e conformistas, respaldas por demandas imediatistas das ações de gestão (LAVAL, 2004; ADORNO, 2012).

Com essas observações a dimensão da “Formação dos Profissionais da Rede” prevista na “Gestão Pedagógica” evidencia que,

[...] a qualificação dos profissionais que trabalham com os estudantes, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos, é um dos fatores que mais influenciam a qualidade da educação. A educação não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes éticas e respeitadas no cotidiano da escola. Funcionários que trabalham em equipe, refletindo e procurando aprimorar suas práticas, são essenciais para a construção de instituições de ensino de qualidade. Esse trabalho, que carrega tanta responsabilidade, precisa ser valorizado na unidade escolar e na comunidade (CONVIVA, 2018l, p. 32).

Cabe destacar a noção de “qualificação” atrelada a influência da “qualidade da educação”, somada as atitudes que devem ser consideradas no cotidiano escolar. A este respeito, não é mencionado a responsabilidade política dos governos federal, estadual ou municipal para com a educação pública, pelo contrário, há uma representação valorativa do trabalho desenvolvido por parte da escola e da comunidade. Retoma-se a aceção de “distanciamento” governamental (KRAWCZYK, 2005; LESSARD; TARDIF, 2008; AZEVEDO; GOMES, 2009), que imprime uma compreensão de responsabilização individual e coletiva, porém, a representação de coletividade não abrange todas as instâncias, fica restrita a comunidade a qual a escola pertence e sua equipe.

A partir disso, o Conviva (2018l) aponta como objetivos da formação continuada “garantir a qualificação necessária e aprimorar o trabalho dos profissionais nas escolas” (Ibid., p. 32), em conformidade com a Meta 16 do PNE/2014 e com o art. 67 da LDB/1996. Para esse fim, a assessoria orienta:

[...] o programa de formação requer um planejamento que considere a realidade do município, o perfil dos profissionais e o atendimento às necessidades de cada escola. Para isso, é imprescindível o acompanhamento pedagógico às escolas pela equipe da SME. Esse acompanhamento fornecerá

informações para que sejam organizadas ações de formação de acordo com as necessidades dos profissionais da educação (CONVIVA, 2018l, p. 33).

Essas necessidades podem ser contempladas por iniciativas do próprio município, concomitantes as ações do governo estadual, MEC ou, ainda, por entidades ou organizações credenciadas para esse fim (CONVIVA, 2018l). Relativo isso, é importante ressaltar, que o Conviva não sugere nenhuma opção de instituição específica, a exemplo das universidades, mas enfatiza as alternativas disponíveis – Projeto Trilhas, Escolas Conectadas, Programaê, Comunidade de Aprendizagem e Escola Digital – em sua plataforma, para que os gestores municipais se apropriem destas sugestões de formação, como também as divulguem junto as suas redes.

Entretanto, insiste que as REMEs se articulem com as Redes Estaduais de Ensino (REEs) no sentido de somar esforços para execução de projetos e programas, visando “operacionalizar a Proposta Curricular e o acompanhamento das unidades escolares” e; como caminho de identificação dos programas federais sugere observância ao Plano de Ações Articuladas (PAR), por trazer sugestões quanto as possibilidades de formação do quadro docente (CONVIVA, 2018l, p. 34).

Cabe destacar que antes de existir uma proposta de “apoio a gestão” (Conviva) ser implantada, já era possível identificar investidas do setor privado-empresarial na definição das dimensões de gestão da educação no interior dos municípios no que concerne o planejamento. No caso do PAR, como citado anteriormente, este nasce no interior Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 que surge de uma ideia de “compromisso” traçada e defendida pelo TPE em uma relação de parceria com o governo federal.

[...] uma política de indução do PDE nos municípios e de regulação das ações propostas, inclusive considerando que a configuração, o processo de elaboração e abrangência que assume no contexto das políticas educacionais, conferem ao PAR a condição de *modus operandi* do PDE (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012, p. 306).

Retoma-se aqui a acepção de “pseudodemocratização” (SANTOS; SALES, 2012), pois o PDE delinea um conjunto de programas e medidas, que geram expectativas por “políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual” (DOURADO, 2007, p. 928), que mais se aproxima de um formato de gestão de fins estratégicos, que intenciona o “controle da qualidade total, orientada pela e para a racionalização, a eficiência e a eficácia” (Ibid., p. 931), pela via dos consensos mercantis.

Considera-se que o PAR é uma referência embrionária para a estruturação da plataforma e ordenamento das ferramentas do Conviva, pois do mesmo modo se baseia em “diagnósticos” e “planos de ação”. Entretanto, no PAR há uma previsão de suporte técnico por parte do MEC para os municípios em situação de baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No que corresponde o Plano de Ação do Conviva, tal suporte ocorre pela equipe diretamente ligada ao setor empresarial, como identificado no caso de a coordenadora de projetos do Conviva ser também ligada ao Instituto Natura e a Fundação Lemann. Logo, pode-se inferir, que se trata de uma transferência estrita de responsabilidades, condução e indução por estratégias de apoio, que passa pela desarticulação da gestão do espaço público para a real efetivação do público pelo privado-individualizado.

Ainda sobre o PAR, Schneider, Nardi e Durli (2012, p. 309) criticam sua dinâmica de elaboração e de metodologia a partir de 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 [...] de seus professores, tornam-se, em boa medida, reféns das coincidências nas prioridades estabelecidas pelo Ministério.

Em comparação com o DGEM (CONVIVA, 2018f), pode-se observar alguns aspectos similares ao PAR, no que tange a sua elaboração e metodologia, mas com nuances agravantes, ao considerar que o formato de diagnóstico proposto via questionário de múltipla escolha das dimensões de abrangência da gestão – ético-política, estratégica, pedagógica e administrativa – são previamente estabelecidas pela assessoria Conviva. Assim como, observa-se uma delimitação de áreas dentro da “Gestão Pedagógica”: organização; BNCC; política, proposta e projeto; formação dos profissionais; escolha de recursos pedagógicos; gestão da avaliação e; rotina (CONVIVA, 2018f e 2018l). Além da definição de importância e estratégia de atendimento das demandas ocorrer pela indicação dos caminhos da parceria público-privada, como orientação de facilidade, eficiência, mínimo contratual, pautadas pelo discurso de qualidade dos serviços prestados. Nesta situação, as necessidades municipais relativas a formação continuada dos professores não é entregue à própria sorte, mas entregue de forma intencional ao controle direto do mercado.

Retoma-se as análises de Boltanski e Chiapello (2009) a respeito dos “dispositivos de reintegração”, que propagam a ideia de “igualar” as condições, aqui situados os municípios,

com a justificativa de coloca-los em situação de paridade. Nessa analogia, o Conviva é concebido como uma organização “intermediária” ou “mediadora”, que atua no sentido de aumentar as chances de realização da gestão de “sucesso” a partir de conexões traçadas em rede. O que varia em relação ao previsto no PAR, que oferta suporte aos municípios em situação de desigualdade, por medida atribuída via IDEB; já o Conviva leva em conta também este dado, mas pretende atuar junto a totalidade dos municípios brasileiros, cujo o quantitativo já chega a 87% de cadastrados (CONVIVA, 2018a), em relação ao total das municipalidades brasileiras.

O discurso de “igualar” os municípios em termos de efetivação da gestão, também é evidenciado na disseminação da perspectiva do regime horizontal dentro do panorama de cooperação em rede, tratada na proposta do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) e disponibilizada na “biblioteca” do Conviva: Parecer CNE/CEB nº 9 (BRASIL, 2011a) – análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante ADEs –; Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2012b e 2012c) – dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante ADE, como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação –; Lei nº 11.107 (BRASIL, 2005) – trata sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências –; Decreto nº 6.017 (BRASIL, 2007c) – regulamenta a lei anterior que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

Ademais, a assessoria ainda congrega informações a partir dos seguintes documentos: “Regime de Colaboração” (CONVIVA, 2018m), “Regime de Colaboração em que acreditamos” (NATURA, 2018c), “Diálogos sobre a Gestão Municipal: Câmaras Técnicas de Consórcios” (ITAÚ SOCIAL, 2017) e “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” (UNDIME-CONSED, 2017a), sendo que todos estes têm como destaque de efetivação dos regimes de colaboração as propostas referentes ao ADE e a modalidade de consórcio. Assim como, aponta os principais “benefícios” deste formato de arranjo:

Foco na universalização: é necessário fortalecer o direito à educação, engajar os entes federados na busca da sua efetivação para todos, e permitir o compartilhamento de boas práticas;

Otimização de recursos: é fundamental buscar formas conjuntas de reduzir o desperdício de tempo e recursos. Por exemplo, é possível reduzir custos com a compra coletiva de materiais e móveis escolares, livros literários, sistemas de avaliação, etc;

Comunicação entre entes: é importante estabelecer o diálogo entre os dirigentes de educação de uma mesma região ou território, como municípios vizinhos. E, assim, alinhar os desafios e as necessidades comuns de materiais

e serviços. Este pode ser um bom caminho para construir colaborações que criem condições reais para concretizar do trabalho dessas redes (CONVIVA, 2018m, p. 8).

A preocupação com esta configuração de regime diz respeito a questão da otimização dos recursos, ao enfatizar que a SME deve estar atenta as escolhas das “estratégias e do formato dos encontros de formação de professores”, pois estas dependem do tamanho da equipe da secretaria e da quantidade de profissionais da rede, haja vista os recursos financeiros e a autonomia pedagógica das equipes escolares.

Sugere como “ideal”, o desenvolvimento da formação dirigida no primeiro momento aos técnicos/gestores das secretarias, uma vez que estes, posteriormente, repassarão tal formação aos gestores escolares (orientadores/coordenadores pedagógicos e diretores) e, estes, portanto, aos professores das REMEs (CONVIVA, 2018l), a partir da perspectiva de multiplicação e/ou repasse de conhecimento.

Adverte ainda, que as SMEs organizem seus projetos de acompanhamento respaldados em ações prioritárias de atendimento, em concordância com: a BNCC; legislação em vigor; Proposta Curricular da REME; Projeto Político Pedagógico (PPP); resultados e análises de avaliações de ensino e aprendizagem em larga escala, externa e institucional; troca de experiências e compartilhamento das “boas práticas” educativas (CONVIVA, 2018l).

Tais prioridades que, segundo o Conviva, são consideradas pelos cursos disponíveis: alfabetização infantil até os sete anos de idade (Projeto Trilhas); opções diversas para disciplinas e etapas de ensino, como forma de inserção a cultura digital (Escolas Conectadas, Programaê! e Escola Digital); práticas baseadas em “Atuações Educativas de Êxito”, decorrente de uma postura dialógica e voluntária de atuação respaldada em evidências (Comunidade de Aprendizagem).

Este arranjo não difere de outras sistematizações formativas já analisadas em outros momentos (KRAMER, 2008; VIEGAS, 2014), o que permite inferir que, em geral, o Conviva tem adotado como caminho de orientação aos municípios no concerne à formação continuada de professores das REMEs, dois tipos formativos “efeito multiplicador” e “troca de experiências”, aqui compreendidas as “boas práticas”, sejam estas nacionais ou internacionais.

Tais propostas têm a intenção de provocar rápidas mudanças ou introduzir certas inovações educacionais a custos reduzidos (racionalização técnica e financeira), pela alternativa do engajamento no âmbito da própria rede de cooperação, em que se consolida o “efeito multiplicador” ou “de repasse”. Esta opção prioriza de modo diversificado a transmissão de um conjunto de conteúdos ou técnicas, seja de acordo com o número de

escolas e/ou profissionais envolvidos, com a etapa ou fase de ensino alvo ou, até mesmo, objetivando imprimir metodologias de fomento às tecnologias educacionais.

Percebe-se que o efeito de repasse encaminhado pelo Conviva (2018m) possui mecanismos comuns, que também podem ser identificados nas ações das outras OSCs ofertantes dos pacotes de formação docente: Avante, Instituto Avisa Lá (IAL), Fundação Bradesco, Fundação Bunge, Fundação FEAC, SM Brasil, João e Maria Backheuser, Santander.

A instância inicial – OSCs que promovem a ideia junto a entidades parceiras no desenvolvimento da proposta ou organizações que atuam apenas na área da concepção e venda dos pacotes, a exemplo do IAL e Comunidade Educativa (CEDAC) – concebe, planeja e propõe de modo alinhado à documentos específicos, como o caso da BNCC, a qual o setor empresarial fez parte da elaboração ou apoia – TPE, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna (IAS), Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo –, depois produz os materiais de disseminação teórico-práticos como cadernos de estudos, guias tecnológicos, kits, instrumentos metodológicos e plataformas digitais para a formação continuada de professores, em parceria com outras instituições: MEC, UNDIME, CONSED, OSCs e empresas parceiras ou contratadas para este fim.

Na sequência, os pacotes formativos são disponibilizados nas plataformas das OSCs idealizadoras ou de OSCs que os adquiriram de diferentes formas (notório saber, Lei Rouanet, doação de empresa local, dedução fiscal, etc.), bem como podem ser divulgados pelo Conviva, a exemplo dos identificados no Quadro 41, que por sua vez divulga junto as SMEs, que em razão da assessoria por “diagnóstico” e “orientação”, são induzidas a promover estas formações em suas respectivas REMEs, pelo efeito multiplicador junto aos coordenadores pedagógicos e diretores escolares.

É possível observar os processos de concepção e operacionalização no interior das instâncias de elaboração e divisão, pois aqui depende do engajamento de outras organizações e esferas governamentais (federal, municipal ou escolar) na acolhida do programa ou projeto, que pode ocorrer pela modalidade da Educação a Distância (EaD) ou por encontros semipresenciais (mesclam atividades a distância e encontros coletivos) previstos dentro dos pacotes formativos idealizados de modo personalizado ou customizado conforme divulgado pela Avante (Paralapraca), Fundação Lemann (Formar e Ensino Sob Medida) e Instituto Inspirare (Escola Digital e Porvir).

Cabe destacar que em relação ao Projeto Trilhas até o ano de 2013, a formação era ofertada presencialmente por técnicos (formadores locais) das SMEs, que recebiam uma

formação via Rede de Ancoragem (semipresencial), depois de 2014 passou-se a ser totalmente a distância. Entretanto, no que diz respeito a presença dos técnicos formadores municipais é interessante salientar que os mesmos recebiam uma bolsa²²⁰ via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para quem ofertava o Projeto Trilhas. A justificativa disso, segundo Natura (2015b) e Brasil (2017b), se deve ao suporte dado pelo Projeto Trilhas ao programa federal Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), concernente as intenções de alfabetização infantil, que naquele momento previa como meta a alfabetização plena de toda criança até no máximo oito anos de idade, já a partir de 2017 o Trilhas já anuncia como meta a alfabetização infantil até a faixa etária de sete anos.

Evidencia-se, portanto, o estreitamento entre o MEC e o Instituto Natura na elaboração e divulgação do material Trilhas e seu alinhamento com os documentos de orientação nacional (PNAIC e BNCC), somado ao incentivo financeiro junto aos formadores locais na divulgação e repasse do projeto na sua fase inicial.

No que se refere a alfabetização infantil, (VIEGAS; REBOUÇAS, 2018) já observava-se que há um deslocamento da faixa etária, no que concerne a compreensão do governo federal em relação as orientações normativas em um curto período de tempo (BRASIL, 2015c e 2017a), do que seja o ciclo temporal de alfabetização, se antes considerava a faixa etária de seis a oito anos, agora em diante – pelo menos do ponto de vista curricular –, o entendimento subtrai um ano, abrangendo neste momento a faixa etária de seis a sete anos, ou seja, o final do ciclo da alfabetização infantil antecipa do terceiro para o segundo ano do ensino fundamental.

Ao considerar apenas dois anos para conclusão do ciclo de alfabetização no cenário educacional brasileiro, a versão final da BNCC explicita considerações sobre este processo e o que isso envolve.

[...] conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção (BRASIL, 2017a, p. 88).

É no mínimo contraditório analisar que a BNCC reconhece em seu texto a complexidade e o processo multifacetado que envolve o ciclo de alfabetização, porém

²²⁰ Um formador local para 25 professores e coordenadores pedagógicos, R\$ 765,00 (BRASIL, 2017b, p. 30)

desconsidera todas as especificadas que envolvem uma política curricular de envergadura nacional, que deve ter em conta a abrangência territorial, a diversidade regional e as particularidades locais dentro de um país que apresenta historicamente altas taxas de desigualdade de acesso e permanência escolar. A simples subtração ou antecipação do período destinado a alfabetização sem uma real discussão coletiva entre os envolvidos, pode gerar em mais uma sobrecarga de trabalho por parte do professor alfabetizador, principalmente do que atua no segundo ano do ensino fundamental, para além das que ele já carrega.

Determinações que ignoram o fato de que até pouco tempo (2009) o ensino obrigatório contemplava apenas a faixa etária de seis a quatorze anos de idade (BRASIL, 2009c), e que isso não necessariamente traduz-se em uma imediata garantia do direito à educação – acesso, permanência, apropriação e produção do conhecimento – para população em idade escolar, que agora compreende a faixa etária de quatro a dezessete anos.

Desta feita, retoma-se que as relações de repasse dos conhecimentos/orientações para instância intermediária, que tanto pode ser o Conviva quanto as SMEs, mas com diferentes níveis de consciência do processo. Observa-se nas secretarias, de acordo com as ponderações de Kramer (2008), na medida em que os profissionais dessa instância não detêm os conhecimentos que levaram a elaboração da proposta, nem a prática pedagógica necessária para contextualizá-la, adaptá-la ou criticá-la, eles não poderão interferir no processo de forma a adequá-la a realidade local.

Por desconsiderar tal fato, a SME repassa os programas/projetos já definidos e estruturados para os gestores escolares da REME. Nesse caso, há mais um nível multiplicador, em que supervisores, orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores recebem primeiro a formação para então repassar aos professores de suas respectivas unidades. Em outras situações a instância intermediária (equipe SME) oferta a formação de modo direto aos professores por meio de encontros presenciais com pequenos grupos.

Aqui situa-se outro problema já identificado em pesquisa anterior (VIEGAS, 2014) em que os especialistas, a exemplo dos coordenadores pedagógicos, não se reconhecem como formadores ou apresentam dificuldades de se trabalhar temas diversos em formações no interior de suas unidades, haja vista que o trabalho no chão da escola nem sempre encontra condições propícias para que isso ocorra.

Evidentemente que essas situações colaboram para as distorções e simplificações observadas na instância anterior, além de se confrontarem com os problemas de ordem prática e com a falta de condições objetivas de formação. A teoria, transmitida em discurso, é ainda mais precarizada e

torna os professores muitas vezes avessos a pesquisas ou contribuições acadêmicas ao seu trabalho (VIEGAS, 2014, p. 195).

Sobre este ponto, pode-se reconhecer a questão da fragmentação agravada pelo efeito de repasse, vinculada a trajetória de incumbências de uma instância para outra. Pode-se considerar que as orientações da assessoria não conseguem prever este tipo de resistência.

Dados de Viegas (2014) ainda indicam que o efeito multiplicador gera atitudes de rejeição a quaisquer tipos de formação que exija leituras e reflexões aprofundadas, pois os professores passam a identificá-las como alternativas teóricas “vazias” que em nada se referem às práticas concretas vivenciadas por eles.

A introdução de “inovações” de fácil adoção como medida de resolução das problemáticas educacionais e de métodos redutores capazes de ensinar quaisquer crianças e/ou adolescentes em quaisquer circunstâncias, fragilizam um cenário já precário, em razão dos receituários de formação serem assumidos como alternativas viáveis e eficientes de atuação pragmatista no espaço escolar.

A ideia de uma formação docente “fácil” e “eficiente” a custos reduzidos surge como uma opção sintetizada de alcance de resultados, que advoga a favor de um tipo de profissionalização por competências imediatistas (BEHRENS, 2005), que imprime uma representação do que seja valorização docente (sujeito de direitos) por meio da oferta da formação continuada, mas que em contrapartida atribui ao professor deveres, no que se refere a reprodução das competências tratadas nestas mesmas formações dentro de uma postura voluntária de atuação, como se estes pacotes já comportassem em si um entendimento de valorização da profissão, desvinculada de outras demandas relacionadas (FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009) a carreira docente.

Previamente delineados, os “pacotes” de formação continuada vêm fechados, sendo a formação criada para os professores, mas não pelos professores (PORTO, 2004; BEHRENS, 2005), desconsiderando o contexto no qual se processam essas formações. O repasse de técnicas e conhecimentos profissionais pré-estabelecidos é aplicado como se fosse adequado a toda e qualquer situação, indistintamente. Nega-se assim, uma nova situação pedagógica que implica, necessariamente, investigação e comparação com outras situações e a necessária reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

Essa dinâmica enquadra-se no que Nóvoa (1992) denominou de “concepção estruturante” e Pérez Gómez (2000) nomeou de “perspectiva técnica” de formação de professores. Trata-se de uma formação que define previamente programas, procedimentos e recursos a partir de uma visão reflexiva individual, sem perder de vista a necessária

competência técnica, o que resulta no “isolamento do professor” (MARIN, 2004), uma vez que passa atuar de forma solitária no planejamento, no desenvolvimento e na reflexão de seu trabalho, pois deixa de compartilhar, trocar, dividir dúvidas e ideias, aprender com as experiências dos seus pares.

Na relação da formação, o professor depara-se com o desafio de sua continuidade para outros requisitos, de uma continuidade em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação. Assim, a despeito da energia e do esforço empregado pelas equipes formadoras, bem como dos recursos técnicos e financeiros aplicados, a efetividade dessa estratégia tão generalizada é bastante reduzida (VIEGAS, 2014).

Diante disso, tende-se a reforçar o discurso da culpabilização dos professores mediante “abordagem da privação cultural”, pela qual surge explicações, conforme apontado por Kramer (2008, p. 79) tais como: “fazemos tudo para preparar o professor, mas ainda assim ele não aprende” ou, como identificado por Viegas (2014, p. 195), “o professor volta reclamando que a parte prática da formação ficou a desejar, muito na teoria e pouca prática [...] o professor tem necessidade de uma receita”.

Adrião *et al.* (2010), considera que SMEs que apresentam fragilidade conceitual-ideológica são mais vulneráveis ao ataque mercantil do setor privado. Aponta-se que parcerias em diferentes modalidades – aquisição de sistemas privados de ensino, contratação de assessoria privada para a gestão da educação municipal, subvenção pública para oferta de vagas por instituições privadas e outros tipos – apresentam múltiplos problemas: 1) falta de controle social e técnico; 2) fragilidade conceitual e pedagógica dos produtos (cadernos, módulos, apostilas, guias); 3) duplo pagamento pelo mesmo serviço, uma vez que o MEC fornece gratuitamente o material didático; 4) qualidade do ensino/formação submetido à lógica do lucro; 5) padronização dos conteúdos e dos programas/projetos como os únicos parâmetros de qualidade da educação.

Para Kramer (2008), mesmo em contextos em que as SMEs estão bem fundamentadas teoricamente e orientadas por intenções políticas democráticas, as propostas acabam sendo alteradas e transformadas em receituários, já que as questões para discussão – a exemplo dos diagnósticos por questionário de múltipla escolha – tornam-se normas e a teoria torna-se discurso fragmentado.

Nessa compreensão, a ideia de customização ou personalização da proposta formativa não tem sentido, pois para a apropriação e adequação às especificidades das REMEs seria necessário um engajamento efetivo por parte das equipes das SMEs e dos profissionais que compõem a rede de ensino no processo de concepção da ideia, o que pode ocorrer em última

instância é apenas a reprodução da proposta sem uma reflexão mais aprofundada das implicações envolvidas no processo, como exemplo a ausência de diálogo junto aos professores.

Os mecanismos mobilizados como caminho de racionalização do processo formativo podem provocar o que já se tem assistido (SILVA; CAFIERO, 2010; VIEGAS, 2014) como recusa aos modelos repassados, traduzida por participações passivas, sem envolvimento e engajamento por parte dos professores.

Outra estratégia identificada nas ações do Conviva Educação no que se refere a disseminação “ideal de comportamento” a ser adotado é o da “troca de experiências” ou “boas práticas”, que nas orientações da assessoria, surgem como alternativas de divulgação das ações de “sucesso” já realizadas em outras localidades. Para isso, sugere a formação continuada baseada em evidências “Atuações Educativas de Êxito” disponibilizada pela Comunidade de Aprendizagem do Instituto Natura, que difunde concepções de diálogo horizontal e atitudes voluntárias na prática escolar.

O referencial desta proposta não está organizado em conteúdos ou técnicas, mas em métodos que trabalham relações ou habilidades socioemocionais, que visam por meio do diálogo problematizar valores e atitudes que possam gerar alterações nas práticas docentes e na postura do próprio alunado. Os espaços e tempos mobilizados para este fim são em geral, bibliotecas, centros comunitários, na própria escola, salas de aula e outros locais alternativos, mas sempre no contraturno dos horários escolares. Por isso o discurso do voluntariado solidário de atuação, pois neste caso necessita-se do engajamento da comunidade interna e externa da escola, como forma de viabilização das estratégias formativas.

Identifica-se pelo menos dois problemas nesta estratégia: de um lado, pode-se questionar sua visão dicotomizada sobre a prática pedagógica, como se fosse possível atuar com métodos sem trabalhar os conteúdos envolvidos; de outro, encontra-se um evento inteiramente desarticulado, não só do trabalho concreto dos professores, mas também das condições necessárias para mudança. Nesse sentido, apreende-se que este tipo de formação reduz a análise da ação escolar e de seus problemas a uma questão de atitudes, direcionando-se, dessa forma, a culpabilização do professor pela baixa qualidade de ensino. Não é possível pretender mudança sem conhecimento teórico-crítico e sem promover a reflexão sistemática, organizada e coletiva sobre a prática vivenciada.

Há que considerar que nos dois casos (efeito de repasse ou troca de experiências), como nas práticas educacionais em geral, não existem soluções redentoras, pelo contrário, o que existe é uma variada gama de possibilidades que dependem dos objetivos estabelecidos,

dos recursos disponíveis, do grau de mudança pretendida e do nível de envolvimento das instâncias responsáveis pelo processo educacional em uma relação participativa e ativa de diálogo e real poder de decisão e, não apenas, por deliberação de alguns grupos que atuam de forma impositiva a partir de considerações restritas ao âmbito privado.

No que se refere ao aspecto de divergência ou influência entre as instâncias, destaca-se ainda as estratégias definidas pelo Conviva como forma de controle do trabalho escolar, conforme identificado na parte dos “conteúdos” indicados para “gestão” (Quadro 40). Neste espaço encontra-se a recém lançada²²¹ (janeiro de 2019) área “relacionamento SME e escolas”, que “define papéis e atribuições de cada instituição, os pontos de convergência e indica de que forma a SME e as escolas podem se apoiar para promover a garantia da aprendizagem dos estudantes” (CONVIVA, 2019, p. 1).

Área sistematizada em seis itens: princípios e organização, gestão democrática com e dentro das escolas, funcionamento e finanças das escolas, acompanhamento da aprendizagem, gestão dos profissionais do magistério e rotina. Para fins de análise dos objetivos traçados nesta pesquisa, destaca-se os itens que tratam do “acompanhamento da aprendizagem” e da “gestão dos profissionais do magistério”.

O “acompanhamento da aprendizagem” está organizado em quatro passos: primeiro, diagnóstico da REME e de cada escola, com a finalidade de planejamento estratégico e pedagógico, que servirá como ponto de partida para a elaboração ou a revisão da política educacional e da proposta curricular, seguida pela mesma orientação para as unidades escolares no momento de elaboração ou revisão dos PPPs; segundo, a SME deve apoiar e orientar as escolas na construção e/ou revisão dos PPPs, pois estes devem “espelhar” os documentos norteadores da SME e, ao mesmo tempo, contemplar as especificidades de cada escola, mas também alinhados com a BNCC, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica e etapas contempladas; terceiro, a SME, junto com as escolas, deve elaborar um Plano de Ação, com foco na aprendizagem dos estudantes. O Plano deve prever ações para alcançar as metas estabelecidas pela política educacional, pela proposta curricular e pelos PPPs; no quarto passo, a SME e as unidades escolares devem se apoiar na realização do monitoramento. Juntas, devem trocar informações, atualizar os dados e avaliar a aprendizagem dos estudantes (CONVIVA, 2019).

No que concerne a “gestão dos profissionais do magistério”, esta organiza-se em sete itens: valorização na gestão de pessoas; contratação de professores; escolha dos diretores;

²²¹ Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1319. Acesso em: fev. de 2019.

atribuição de aulas; controle de frequência e jornada; horário de trabalho pedagógico coletivo e; formação continuada.

A SME deve planejar a formação continuada em parceria com as unidades escolares. A Secretaria deve ouvir as demandas trazidas por gestores e professores e definir temas, conteúdos, estratégias formativas junto com eles. Deve também considerar aquilo que é necessário para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes (CONVIVA, 2019, p. 5).

Os aspectos que são tratados na “gestão dos profissionais do magistério” a respeito da formação continuada de professores têm como referência o documento anteriormente citado “Gestão Pedagógica” (CONVIVA, 2018). Porém, o documento mais recente do Conviva (2019) acrescenta elementos definidores de responsabilidades.

Quadro 42: Papéis e responsabilidades dos agentes públicos no âmbito escolar

Gestor Escolar	Coordenador Pedagógico	Professor
Coordenar a elaboração e revisão do PPP, em conjunto com a comunidade educativa e consonância a política educacional, o currículo do município e SME	Apoiar o gestor escolar na coordenação da elaboração, implantação e avaliação do PPP	Participar da elaboração, revisão, implantação e avaliação do PPP
Apoiar e viabilizar projetos educacionais propostos pela comunidade local	Coordenar, articular e acompanhar programas, projetos e práticas pedagógicas, de acordo com a política educacional, o currículo do município e SME	Elaborar o plano de ensino da turma e do componente curricular, observadas as metas e objetivos propostos no currículo municipal e no PPP
Promover e acompanhar a análise dos resultados do IDEB e de quaisquer outros instrumentos avaliativos da aprendizagem	Coordenar a elaboração, implantação e integração dos planos de trabalho dos professores, de acordo com a política educacional, o currículo do município e SME	Zelar pela aprendizagem e frequência dos alunos
Buscar alternativas para solucionar problemas pedagógicos e administrativos	Assegurar a implantação e avaliação de programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos	Considerar as metas do IDEB para a unidade escolar na elaboração do plano de ensino
Planejar estratégias que permitam construir relações de cooperação com a comunidade local	Apoiar o gestor escolar na análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com os planos de trabalho dos docentes e da coordenação pedagógica	Planejar e ministrar aulas, registrando os objetivos, atividades e resultados do processo educativo
Coordenar a gestão da escola, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões	Identificar e buscar soluções para as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem expressas em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade escolar	Planejar e desenvolver, articuladamente com os demais profissionais, atividades pedagógicas compatíveis com os vários espaços de ensino e de aprendizagem existentes na escola
Promover a organização e o funcionamento da unidade escolar, de forma a atender às demandas legais e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica	Identificar, em conjunto com os docentes, alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e encaminhá-los para atendimento diferenciado	Articular as experiências dos estudantes com o conhecimento sistematizado. Para isso, o professor deve valer-se de princípios metodológicos, procedimentos didáticos e instrumentos que possibilitem o

		pleno aproveitamento das atividades desenvolvidas
Coordenar e acompanhar as atividades administrativas relativas ao fluxo escolar e institucional e de atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais	Planejar ações que promovam o trabalho coletivo, a formação e o engajamento da equipe escolar	Identificar, em conjunto com o coordenador pedagógico, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado. E adotar, também em conjunto com o coordenador, medidas e encaminhamentos pertinentes
Trabalhar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade sejam mantidos e preservados	Planejar e conduzir os momentos de horário coletivo de trabalho	Planejar e executar atividades de recuperação
Gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela escola, juntamente com as instituições auxiliares constituídas de acordo com as determinações legais	Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola	Participar das atividades de formação continuada oferecidas para o seu aperfeiçoamento
	Promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na escola	Atuar na implantação dos programas e projetos da SME, comprometendo-se com suas diretrizes e com o alcance das metas de aprendizagem
	Promover e assegurar a implantação dos programas e projetos da SME, por meio da formação dos professores	Participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos
	Participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos	
	Participar das atividades de formação continuada promovidas pela SME	

Fonte: Conviva (2019).

Assim estabelecidas as responsabilidades a assessoria disponibiliza a ferramenta “Escolas usando o Conviva”, em que há um espaço de cadastro/perfil específico para usuários que atuam nas escolas. “O objetivo é que as unidades escolares se aproximem da SME, apoiando-a na atualização e gerenciamento das informações” e, ainda, “possam absorver os conteúdos da plataforma” (CONVIVA, 2019, p. 8).

Nesse cenário, observa-se como recorrente da gestão gerencial a impressão de bases uniformes de ação, como modo de adequar os comportamentos e sistematizar os objetivos de forma geral. O Conviva tem servido neste sentido, como caminho facilitador de realização do processo educacional pelo viés da padronização e pela assunção do discurso de convencimento amplamente divulgado de “auxílio” à gestão e de “garantia dos direitos de aprendizagem”.

Tomados por este discurso, surgem o que Laval (2004, p. 257) considera como “verdadeiros chefes” (gerentes), “encarregados de aplicar eficazmente as políticas de modernização decididas pelas altas esferas e capazes de mobilizar as energias; de introduzir as inovações e de controlar os professores na base”.

Portanto, evidencia-se estratégias de controle das funções da gestão tanto no que envolve as SMEs quanto as escolas que compõem as REMEs por todo o Brasil, pondera-se de acordo com Laval (2004), sobre a atribuição das responsabilidades de formação das competências e dos objetivos de eficácia que lhe são fixados e que encontram no sistema educativo sua sequência lógica sob o prognóstico gerencial²²². Ao apresentar-se como uma resposta às aspirações por maior liberdade e autonomia, seduzida pelos hábitos de apropriação mercantil das bandeiras dos movimentos sociais por maior abertura democrática.

[...] sob o pretexto de descentralizar e de desburocratizar, nós assistimos a transferências de poder que não correspondem às lógicas oficiais e que também não têm os efeitos esperados. Não é a democracia que triunfa, não é nem mesmo a iniciativa de base que é diretamente encorajada, [...], mas evoluções que reforçam a empresa de controle e prescrições sobre os professores e, por consequência, sobre os alunos (LAVAL, 2004, p. 257-258).

Diante disso é perceptível identificar o encadeamento de investidas do controle mercantil ladeado por organizações empresariais (Conviva), por meio da convergência de mecanismos gerenciais de estruturação da gestão educacional dos municípios brasileiros, regulada por processos múltiplos (BARROSO, 2005 e 2006; MAROY, 2011) de composição de normas e medidas indutivas construídas por setores fora da esfera da gestão pública, mas que fortalece-se pela consolidação de “consensos”, como se fosse a própria instância local (SME) que estivesse conduzindo-a como protagonista em processos não conflituais, que de forma simultânea serve a legitimação da autorregulação do sistema.

Nessa relação, a formação continuada de professores é assumida como um dos feixes de regulação, que serve junto aos processos avaliativos como medida de fortalecimento do controle político-ideológico, ao mesmo tempo que é campo propício de promoção e crescimento dos itens que compõem o pacote da gestão não-estatal.

5.2 Formação continuada de professores: conceitos difundidos

Pode-se inferir que para além das discussões principiadas na segunda metade dos anos 2000 (BRASIL, 2007a) e consolidadas a partir da proposta apresentada em 2011 (BRASIL, 2011a, 2012b, 2015a), o setor privado-empresarial seguiu pelo atalho de estruturação e qualificação da discussão, que segundo Araújo (2012), inicia-se de forma silenciosa.

²²² Laval (2004) chama de “revolução gerencial”, que tem como objetivo gerir a escola como uma empresa.

Todavia, neste ponto da pesquisa não pode-se mais considerar que o percurso trilhado pelos grupos empresariais tenha permanecido silencioso, pois afirma-se de acordo com os dados coletados até aqui, que frequente e crescentemente o empresariado nacional em conjunto com as esferas governamentais e agências multilaterais (BRASIL, 1995, 2007a, 2007b, 2011a, 2011b, 2012d, 2012e, 2014b, 2015b, 2016b, 2017a; IPEA, 2010 e 2018; TPE, 2012 e 2014; IOEB, 2015; UNDIME, 2015 e 2019a; IAS, 2016a e 2018c; GIFE, 2017b; NATURA, 2017; ABRUCIO, 2017; BASTOS, 2017; ITAÚ SOCIAL, 2017; POSITIVO, 2018; CONVIVA, 2018m; CONSED, 2019) têm atuado unilateralmente e constante nas definições das políticas públicas, em especial das educacionais em curso, bem como pelas estratégias de implementação (parcerias, convênios, ADE, consórcios, assessorias), ao assumir uma postura de apoio à entidades de representação com real poder de negociação (UNDIME e CONSED) junto aos entes federativos, mas também de convergência de ideias social-privadas (ABONG e GIFE), com fins de retorno mercantil aos investidores privados em benefício de suas próprias empresas/grupos.

O atalho, portanto, segue pela modelagem dos consensos, pela via da direção intelectual e moral (GRAMSCI, 2000), que serve a ressignificação dos ideais de democracia, igualdade, solidariedade, transformação social e cidadania (NEVES, 1994 e 2005; GENTILI, 1998; KRAWCZYK, 2005; ARGOLLO; MOTTA, 2015; POULANTZAS, 2015) consagrados legalmente (pareceres, leis, resoluções, documentos mandatários) e pelo financiamento das “políticas baseadas no conhecimento”²²³ ou em “evidências” (BARROSO, 2011; BANCO MUNDIAL, 2014; ROCHA, 2015; SECCHI; ITO, 2016; IAS, 2018a e 2018c; FERREIRA, 2018; CONSED, 2019).

Nessa linha, situam-se no Brasil os denominados “*think tanks*”²²⁴, que de acordo com Secchi e Ito (2016, p. 335), são consideradas as instituições especializadas (laboratórios,

²²³ Assiste-se, a partir dos finais do século XX, à referência sistemática por governos e agências internacionais a necessidade de praticar uma “política baseada no conhecimento” (*knowledge based policy*) como forma de garantir a racionalidade das políticas e a eficácia das decisões. A inovação do conhecimento como princípio de racionalidade traduz uma relação entre conhecimento e política de tipo determinista, muito vinculada ao modelo *top-down*, em que cientistas informam, o governo decide e a administração executa (BARROSO, 2011, p. 91).

²²⁴ No Brasil desde a década de 1980, com o Instituto Liberal e de Estudos Empresariais, com maior crescimento a partir dos anos 2000, a exemplo do Instituto Millenium, Ordem Livre, Movimento Brasil Livre (MBL) e outros. Contudo, sua origem remonta a década de 1960 nos Estados Unidos da América (EUA), que a princípio eram organizações civis privadas, mantidas com doações de pessoas físicas e/ou jurídicas, que reuniam especialistas e técnicos, normalmente recrutados junto à academia. Dedicavam-se à pesquisa científica e à divulgação de ideias no campo das políticas públicas da forma mais autônoma e independente possível em relação a grupos de interesse. Essa caracterização inicial, que veiculada ainda hoje como parte de sua estratégia de marketing vem sendo discutida e questionada pela literatura especializada no funcionamento de tais organizações diante do seu expressivo crescimento quantitativo, que passaram a atuar a partir dos anos de 1970 com base em visões de mundo e ideologias particulares inspiradas por entusiastas da corrente neoliberal (ROCHA, 2015, p. 263-264).

centros, departamentos, entidades, etc.) em “produzir análise de políticas públicas [*policy analysis*] e defender causas ou políticas [*policy advocacy*] entendidas como de relevância coletiva”, que “produzem recomendações para governos e para a sociedade em geral, dando instrumentalização técnico-política para decisões em diversas áreas”. Assim como,

[...] podem ser independentes ou associadas a grupos de interesse específicos, costumam atuar como uma ponte entre a academia e demais comunidades epistêmicas e a esfera pública, na medida em que traduzem resultados de pesquisas especializadas para uma linguagem e um formato que sejam acessíveis para implementadores de políticas públicas e para a população em geral (ROCHA, 2015, p. 262).

Segundo o último “*Global Go To Think Tank Index Report*” de 2017 (MCGANN, 2018), atualmente no planeta existem 5.078 *thinks tanks*²²⁵ reconhecidos e divididos em dezesseis áreas de pesquisas, dentre as quais há os especialistas em políticas educacionais, que se enquadram na categoria dedicada à educação de “referência” para instituições políticas da comunidade global. Os principais *think tanks* desta categoria fornecem pesquisas classificadas como de “inovação superior” e “análises estratégicas” para formulares políticos e para a sociedade. O objetivo é fomentar o debate político-econômico com uma base qualificada de “evidências” que respalde as decisões governamentais por meio do intercâmbio de cooperação multilateral entre os atores considerados “relevantes”.

Em relação aos grupos de interesse, Ferreira (2018) considera que na contemporaneidade tais especialistas aparecem como uma demanda do fenômeno neoconservador ou, como Apple (2002), denomina de “modernização conservadora”²²⁶, que surge com a expectativa de alteração do “senso comum” e de transformação das condições materiais e ideológicas que cercam a educação, decorrente de um processo designado de

[...] ‘deslocamento para a direita’, caracterizado como uma nova aliança e um novo bloco de poder com crescente influência na educação e em todas as questões sociais. Esse bloco de poder combina múltiplas frações de capital comprometidas com soluções neoliberais mercantilizadas para problemas educacionais; intelectuais neoconservadores que desejam um ‘retorno’ a padrões mais elevados e a uma ‘cultura comum’; fundamentalistas religiosos populistas e autoritários profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições; e determinadas frações de profissionais da nova classe média comprometidas com a ideologia e as técnicas de *accountability*, avaliação e ‘gerenciamento’ (APPLE, 2002, p. 109-110).

²²⁵ O Brasil ocupa a 11ª posição geral, com 93 organizações deste tipo (MCGANN, 2018, p. 53).

²²⁶ Movimento originário na Inglaterra nas décadas de 1980 e 1990 (APPLE, 2002).

O que para Rocha (2015) faz toda diferença, pois pode referir-se por um lado a uma postura desinteressada de engajamento político, como por outro pode agir de uma forma política orientada ideologicamente pela defesa de interesses individuais ou de determinados grupos. Conforme a posição, altera-se “substancialmente os tipos de estratégias de persuasão e convencimento adotadas por essas organizações para influenciar o processo político de formulação e implementação de políticas públicas” (ROCHA, 2015, p. 262) ou, como Ferreira (2018, p. 25) analisa, de novas estratégias de “referência intelectual e formadora de opinião dos quadros emergentes”.

Nesse cenário, a produção constante de “evidências” por “especialistas” ligados ao setor empresarial tem servido para fomentar o debate a respeito dos “direitos de aprendizagem” previstos na BNCC (BRASIL, 2017a). Processamento percebido desde 2013 com o grupo que lançou o Movimento Pela Base Nacional Comum, composto²²⁷ por diferentes instituições do âmbito público e privado: UNDIME, CONSED, TPE, Itaú BBA e Social, Instituto Unibanco, Banco Mundial (BM), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Inspirare, Conselho Nacional de Educação (CNE), IAS, Laboratório de Educação, Fundação Lemann, MEC, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Natura, Comissão de Educação da Câmara, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, SESC, Fundação SM, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Singularidades, Centro de Políticas Públicas (CPP) do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), Cidade Escola Aprendiz, Universidade Stanford, Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Cesgranrio, CEDAC, Abrelivros e outras organizações das esferas política e acadêmica.

A sistematização desta produção tem se dado pela via da qualificação do discurso junto aos atores considerados de “relevância”, como já identificado no Quadro 24 da IV Seção, em que identifica-se atividades e eventos promovidos pelo governo federal e o setor privado-empresarial, com destaque para o papel desempenhado pela Fundação Lemann, de articuladora dos encaminhamentos de formulação da proposta da base comum no período que antecedeu a aprovação da versão final.

Das atividades identificadas que envolveram a Fundação Lemann, cita-se o curso realizado em 2015 intitulado “*Stanford Teacher Education Program (STEP)*” da *Graduate*

²²⁷ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: fev. de 2019.

School of Education de Stanford (EUA) e o evento internacional “*Common Core*” em 2018, promovido pela Universidade de Columbia (EUA).

O primeiro trata-se do “método Stanford” de formação de professores que é resultante de pesquisas sobre o estado da arte e de parcerias consideradas “inovadoras” da Faculdade de Stanford, que por sua vez desenvolveu um tipo de conhecimento baseado em uma ideia de “*expertise*” (aptidão, competência, habilidade, etc.), com a finalidade liderar iniciativas na melhoria educacional ao redor do mundo (LEMANN-STANFORD, 2015a e 2015b).

Nessa projeção, o termo “*experts*” refere-se aos especialistas que detém os “saberes necessários para realizar tarefas que lhe são designadas” (MORAIS, 2017, p. 62), ou seja, as competências consideradas como de maior “importância” para a atuação docente. Dias e Lopes (2003, p. 1156) já problematizavam o fato de o conceito de competência ser assumido pelas reformas e/ou políticas educacionais como “nuclear na organização curricular”, em termos de “paradigma” educativo e que, por isso, tem pautado a construção da “qualidade da formação docente” do ponto de vista profissional.

Tal assunção é evidenciada desde o final da década de 1990 em documentos oficiais como os “Referenciais para a Formação de Professores”²²⁸, que indicam o sentido de “competência profissional” ligado a formação de professores, traduzida pela “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”, apoiado no “domínio de saberes” (BRASIL, 2002b, p. 61). Assim como, apontado na última versão da BNCC (2017a, p. 8), que define “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Para tanto, indica que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, haja vista a indicação do que o alunado deve “saber” e, sobretudo, do que deve “saber fazer”, em razão de que “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2017a, p. 13).

Do mesmo modo, apresenta-se a “Proposta para Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2018b), que relaciona a ideia de “formação integral docente”, definida por competências, habilidades e valores, com o foco na prática da sala de aula. Compreensão que se baseia no seguinte “diagnóstico”:

²²⁸ Lançado em 1999 e relançado em 2002.

A aprendizagem dos alunos da educação básica é insuficiente; baixa qualidade da formação de professores; currículos da formação extensos, com pouco diálogo com a sala de aula; cursos teóricos sem aprofundamento na docência; estágios curriculares pouco efetivos e sem vinculação com as escolas (Ibid., p. 3).

Como alternativa de resolução das dificuldades “identificadas”, há uma proposição de um “plano de trabalho” organizado por eixos de análise para condução das políticas educacionais de formação docente: modelo a partir dos documentos já existentes; visão sistêmica da profissão; referenciais legíveis e aplicáveis, centrados na prática pedagógica; responsabilidade profissional; consensos e uma linguagem comum, compreensível e alinhados as demandas da contemporaneidade (BRASIL, 2018b).

No que se refere ao “método Stanford”, pode-se identificar alguns indicativos de fomento do cenário formativo baseado em “boas práticas”, sendo estas traduzidas em competências, que informam “como os professores aprendem a ser professores, o que e como ensinar” (LEMANN-STANFORD, 2015a, p. 9). A proposta é desenhada no sentido de formar “bons professores” a partir de um conjunto de princípios: estreita relação entre teoria e prática; coerência curricular; centralidade da escola de educação básica; equidade e justiça social.

A proposta inicial é direcionada aos professores na área da matemática em nível de especialização (LEMANN-STANFORD, 2015b), embora os documentos apresentem indicações de extensão à outras áreas do conhecimento, bem como propõe que esta proposta seja direcionada para a formação dos quadros de intelectuais que atuarão junto aos professores da educação básica em exercício.

Os objetivos do STEP no Brasil são:

- Construir um modelo de formação de professores que estreite as relações entre universidades e escolas;
- Redesenhar o ambiente escolar com foco em uma aprendizagem equitativa e baseada em altas expectativas;
- Preparar professores para a mentoria de seus pares em diferentes contextos;
- Promover a melhoria na performance de professores de matemática da Educação Básica e, conseqüentemente, a melhoria do aprendizado de seus alunos (LEMANN-STANFORD, 2015a, p. 16).

Em vista disso, o papel da Fundação Lemann (detentora dos direitos autorais) é oferecer: currículo, treinamento dos profissionais envolvidos, documentos e outros recursos de apoio e acompanhamento da primeira fase de implementação. Nesse caso, a Faculdade de Stanford entra na organização do programa pela autorização de uso da marca “método Stanford de formação de professores”, conforme previsto no acordo firmado sobre o uso de

sua referência por parte das instituições participantes do projeto em materiais de divulgação (LEMANN-STANFORD, 2015a, p. 45).

Acerca da proposta, é difícil não relacionar ao atual contexto político educacional de reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e que estabeleceu mudanças na estrutura desta etapa, ao definir uma nova organização curricular de bases mais “flexíveis” (BNCC), sob o argumento de conferir maior autonomia aos estudantes no momento da escolha dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica-profissional. O destaque aqui está nas áreas obrigatórias que dizem respeito apenas as áreas da Matemática e da Língua Portuguesa.

Reforma criticada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), ao classifica-la como “uma política de descaracterização dos estudantes em sua condição de diferença, mesmo quando a reafirma, bem como de desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e autônoma, desconsiderando, ainda, a complexidade da vida e das escolas” (ANPED-ABdC, 2018, p. 1).

Do ponto de vista do sistema educativo, a proposta fere a organicidade da educação básica ao dissociar o ensino médio das etapas anteriores de escolarização ao mesmo tempo em que abdica da integralidade da formação dos estudantes no nível médio por meio da proposição de uma duvidosa opção preferencial pelos conteúdos de português e matemática. [...], transforma as demais áreas de conhecimento em complementos opcionais que, travestidos de escolhas para os estudantes, os itinerários formativos promoverão a desresponsabilização do Estado e dos estados com a oferta integral de conhecimentos para todos, ao mesmo tempo em que precarizará a formação também no que tange aos direitos de aprender na escola. Ainda, descaracteriza, desvaloriza e vulnerabiliza o trabalho docente, silencia os projetos político-pedagógicos e trata de modo igual redes e escolas profundamente desiguais (Ibid., p. 2-3).

Nesse sentido, a proposição do “método Stanford” de princípios respaldados entre outros, na equidade e na justiça social por si só, já é contraditória, tendo em vista que a área da Matemática sozinha não pode garantir tal paridade em termos de igualdade social.

Retoma-se o que Haecht (2008) critica como ambiguidade das interpretações, segundo as quais consideram ser possível se contentar em tirar os excluídos de sua marginalidade, mas sem denunciar a injustiça do sistema em questão. O raciocínio é aplicado da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o poder [imposição política educacional] não deve ser visto simplesmente como um impedimento à liberdade ou à emancipação: ele aparece como um meio pelo qual a liberdade atua. Em segundo lugar,

todas as relações de dependência fornecem recursos que permitem aos subordinados influenciar seus superiores; por mais desiguais que sejam as relações, há sempre uma ‘dialética do controle’ (Ibid., p. 184).

A autora analisa esta argumentação em relação ao desenvolvimento da “consciência” e de seu papel nos processos de mudanças ou de conservação das estruturas sociais, em que se submete ao critério da “exigência” subjacente: para se formar, trabalhar, ser autônomo, ser adaptável, flexível, ser empregável, tendo em vista o “bem comum”. Essa é a lógica da “convocação à responsabilização”, que impõe ao indivíduo a mobilização de suas “capacidades próprias para participar ativamente de um mundo social onde é permanentemente solicitado” (HAECHELT, 2008, p. 185).

Daí emergem as orientações dominantes que o empresariado disputa no âmbito das políticas para a escola pública para uma educação cada vez mais restrita e mercantil. No contraponto situam-se as concepções que definem a educação como direito social e subjetivo público, gratuito, laico e universal na perspectiva da escola básica unitária e omnilateral (FRIGOTTO, 2012a, p.13).

Outro ponto destacável e que confirma a fala de Frigotto (2012a) sobre a adoção do caminho restrito-mercantil para educação, é a atenção dedicada pela Fundação Lemann ao evento “*Common Core*” americano de 2018, que também direciona as discussões para a centralização de determinadas áreas do conhecimento estabelecidas por um currículo comum.

Freitas (2015) explica que se trata de uma proposta configurada como uma espécie de “base nacional comum”, voltada para um núcleo central de *standards* (padrão) em leitura e matemática atrelada a um formato de avaliação, que no caso americano contou com investimentos Bill Gates²²⁹ na ordem de US\$ 42 milhões para o apoio da proposta nos EUA.

No Brasil, segundo o autor, quem faz o papel de “investidor” é o empresário Jorge Lemann criador da Fundação que leva seu nome, que por sua vez, também investe em atividades educacionais americanas – a exemplo do STEP e do *Common Core* – destinadas a formação de intelectuais brasileiros, que retornam ao Brasil e replicam as proposições do setor empresarial internacional. “Eis como se entrelaçam os negócios e as ideias dos reformadores. Financia-se a divulgação e a adesão, quando não a própria elaboração” (FREITAS, 2015, p. 1).

Nesta reconfiguração instaura-se uma prática política-ideológica, que culmina “no modo de compreender e agir; forma de gestão do mercado e poder político; concepção do público e do privado; ordenação da sociedade; e visão do mundo” (RAMOS, 2005, p.32).

²²⁹ Empresário norte-americano, um dos fundadores da Microsoft, uma gigante desenvolvedora de softwares. Disponível em: https://www.ebiografia.com/bill_gates/. Acesso em: fev. de 2019.

Dentro do entendimento de “qualificação” das discussões, em outro momento Freitas (2018), fala sobre o financiamento de viagens de servidores do INEP para os EUA, com o propósito de aprender com a experiência (*Common Core*) de alinhamento do currículo comum à avaliação em larga escala – medição de competências cognitivas e inovações no processo de elaboração de itens avaliativos –, no sentido de adequar a realidade da BNCC brasileira.

É dessa forma que as Fundações vão interferindo e definindo a política pública, tudo em nome das boas intenções da filantropia. Vamos admitir que a Lemann tem ‘boas intenções’ para com a educação brasileira e só quer ajudar. Não importa. Como dizia Milton Friedman: ‘o poder concentrado não se torna menos perigoso pelas boas intenções dos que o criam’ (FREITAS, 2018, p. 2).

Movimento já indicado por Barroso (2006) como processo de “externalização”, fundamentado na sistemática das referências internacionais, que cumpre a função compor a argumentação a partir do discurso das “boas práticas”.

Exemplo disso foi o “Encontro sobre formação de professores e a BNCC”²³⁰ realizado em 2018, em parceria com *Columbia Global Centers, Teachers College* da Universidade Columbia, CEIPE/FGV e a Fundação Lemann. O evento serviu para firmar acordos de trabalho sobre práticas em sala de aula e a implementação da BNCC. Estiveram presentes também representantes do MEC e do Instituto Singularidades.

Segundo Susan Furman, presidente da *Teachers College*, com base na experiência do *Common Core* “já percebemos que as avaliações estão mudando, assim como a forma de pensar o desenvolvimento profissional do professor”. Por isso, a base curricular de envergadura nacional deve ser mais ampla e, é “nesse sentido, que entra a questão dos currículos”, pois “aprendemos que os professores precisam de orientações mais práticas e específicas” (LEMANN, 2018, p. 2).

Desse envolvimento (grupos empresariais) na condução das políticas em curso no Brasil, aponta-se também a atuação do IAS na condição de “*expertise*” na produção de “evidências” (EduLab21) relacionadas a área educacional – Seção IV, Quadro 34 –, juntamente com o apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Insper, *Ghent University* e *The Boston Consulting Group* (BCG). Com destaque para a pesquisa “Formação Continuada de Professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores” (IAS-BCG, 2014).

²³⁰ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/encontro-sobre-formacao-de-professores-e-a-bncc>. Acesso em: fev. de 2019.

Este estudo correlaciona dados educacionais da Finlândia, Austrália, China, México, Portugal, Chile e EUA sobre políticas e programas para formação continuada de professores, como forma de apontar “exemplos para prática” brasileira, como:

Campanhas de conscientização sobre a importância da formação continuada [Austrália];
 Certificação voluntária de escolas com ciclo de DD [Austrália];
 Avaliações externas do panorama de formação continuada [EUA];
 Plano de carreira estruturado e ligado a DD [EUA e China];
 Instrumentos de avaliação de DD – matriz de competências, avaliação, etc. – [EUA e China] (IAS-BCG, 2014, p. 60).

Em referência ao ciclo de Desempenho e Desenvolvimento (DD) relacionado a formação continuada de professores, este diz respeito aos fatores considerados na pesquisa como impulsionadores do desenvolvimento docente, pontuados a partir da preocupação em identificar as “necessidades individuais”, encaminhamentos de iniciativas formativas analisados como “apropriados”, avaliação com base em “critérios consistentes”, realização de “*feedbacks* periódicos” e a oportunidade de “evoluir” em um plano de carreira estruturado (IAS-BCG, 2014, p. 54). Diante disso, sugere linhas de ação para uma política de estruturação da formação continuada de professores no Brasil.

Quadro 43: Linhas de ação para a formação continuada propostas pela IAS-BCG

Macro oportunidades	Possíveis ações
Institucionalizar a importância da formação continuada	Campanhas de conscientização sobre a importância da formação continuada; Certificação voluntária de escolas com ciclo de DD; Avaliações externas do panorama de formação continuada
Estabelecer um ciclo de DD	Plano de carreira estruturado e ligado a DD; Instrumentos de avaliação de DD (matriz de competências, formulário de avaliação etc.); Elaboração de processos de DD; Sistema de incentivos e consequências no ciclo de DD.
Promover ajustes de conteúdo e abordagens práticas e customizadas	Abordagens de formação continuada mais práticas e colaborativas; Conteúdo que fomente sistematização de aulas; Melhoria e disseminação do ensino a distância; Ajustes de conteúdo e abordagens das iniciativas atuais
Elaborar legislação que fomente a formação continuada	Elaboração de currículo nacional único de formação de professores; Certificação para professores em exercício; Direcionamento mínimo de horas para formação continuada; Sistema de consequências para baixo aproveitamento da formação continuada

Fonte: IAS-BCG (2014, p. 111).

Segundo tal estudo, as escolas enquanto gestoras das atividades administrativas e pedagógicas, têm um papel primordial na instituição dos “programas eficientes de DD”, no sentido de reconhecer a “importância das certificações”. No qual o objetivo é distinguir ou diferenciar escolas por status (selos) conferidos por um tipo de “certificação” que serviria para

estimular gestores escolares a buscar um ciclo efetivo de DD, o que refletiria de maneira positiva no desenvolvimento do corpo docente. A intenção é gerar efeitos nos sistemas educacionais a partir da influência dos pais na escolha da unidade escolar em que matriculará seus filhos, “ou ser considerada um título de honra pelas instituições, que certamente buscarão conquistá-la” (IAS-BCG, 2014, p. 112).

Outra forma de incentivar “a importância da formação continuada”, de acordo com esta pesquisa, seria oportunizar alternativas de avaliações externas dos quadros formativos de cada escola e/ou rede, traduzidas em relatórios panorâmicos da situação local. Para o IAS-BCG (2014) tal ação, por si só, consistiria em uma mediação que espontaneamente geraria incentivos para o acompanhamento e crescente melhoria das formações em termos de busca ou interesse por parte dos professores em exercício.

Na segunda linha do Quadro 43 encontra-se apontamentos sobre o item “macro oportunidade” por ciclo de DD, propõe-se o estabelecimento de um plano de carreira estruturado e atrelado ao DD, uma vez que possibilitaria um tipo de evolução profissional individual – diferentes níveis de responsabilidade conforme os níveis de desenvolvimento de cada um –, capaz de motivar professores a se desenvolverem dentro de parâmetros explicitamente claros – diferentes posições e benefícios, exigem diferentes competências, que por sua vez contemplam novas responsabilidades – sobre as oportunidades oferecidas a carreira docente.

Para isso, torna-se imprescindível, segundo a pesquisa, a instituição de instrumentos avaliativos de DD, com predefinição de uma matriz de competências docente em cada nível, formulários contendo atributos de verificação, planos de desenvolvimento, entre outros que facilitem o nivelamento da qualidade de execução do ciclo. Para além disso, menciona-se a importância da regulamentação do processo: definição de metas, acompanhamento do desempenho, *feedbacks* e elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Soma-se a isso, a aplicação de incentivos e de consequências, por exercerem uma função decisiva na eficácia da proposta, pois há uma dependência de um sistema que “motive os professores”, como exemplos “incluem bônus e meios de reconhecimento, como certificações” e consequências, que “compreendem, geralmente, ações de desenvolvimento para superar lacunas e praticar desligamentos” (IAS-BCG, 2014, p. 114).

Na parte dos “ajustes de conteúdo e de abordagem nas iniciativas de formação”, estes são justificados pela crítica ao “excesso teórico” das atividades disponíveis, por haver, de acordo com o estudo, pouca “aplicabilidade” em sala de aula e, portanto, pouca margem para “customizar” as “reais” demandas dos professores. Apresentam-se como possíveis ações:

abordagens de formação continuada mais práticas e colaborativas; desenvolvimento de conteúdo e abordagens que fomentem a sistematização de aulas; melhoria e disseminação do ensino a distância e; adequação das abordagens atuais.

Os itens citados compõem uma recomendação que indica disponibilizar processos e ferramentas a serem utilizadas em sala de aula, pois, assim asseguraria a sistematização de aulas e o desenvolvimento de docentes, com garantia de padrão mínimo de qualidade e de suporte para os professores em início de carreira. Nesse sentido, a EaD propiciaria uma padronização “necessária”, por ganhar em escala e em disponibilidade (horários flexíveis). Embora, haja grande necessidade de aprimorar sua qualidade, dado que, atualmente, “as maiores críticas ao método são de que seu uso é apenas uma extensão do ensino presencial, sem mudanças expressivas em abordagem ou conteúdo e sem o real aproveitamento da tecnologia como vantagem metodológica” (IAS-BCG, 2014, p. 116).

Orientam-se assim, por meio de normas, determinações e constrangimentos o quadro de ação dos diferentes atores sociais e seus resultados, ou seja, se aplica aqui, o sentido de regulação institucional (MAROY, 2011) e/ou microrregulações locais (BARROSO, 2005), que acontecem a exemplo do espaço escolar, considerado como instância de execução das políticas educacionais, sendo estabelecida como um processo de coordenação das ações dos sujeitos, a partir do confronto, da interação, da negociação ou dos compromissos de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias nas relações entre administrador/gerente e administrado/cliente.

Sobre a adequação das abordagens atuais, a próxima Figura apresenta em escala de prioridade as ações a serem adotadas.

Figura 5: Sugestão de iniciativas de formação continuada, de acordo com o nível de prioridade proposto

Sugestão	Iniciativas	Percepção da prática			Comentários
		Eficácia ¹	Benchmark ²	Frequência ³	
<p>Priorizar</p> 	• Mentoria/coaching	●	▲	Baixa	<ul style="list-style-type: none"> Estimular práticas no país, aumentando sua eficácia Iniciativas práticas e customizadas, de baixa complexidade de implementação Sistematizar atividades criando ferramentas e processos
	• Induction/formação inicial	●	▲	Baixa	
	• Observação da própria aula	●	▲	Baixa	
	• Obs. aula outros professores	●	▲	Baixa	<ul style="list-style-type: none"> Garantir bom aproveitamento do tempo e alavancar troca de experiências entre docentes
	• Hora de trabalho coletivo	●	▲	Alta	
	• Cursos a distância	●	▲	Alta	<ul style="list-style-type: none"> Estimular devido à flexibilidade, alcance e ganho de escala
	• Encontros com supervisores	●	▲	Alta	
	• Acesso a material didático	●	▲	Alta	<ul style="list-style-type: none"> Garantir abordagem prática de temas úteis à sala de aula Continuar o oferecimento de materiais didáticos aplicáveis
	• Cursos presenciais	●	▲	Alta	
	• Semana pedagógica	●	▲	Alta	<ul style="list-style-type: none"> Direcionar atividade a temas mais interativos Reduzir escopo para maior aprofundamento e determinar entregáveis claros após conclusão da atividade
	• Visitas técnicas	●	▲	Média	
	• Palestras	●	▲	Média	<ul style="list-style-type: none"> Restringir a visitas relacionadas ao conteúdo de sala Restringir a temas pontuais de baixa complexidade
	• Pós-graduação	●	▲	Média	
	• Mestrado	●	▲	Baixa	<ul style="list-style-type: none"> Não devem ser priorizados no momento Impacto tido como mais indireto em alunos do ensino básico Direcionar a docentes com nível avançado de desenvolvimento profissional
	• Doutorado	●	▲	Baixa	

Fonte: IAS-BCG (2014, p. 117). 1. Eficácia: impacto gerado pela iniciativa no aprendizado de alunos; 2. Fator que considera a experiência prévia de determinada prática em países *benchmarks* e seu efeito no aprendizado de alunos. 3. Frequência: porcentagem de respondentes cuja escola é exposta à prática (visão dos professores); 4. Inclui diretores e supervisores. 5. Práticas não mencionadas frequentemente em países *benchmarks*.

Os dados revelam um direcionamento das ações estratégicas fundamentadas na compreensão da eficácia que abarca como intenção primeira “iniciativas de mentoria/coaching”, por serem consideradas práticas de alta promoção e “troca intensa de experiências, essas iniciativas permitem alavancar conhecimento de maneira mais acelerada, contribuindo para amenizar as lacunas na formação de professores e a alta rotatividade dos profissionais” (IAS-BCG, 2014, p. 115). O estudo aponta como estas iniciativas são adotadas em cada país.

Nos EUA, *coach* é o funcionário do distrito, que não pertence a escola em que atua. Este profissional é dedicado exclusivamente para função de mentoria de professores em início de carreira ou ainda em formação, sendo escolhido dentre uma lista de professores classificados como altamente eficazes, com no mínimo cinco anos de experiência. Na Finlândia, há o “*coaching* em grupo”, considerada uma solução de menor custo, uma vez que cada mentor atende de quatro a dez professores. Na China, a experiência é com o “*coaching* múltiplo”, em que há programa com um *coach* para cada professor e dois para cada professor em início de carreira (um para didática e um para conteúdo). No caso chinês o *coach* faz um trabalho de observação em sala junto ao professor em situação de regência, mas também há a prática de observações de classe por pares (mentores e diretores) com frequência semanal. Ainda na China, existe programas de gestão colaborativa, intercâmbio de professores e

diretores entre escolas e pareamento de municípios rurais com urbanos para o planejamento e a correspondência de metas.

Percebe-se que a proposta de *coaching*, surge no intuito de complementar a formação inicial a partir de uma prática de formação continuada por mentoria, por meio de trocas de experiência por orientação, mas também pela estratégia da observação por um ou mais mentores, referente a verificação das orientações, se estas de fato estão sendo aplicadas ou não.

É difícil não pesar as possibilidades de controle que este tipo de prática pode resultar, em razão de não haver maiores informações a respeito de quem seria o profissional que assumiria o cargo de *coach*. Observa-se à primeira vista que seria um cargo ou função de intenso deslocamento no interior das redes de ensino, o que poderia também gerar um alto grau de rotatividade, bem como uma grande possibilidade de indicação de cargos de finalidade política eleitoral.

Ainda podem ser considerados os *coaching* virtuais ou, no caso da área em tela, mentores educacionais. Aqui situam-se as próprias orientações do Conviva Educação, junto as SMEs e escolas, além das OSCs citadas que atuam na oferta da formação continuada de professores, tendo em vista a possibilidade de personalização do processo via devolutiva por diagnóstico.

Vai-se, assim, construindo um conceito ideológico de trabalho dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias. É dentro dessa delimitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, e busca transformá-la em senso comum (FRIGOTTO, 2012b, p. 21-22).

Cenário que delinea formas padronizadas de atuação, como modo de adaptar comportamentos e intenções. Nessa relação, os grupos empresariais têm atuado como articuladores das políticas em curso, com respaldo no consenso produzido pelas “evidências” encomendadas por eles mesmos.

[...] é precisamente isso que está em causa quando verificamos que a função de socialização (ou homogeneização) faz parte de um mais amplo processo de transmissão de cultura hegemônica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo que, sendo embora considerado um arbitrário cultural, dissimula o seu caráter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de fato, tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável (AFONSO, 2001, p. 21).

A respeito, Barroso (2011) analisa as mudanças estruturais – tecnoestrutura administrativa no âmbito ministerial – e instrumentais – recurso das boas práticas – provocadas pela política baseada no conhecimento de fundamentação estandardizada. Sobre a segunda mudança, o autor analisa a expansão deste tipo de prática, “como forma de regular a ação dos professores e das escolas”, por intermédio “da fixação de referenciais de processo e de sucesso. [...] não só porque impõe uma metodologia para a identificação das ‘boas práticas’, como define, por essa via, as regras do bom desempenho quer para as escolas, quer para os professores” (Ibid., p. 111).

O autor explica que, neste tipo de ação, o controle pelas normas é substituído por um controle sobre os processos e sobre os resultados, com a fixação dos critérios que definem o conhecimento “legítimo” (cientificidade e utilidade) e com a imposição de tarefas padronizadas para a sua operacionalização na prática docente. Estas transformações condicionam a regulação do trabalho, pela influência que têm no reforço de um conhecimento estatal que se sobrepõe ao conhecimento dos professores (regulação burocrático-profissional), que intenciona “o controle sobre os modos de organização do seu trabalho e sobre o exercício das suas práticas profissionais” (BARROSO, 2011, p. 112).

Ainda que não existam estudos que meçam o efeito que estes instrumentos de regulação têm tido na prática docente [...] é possível afirmar que eles condicionam, pelo menos no nível simbólico, a representação que os professores têm do seu trabalho, o juízo que fazem sobre a relevância do seu conhecimento experiencial e o modo como constroem a sua identidade profissional (BARROSO, 2011, p. 113).

Tais constatações dimensionam a complexidade das formas de adequação do comportamento docente frente as atuais tendências, que se referem a constituição da identidade do professor na dimensão individual, mas também coletiva, o que para Lawn (2001) é de fundamental importância para a condução da gestão do sistema educacional como um todo, tendo como alvo o projeto maior em curso.

O perfil almejado é daquele profissional que apresenta “boas práticas pedagógicas”, compreendidas como aquelas que produzem “bons resultados” (IDEB). Conduta alinhada pela prática competente, que considera e avalia os conteúdos previstos – úteis a sala de aula e ao mercado de trabalho – e os resultados pretendidos que possam ser replicados como receita a ser seguida.

A identidade é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a ‘comunidade imaginada’ da nação, em

momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais (LAWN, 2001, p. 118-119).

Assume-se que esta definição implica: processamento das condições – instrumentalização da formação – necessárias para a normatização e constituição da docência; diagnóstico e solução prática das inquietações e obstáculos do trabalho pedagógico e; desempenho individual e coletivo adequado as tarefas desenvolvidas. Por essas razões, a identidade deve ser gerida:

Primeiro, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projecto educativo da nação [...]. Segundo, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas. Terceiro, a identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas assentes em edifícios, exames e conhecimento universitário, podendo ser sutilmente manejada para enfatizar um aspecto, em vez de outro, dependendo das circunstâncias. A identidade do professor tem o potencial para não só reflectir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitectar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação (LAWN, 2001, p. 119).

Por esse caminho, a formação dos professores, como alertou (MAUÉS, 2003, p. 89), está “no centro dos acontecimentos do mundo da educação, suscitando aprovações e divergências”. Para estas questões são sugeridas ações gerencialistas, por meio do planeamento estratégico, de objetivos, metas e táticas de obtenção e monitoramento permanente de resultados, baseados em critérios de eficiência, eficácia e competência.

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) o modelo gerencialista que vem sendo implementado nas políticas educacionais busca não somente um novo modelo de gestão escolar, mas, principalmente, formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não em uma perspectiva auto-gestionária, mas em uma perspectiva individualizada de auto-administração. “É nesse sentido que os processos de intensificação, circunscritos por uma relação espaço-tempo já restrita, tornam-se cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação” (Ibid., p.109).

Assim sendo, propõe-se uma formação polivalente ao profissional docente, adjetivado como professor crítico, dinâmico, comunicativo e eficiente. Como esclarece Peixoto (2009), ser polivalente é ter uma formação geral, particularmente o domínio dos conteúdos específicos, sobretudo os tecnológicos; ser crítico é estar atualizado com as informações

veiculadas pela imprensa, desenvolver postura lógico-racional; ser dinâmico é buscar a inovação das atividades pedagógicas, tendo como base a atratividade tecnológica; ser comunicativo é estar aberto ao diálogo com o aluno/cliente e com a equipe escolar de forma presencial e/ou a distância; já o ser eficiente, é tornar a prática pedagógica objetiva, direcioná-la por meio do planejamento adequadamente alinhado as metas, em que otimiza-se ao máximo as tarefas com a finalidade de alcançar a qualidade total²³¹, no sentido de satisfazer o consumidor/mercado.

O profissional polivalente possui habilidades instrumentais constantemente renovadas, o que implica formação teórica, não baseada em fundamentos, mas sim em técnicas. Perspectiva que Veiga (2015, p. 67) denomina de “tecnólogo do ensino” a partir de três premissas: (a) está profundamente conectada a um projeto de sociedade globalizada-neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; (b) parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas de agências multilaterais (BM, BID, OCDE, UNESCO), com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, reduzindo o processo educacional a uma mera variação da relação custo-benefício; (c) vinculada, explicitamente, a uma posição educacional-produtivista, tendo por base uma visão puramente economicista.

Sobre isso, Freitas (2002, p. 127) já chamava a atenção para o acentuado interesse na adequação do perfil docente, ao que o autor nomeou de “neotecnicismo”:

[...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no ‘operacional’, nos ‘resultados’ – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um ‘prático’; os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma ‘perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional’.

Por isso a formação para atuação no magistério recebe críticas, em razão de ser considerada muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas da escola e da sociedade (MAUÉS, 2003).

²³¹ Tem como característica conferir nova ênfase às atividades usuais de uma empresa. É um processo para o aperfeiçoamento contínuo da organização e que indica a necessidade de realizar constantes avaliações do que está sendo feito. Tais avaliações devem estar centradas tanto no processo de produção quanto no próprio produto. No primeiro caso, trata-se de acompanhar o modelo de implantação da Qualidade e verificar como ocorrem as alterações propostas pelo programa; no segundo, pode-se determinar os resultados finais obtidos. Este esforço de estudo e análise está centrado em tudo aquilo que foi efetivamente implantado (CAMARGO, 2010, p. 21).

A partir disso, o receituário²³² disseminado – movimento de externalização (BARROSO, 2006) –, no item formação docente juntamente com a gestão, o financiamento e o currículo compõem o pacote de medidas. Busca-se nas propostas traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que o professor deve desempenhar.

Como ocorre com a formação e a atuação do trabalhador da empresa, a formação e a ação do professor, são desvinculadas das relações de poder. Aparecem sem referência ao seu posicionamento sobre os conflitos sociais, como práticas que estão à margem destes conflitos. O fazer pedagógico é assim, concebido como uma prática neutra que se desenvolve no contexto de uma sociedade pretensamente harmônica. [...] alheia aos conflitos e contradições (PEIXOTO, 2009, p. 35).

Noção explicitada e definida na atualidade pela BNCC (BRASIL, 2017a) para os professores e alunos, de acordo com o previsto nas “competências gerais”²³³, que são traduzidas no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica.

Tal observância é indicada no próprio documento da BNCC, que cita o alinhamento do país com as intenções previstas na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas” (ONU, 2015) e, que em parte se assemelha as orientações previstas no Relatório²³⁴ da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI “Um Tesouro a Descobrir” da UNESCO, “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2010, p. 89).

Recomenda-se que além da aprendizagem profissional inicial e continuada, convém adquirir de forma mais ampla, competências que tornem o indivíduo apto no enfrentamento das diferentes situações (imprevisíveis), ao assumir-se como uma facilitadora do trabalho em equipe, dimensão esta considerada negligenciada pelos métodos de ensino.

Por esse caminho a “BNC da Formação de Professores” (BRASIL, 2018b) apresenta como competências ideais para profissão docente três dimensões:

- Dimensão do conhecimento profissional:
 - 1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los;
 - 1.2 Demonstrar conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem;
 - 1.3 Reconhecer os contextos;
 - 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais;
- Dimensão da prática profissional:

²³² Pautado por: universitarização/profissionalização, prática/validação das experiências, à formação continuada, à educação a distância e à pedagogia das competências (MAUÉS, 2003).

²³³ Maiores detalhes verificar Brasil (2017a, p. 9-10).

²³⁴ Já na décima edição, o documento indica como pilares da educação: aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer e; aprender a ser.

- 2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- 2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem;
- 2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino;
- 2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades;
- Dimensão do engajamento profissional:
 - 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
 - 3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
 - 3.3 Participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
 - 3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade (BRASIL, 2018b, p. 17).

Situação que indica aspectos de responsabilização direta pelo trabalho desenvolvido, ao impor a necessidade de adequação progressiva, no sentido de produzir resultados satisfatórios de aprendizagem do alunado e que reforça a fala de Maués (2003, p. 106), “ocorre em uma situação real, é intencional, manifesta-se de forma eficaz, é um projeto, tem uma finalidade”.

Cenário há tempos vislumbrado por Freitas (2007, p. 1215) em que a formação e o trabalho docente serão reduzidos “à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas”.

Nessa conjuntura, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se faz presente (AZEVEDO, 2004), dentre outras dimensões: soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de “prioridade” que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas.

5.3 Formação continuada de professores como espelho da mercadoria: do direito adquirido ao dever da contrapartida

O contexto da produção das evidências (pesquisas, avaliações padronizadas, estudos encomendados, empréstimos de boas práticas) tem contribuído para potencializar o processo de responsabilização em relação ao trabalho docente, em favor de um tipo de qualidade, uma qualidade que seja total. Circunstância que ocorre por meio de uma demanda “fabricada” pelo mercado, a do “dever de aprender” (LAVAL, 2004) atrelada à culpabilização pelos

“resultados²³⁵ insatisfatórios” de desempenho (BROOKE, 2006; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; AKKARI, 2011), sendo este último diretamente relacionado a noção de *accountability*.

As **mudanças estruturais** na educação demandam uma nova escola, um novo aluno e, claro, também **um novo professor**. A **adaptação** dos docentes a essa **nova realidade** é tão urgente quanto desafiadora, já que a maior parte dos **paradigmas** relacionados ao seu cotidiano dentro e fora da sala de aula está sendo **questionada**. Mais do que dar respostas, o novo professor deve **saber fazer** as perguntas adequadas – e isso não é o que ele aprende na sua formação inicial (INSPIRARE-LEMANN-PENÍNSULA, 2014, p. 36, grifo nosso).

O trecho acima foi retirado da publicação “Transformar: a educação está em evolução” realizada pelo Instituto Inspirare/Forvir, Fundação Lemann e Instituto Península, com o apoio da Tv Globo, Fundação Roberto Marinho e UNICEF. Afirmção que faz parte do item “O (novo) professor e sua formação” e que traduz o posicionamento do setor privado-empresarial em relação as expectativas do “ser docente”: alinhado a ideia de uma “nova escola” que demanda uma expectativa constante de adaptabilidade instrumental-tecnológica; concomitante, expressa um determinado tipo de conhecimento, produzido por este mesmo setor, que impõe ao professor a responsabilidade principal em relação ao cenário educacional em mudança; ao passo que questiona sua formação e como esta ocorre.

Dentro da lógica capitalista, a formação continuada de professores é assumida como um direito, mas é importante lembrar, como advertia Mascaró (2015) a forma do direito é o espelho da mercadoria. O trabalhador, aqui sinalizado o professor “não ganha pela dignidade de si, pois, ao vender, ganha o que o mercado está disposto a pagar por ele” (Ibid., p. 21). Nesse sentido, ao desvalorizar sua formação, o mercado cumpre o papel de desvalorizar sua profissão, contraditoriamente forjasse um horizonte de valorização desta mesma formação, para fins de exploração e acumulação, mas não necessariamente com o intuito de um retorno que possa agregar valor à profissão, por conta que “o nosso tempo tem uma estrutura ideológica de fabricação de subjetividades” (MASCARÓ, 2015, p. 26), que serve apenas para fins mercantis.

Ponto em que Laval (2004) analisa como o “dever de aprender”, o autor considera que se trata de um “novo paradigma” que responsabiliza os cidadãos, em especial os professores por sua aprendizagem.

²³⁵ Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa formação pedagógica da existência. Se os indivíduos não são mais capazes de ‘gerenciar a incerteza’ e de ‘assegurar sua empregabilidade’ em uma sociedade onde o risco de marginalização é cada vez maior, a eficácia global da economia será diminuída. Os custos gerados por uma fração demasiadamente grande da população, economicamente inútil, sobrecarregarão as contas sociais e as taxas fiscais (LAVAL, 2004, p. 51).

Como exemplo de configuração dos “novos tempos” que advoga em favor da padronização do currículo comum, ao mesmo tempo que fragmenta a profissão docente, destaca-se a demanda por “professores designers de currículo”, que cumprem a função de criar planos de aula prevendo abordagens, metodologias e ferramentas.

O professor passa a ter uma função mais parecida com a de um arquiteto, ajudando a personalizar o ensino, estimulando o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais entre seus alunos. Em alguns casos, o designer de currículo atua como uma espécie de coordenador pedagógico, ajudando professores de diferentes áreas a planejar suas atividades (INSPIRARE-LEMANN-PENÍNSULA, 2014, p. 36).

Iniciativa já observada pelo “Programê!” da Telefônica Vivo e da Fundação Lemann, que ocorre por meio da dinâmica formativa de distribuição de “planos de aula”, que prevê conteúdos alinhados a BNCC (BRASIL, 2017a) e a Agenda 2030 (ONU, 2015), no que se refere ao “pensamento computacional”. Para isso, “quanto mais essa formação contiver aspectos práticos, que ajudem na solução de problemas reais, e for atrelada à tecnologia, melhor” (INSPIRARE-LEMANN-PENÍNSULA, 2014, p. 37).

Pode-se inferir que a formação de professores é uma pauta constante, mas também estratégica na consecução de objetivos em termos de políticas educacionais e de pretensões mercantis, conforme identificado nas seguintes questões:

Como capacitar profissionais para se apropriar das novas tendências educacionais?
 Como as escolas e as redes inovadoras têm feito isso?
 Quais são o perfil e as funções desse novo professor?
 Como formar esse tipo de professor no Brasil, onde a formação inicial tem sido tão profundamente questionada e a formação continuada tem a missão de cobrir as lacunas deixadas pelas licenciaturas e cursos de pedagogia?
 (INSPIRARE-LEMANN-PENÍNSULA, 2014, p. 37).

Preocupações também observadas na pesquisa “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” coordenada por Abrucio (2016), realizada pelo TPE com o apoio do Itaú BBA, Instituto Península, Fundação

Santillana²³⁶ e Editora Moderna. Publicação que apresenta “Proposição de uma agenda estratégica”, pautada por cinco grandes fatores sobre a formação docente: (1) existência do PNE que estabeleça uma agenda e pressões para alcançá-la, direcionada por uma BNC para formação dos professores relativa à profissionalização; (2) reforma curricular da educação básica respaldada por uma BNC, que traga a discussão sobre quem será o professor que levará adiante a grande transformação curricular; (3) sociedade em geral e as coalizões educacionais; (4) processo de regulação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, projetado por mecanismos de indução e parcerias para que tais cursos persigam objetivos e metas definidos pelas políticas públicas e; por fim, (5) mudança curricular na formação inicial, que altera o perfil pedagógico dos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Aspectos que mais uma vez, reforçam a “importância” dos professores para o enfrentamento dos desafios futuros,

[...] porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou por que lhes compete formar gerações do século XXI, ou porque devem preparar jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais (NÓVOA, 2014, p. 23).

Embora deixe bem claro que a “expansão pessoal não é ‘gratuita’, ao contrário, é vista como fonte de ganho para a empresa e a sociedade” (LAVAL, 2004, p. 52). Cria-se uma ideia de sedução e de necessidade, mas também de obrigação pessoal entre os consumidores (professores) deste tipo de “aprendizagem” (recursos, produtos, tecnologias), como modos de superar as “insuficiências” do conhecimento profissional. Porém, não diz respeito aos fundamentos teóricos de compreensão do processo educacional, mas de uma quantidade de técnicas instrumentais que devem ser absorvidas imediatamente, como forma de assegurar a adaptabilidade e a empregabilidade ao longo da vida.

Trata-se de permitir aos indivíduos se ‘garantir contra o risco’ a que se expõem, cada vez mais, no mercado de trabalho ao satisfazer as expectativas das empresas em matéria de inovação e criatividade. Efetuado dentro e fora das instituições, o aprendizado ao longo da vida está por toda parte e em nenhuma, ele se confunde com a vida de um eterno aprendiz ‘responsabilizado’ por seu dever contínuo de aprender. Aí está o coração de uma estratégia desreguladora que coloca no mesmo plano, instituições escolares, empresas, aprendizados em domicílio e associações em uma noção

²³⁶ Constituída em 1979, na Espanha, suas ações estão ligadas ao universo da edição, informação e educação. Seus principais mantenedores são os grupos Santillana e Prisa. Atua no Brasil desde 2001, em parceria com entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/a-fundacao.php>. Acesso em: mar. de 2019.

genérica que pretende, em nome das necessidades do indivíduo e da lógica da demanda, criar um vasto mercado da educação no qual ofertas e financiamentos seriam, cada vez mais, numerosos e diversificados (LAVAL, 2004, p. 52).

A estratégia desreguladora citada pelo autor também pode ser traduzida pelo processo que oculta a “centralização”, embora esta se faça presente, enquanto coloca-se como discurso as medidas de “descentralização”, resultando em uma determinada “aparência” que se organiza em dois eixos comuns: o princípio da competência e o programa combinado de centralização/descentralização. O primeiro inclui mecanismos de controle de qualidade interno e externo à escola, subordinando o sistema educativo, aqui implícito a formação e o trabalho docente. O segundo, trata dos aspectos de centralização, compreendendo o controle pedagógico – avaliação como métrica de todas as relações –, reformas educacionais com vistas a um currículo nacional de base única e projetos de formação de professores de orientação “inovadora” tecnológica; bem como de descentralização, a partir da transferência de encargos das esferas federais e estaduais para as municipais, do poder público para as comunidades locais e de propostas de gestão financeira de orientação privada para o âmbito público, pautadas pelo discurso de ampliação da autonomia e controle efetivo dos gastos.

A análise também serve para refletir sobre as expectativas de “inovação” e de “criatividade”, ao considerar que estas não estão ligadas a “autenticidade”, pelo contrário, esta noção é desconstruída para surgir outras ideias de valor resultante do processo de mercantilização das relações.

A desconstrução da antiga noção de autenticidade – como fidelidade a si mesmo, resistência de um sujeito à pressão dos outros, exigência de verdade no sentido de conformidade a um ideal – está de fato aliada à concepção do mundo em rede. Num mundo conexionalista, a fidelidade a si mesmo se mostra como rigidez; [...]. Ora, a reestruturação do capitalismo associou-se à cooptação da figura da rede. Pode-se então dizer, sem exagero nem paradoxo que, ao tentar cooptar [mercantilizar] a demanda de autenticidade que estava subjacente à crítica à sociedade de consumo, o capitalismo também incorporou, com a metáfora da rede, a crítica a essa exigência de autenticidade, cuja formulação abriu caminho para o desenvolvimento de paradigmas reticulares (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 455).

Essa dupla incorporação contraditória tende a reconhecer como válida a reivindicação de autenticidade e a criar um mundo no qual essa questão não deveria mais ser colocada, o que, em grande parte, constitui o princípio de tensões existenciais que pesam sobre os grupos engajados no processo de acumulação. Mas, embora essa situação, pelas tensões que exerce, possa ser perturbadora para aqueles que nela estão mergulhados, cumpre reconhecer que ela

possibilita ao capitalismo evitar o fracasso ao qual ele parece fadado em suas tentativas de resposta às exigências de autenticidade.

Na óptica da acumulação ilimitada, o melhor é que a questão seja eliminada, que as pessoas sejam convencidas de que tudo é ou só pode ser simulacro, de que a ‘verdadeira’ autenticidade está excluída do mundo, ou que a aspiração ao ‘autêntico’ não passava de ilusão. Elas [as pessoas] aceitarão com mais facilidade as satisfações propiciadas pelos bens oferecidos, apresentem-se eles ou não como ‘autênticos’, sem sonharem com um mundo que não fosse o do artifício e da mercadoria (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 456).

No mundo em que se pauta cada vez mais pelas relações virtuais, a inquietação sobre a natureza das relações que podem ser mantidas com os outros por conexões, provém de uma contradição essencial entre, por um lado, a exigência de adaptabilidade e mobilidade e, por outro, a exigência de uma pseudo-autenticidade (empreendedorismo, inovação, criatividade), contradição que permeia os “novos tempos”. Ao se pautar apenas pelas mediações, a rede ignora a oposição entre seres qualificados pela diferença que os definiria naquilo que eles têm de mais profundo, de mais íntimo e de mais específico e, por outro lado, ignora também a indiferenciação da massa ou da série à qual eles deveriam se subtrair para ter acesso àquilo que eles realmente são. Em tal mundo, certo sentimento de liberdade pode desenvolver-se, mas está ausente a exigência de autenticidade.

A liberdade aparece como a possibilidade que cada indivíduo possui para alcançar seus próprios objetivos, metas, pretensões, no entanto, estes não são produzidos/fabricados para pensar os meios, mas os fins. No caso dos fins resultantes do trabalho docente, estes têm relação direta como a primeira constatação (LAVAL, 2004), pois ao mesmo tempo que há uma cobrança direta sobre a formação deste profissional, da mesma forma, há uma preocupação com os recursos investidos em matéria de políticas formativas e avaliativas “como estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135). Para as autoras essas iniciativas caminham, intencionalmente no sentido de consolidar uma política explícita de “responsabilização pelos resultados” impingida aos professores.

Precisamente por ser local, circunstancial, múltiplo e atuar por meio de variações diferenciais num único plano, sem procurar agregar-se sob um nome comum, o deslocamento anda depressa. Em relação ao deslocamento, a crítica está sempre atrasada. De fato, cabe-lhe o trabalho que consiste em reunir o heterogêneo para mostrar o que têm em comum situações locais díspares, ou seja, para lhes dar sentido. A ela cabe o ônus da prova de que algo realmente mudou, ainda que as categorias do direito e do pensamento ordinário não tenham, ou ainda não tenham registrado essa mudança. Ora, durante o tempo em que ela fez esse trabalho, o mundo já mudou, de tal

modo que a crítica, visto tomar por base as categorias existentes, tem uma referência normativa inscrita no passado e muitas vezes, quando consegue enfim fazer-se ouvir, já não tem domínio sobre um mundo que não é mais o mesmo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 343).

Movimento que anuncia sua intensificação, à medida que cria atalhos que o justifiquem. Sobre isso, Brooke (2006) descreve três caminhos institucionais e comportamentais pelos quais o processo de responsabilização ganha forma: pelo burocrático, em que há correspondência com as normatizações emitidas pela rede de ensino na qual o professor atua, sendo, por isso, culpabilizado pela execução das determinações de quem o contratou; depois, é a exigência de adequação do comportamento profissional, alinhada as normas formais/informais pré-estabelecidas na unidade escolar em que trabalha, ou seja, responsabiliza-se também pela manutenção e continuidade desses parâmetros perante seus pares; por fim, baseia-se nos resultados da escola, em que o professor é culpabilizado pelas autoridades e o público em geral pela aprendizagem do seu alunado, sendo as consequências classificadas como reais e/ou simbólicas, associadas as medidas (índices) de mensuração do rendimento escolar.

Em outro ponto, Akkari (2011) considera que se trata de um exercício de questionamento que encoraja a continuar ou a modificar algumas abordagens pedagógicas ou administrativas e, que permite a cada um se informar da melhor maneira possível, para melhor se formar e, finalmente, melhorar o desempenho dos alunos. Todavia, o autor também reconhece que

[...] a operacionalização da prestação de contas resultou, em muitos contextos, em uma formatação do sistema de ensino, especialmente por meio da elaboração de planos de estudo indicando exatamente o que o aluno deve dominar e o estabelecimento de procedimentos de avaliação para verificar se os alunos atingiram os objetivos dos currículos e dos padrões estabelecidos. Ambos os procedimentos são baseados em um conceito simplista do que significa aprender: ‘transferência de informações daqueles que sabem para aqueles que não sabem’ (AKKARI, 2011, p. 87).

Percebe-se que a lógica de estabelecer uma associação entre atividades de ensino e os resultados é evidente, pois parte da premissa que os professores podem ser considerados responsáveis pela qualidade do ensino oferecido (VIEGAS, 2014; VIEGAS; SCAFF, 2015), se esse processo pode ser medido objetivamente, então a avaliação²³⁷ do desempenho torna-se

²³⁷ Certamente processos avaliativos fazem parte da rotina de trabalho do professor interessado em conhecer o nível de apropriação pelos alunos dos conhecimentos ensinados, para reorientar suas aulas, para identificar onde estão as dificuldades dos alunos, para rever metodologias de trabalho. A avaliação processual ao fim do ano permite aferir a possibilidade de o aluno prosseguir seus estudos ou não. Avaliar é preciso. Contudo, nos últimos tempos, a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado

parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação e a cobrança dos índices verificados.

Laval (2004, p. 209) argumenta que esse movimento “é inseparável da subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos”, ao acompanhar a “obrigação de resultados” conhecida por se impor tanto à escola como a toda organização produtora de serviços. Nisso, diferentes formas de se avaliar estão presentes nas propostas reformistas “centradas na competitividade”, visando fixar e elevar os níveis escolares esperados e, para isso, normalizar os métodos e conteúdos do ensino.

Se por um lado esses diferentes aspectos marcam a ampliação das funções do magistério e apontam para um certo reconhecimento da complexidade do ato educativo, por outro, não se percebe alterações substantivas na forma como o trabalho pedagógico está organizado nas escolas (SILVA; CAFIERO, 2010; VIEGAS, 2014; VIEGAS; SCAFF, 2015). Embora, contraditoriamente, sinalize um grau de importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de formação adequada para atuação no contexto da educação básica, no entanto, persiste uma compreensão restrita da formação e da valorização profissional.

Questão atual observada nos artigos 61 e 62 da LDB (BRASIL, 1996), que indicam a possibilidade de contratação dos “profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”, além da ausência de garantia, em todo território nacional, do professor formado em nível superior, por ainda admitir “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio”.

O que indica um caráter flexível da legislação – contratação de trabalhadores a custos reduzidos –, ao autorizar bacharéis/especialistas de outras áreas nos sistemas de ensino – desconsidera o movimento profissional docente (formação e carreira), que ocorre para além do domínio dos conteúdos disciplinares –, paralelamente, permite a existência de profissionais não formados em nível superior no período inicial da educação básica, ignorando neste ponto os conhecimentos – questionamento, reflexão, ação, interação, articulação – sobre o desenvolvimento educativo em suas várias dimensões para a faixa etária de zero a dez anos, necessário ao profissional que atua nestas etapas. Logo, parece ser uma aceção no mínimo ambígua do que seja a adequada relação teoria-prática para uma educação de qualidade.

a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Assim, percebe-se que o modo dominante de apreender e de orientar na prática a relação de trabalho e educação, mesmo em quadros progressistas, passa pelas seguintes dimensões:

- a) uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparece como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania;
- b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender fazendo;
- c) e, finalmente, uma dimensão social e econômica, onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação. Essas perspectivas, enquanto não se subvertem radicalmente a relação social que as orienta, situam-se no limite imposto por ela (FRIGOTTO, 2012b, p. 23-24).

Nesse cenário, a formação e o trabalho docente permanecem submetidos aos padrões previamente estabelecidos, ou seja, cria-se uma aparente ideia de democratização e de autonomia da escola e do professor, quando, de fato, lhe foi retirada, na medida em que os materiais são extremamente prescritivos e as avaliações servem como uma forma de controle sobre o que é aplicado. Esse mecanismo pode ser apreendido como uma forma de manter a hegemonia e o poder, relegando ao professor à função de executor de tarefas e a escola a configuração de uma empresa. Retira-se, portanto, conforme Frigotto (2012a, p. 13), o que define sua profissão:

[...] organizar, selecionar e produzir conhecimentos adequados ao processo pedagógico tendo como referência alunos que são sujeitos concretos, portadores de particularidades e, em sociedades marcadas por enorme desigualdade como a nossa, com tempos de aprendizagem diversos. A lógica mercantil é de que o professor seja reduzido a ser um mero repassador de conteúdos, uma espécie de autômato, pasteurizados em apostilas programadas por gestores de empresa ou organizações sociais privadas.

Observa-se, por conseguinte, a constituição de uma política reducionista em sintonia com modelo de gestão gerencial, à medida que, em nome da qualidade e do mérito, reduz os problemas educacionais a questões técnico-pedagógicas.

De tal modo, o governo federal intervém como agente regulador das políticas educacionais de modo enfático e centralizado, embora o discurso se mostre mínimo e descentralizador. Como exemplos significativos disso assinala-se: definições de bases comuns para os cursos de formação de professores (inicial e continuada), com caráter pragmatista voltado para um “saber fazer” mais do que para uma “formação reflexiva”; orientações em torno das agências formadoras, com evidências de um deslocamento do lócus formador; no incentivo a modalidades aligeiradas de educação (programas, projetos, EaD, curso semipresenciais), conforme definições estabelecidas por orientações multilaterais; avaliação educacional, criando parâmetros para testes/exames externos de desempenho e

desenvolvimento docente, com a implementação mecanismos de certificação, para os quais são estabelecidas as competências consideradas ideais a serem adquiridas na formação por níveis de deslocamento na carreira.

Estas normatizações direcionam a ordenação política educacional em curso, pois como chama atenção Maués (2003), estas apresentam um objetivo bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica escolar, a formação dos professores, os conteúdos, os aportes teóricos, enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa tessitura, inúmeras são as funções agregadas ao magistério, que em geral, é uma categoria constituída por profissionais que buscam, permanentemente, respostas às determinações político-sociais, ao mobilizar saberes, experiências, valores e habilidades com vistas a concretização do trabalho docente. Segundo Tardif e Lessard (2012, p. 22), o trabalho do professor constitui, “portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, umas das principais peças da economia das sociedades modernas”, torna-se uma ação considerada indispensável ao atual contexto, mas, igualmente, problemática para as equipes governamentais. Logo, as propostas políticas para educação têm como categorias centrais a definição da tarefa educativa sob uma análise econômica, enquanto critérios definidores de prioridades e de concepção de qualidade, baseadas na relação custo-benefício com expectativa de retorno de investimento.

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou uma representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade). É importante perceber que estas dimensões não são apenas eliminadas, mas também tomadas como algo negativo, que é necessário combater (FRIGOTTO, 2012b, p. 21).

Constitui-se, a partir disso, uma busca por um modelo de escola que procura moldar as questões educativas (gestão, currículo, formação, trabalho) às determinações do mercado. “Disso resulta uma privatização, sem precedentes, pelo capital do conhecimento produzido coletivamente e da radicalização da estratégia da burguesia” (FRIGOTTO, 2012a, p. 12).

Percebe-se assim, os caminhos da regulação no processamento da formação e da atuação dos professores, de maneira que seja planejada, executada e avaliada com vistas à concretização das políticas formuladas para educação dentro dos moldes empresariais, voltadas para garantir um tipo de educação considerada como mais apropriada para o cenário atual.

Nesse sentido, questionamentos que envolvem a formação docente enfatizam a fragilidade na constituição da identidade do ser e do saber docente. Como explica Frigotto (2012b, p. 27), “é importante entender que este saber se produz dentro das relações sociais [formação para o trabalho imediato] determinadas e, portanto, assume a marca dos interesses dominantes; ou seja, não se trata de um saber neutro”.

Como crítica, Afonso (2010) argumenta que o projeto essencial imbricado na afirmação e consolidação da cultura e das identidades nacionais, está atualmente ameaçado pela criação e pela realização de um mercado da/na educação para competitividade (BROOKE, 2006), na tentativa de cumprir acordos relativos ao comércio de serviços educativos.

Um dos exemplos mais flagrantes dessa convergência verifica-se na adoção de medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado (BARROSO, 2006, p. 47-48).

Nessa conformação, o cidadão (professor) que consome tais potencialidades (direitos) submete-se a obrigações (deveres), que culminam em um processo de responsabilização pelo rendimento do trabalho desenvolvido, que ocorre por meio da divulgação de evidências fornecidas pelas avaliações em larga escala e/ou comparações e estudos promovidos por agências nacionais e internacionais, que informam um tipo ideal de performance a ser reproduzida (matrizes de referência), ou seja, os índices almejados para cada etapa de ensino.

Portanto, deve aproximar situações individuais e, para constituí-las como injustiças, precisa comensurá-las a uma equivalência geral, o que a põe de saída num regime de categorização orientado para a visão jurídica [política] de definição de regras ou mesmo de constituição de direitos válidos genericamente, portanto acessíveis a todos. Pois para que servem regras e direitos? Em que aumentam a força dos fracos? Eles impõem injunções às provas, com o fito de limitar o deslocamento das forças, tornando visíveis, portanto controláveis (ou sancionáveis), as modificações que, provocadas pela pluralidade dos deslocamentos locais, modificam o campo de forças (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 343).

Essa presença que é imposta por mecanismos complementares de incremento da ideologia do capital humano como base de orientação das reformas educativas no conteúdo, método e forma, mediante a anulação da função docente. Com tais características, “atualiza-se por novas noções que agudizam o ocultamento da perda do direito ao emprego, precarização, exploração e novas formas de expropriação do trabalhador e de adequação do conhecimento, cultura e formação ao que serve ao mercado” (FRIGOTTO, 2012a, p. 12).

Observa-se que as questões de desigualdade e combate a injustiça social não são consideradas, elementos como valorização docente e os aspectos que marcam as contradições não são abordados. Cria-se um cenário de busca constante de adequação global as novas demandas do século XXI, em que tanto o aluno como o professor devem ser responsáveis por se adaptar ao “novo”, tendo como guia de orientação as vozes advindas do mercado mundial.

Essa concepção da relação trabalho e educação é hoje exposta de forma mais ardilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata. No bojo das teorias neocapitalistas, que [...], vai-se reforçando a ideia de que a superação das desigualdades entre as classes é possível. O que estou querendo apontar é que esta interiorização comanda as políticas educacionais do Estado, tanto e principalmente na sua dimensão de sociedade política, quanto na dimensão da sociedade civil (FRIGOTTO, 2012b, p. 23).

A escola, portanto, por desempenhar um papel fundamental na construção de um dado projeto de país, é um componente central dentro do processo de regulação de qualquer sociedade. Nessa sociabilidade, cabe retomar que a regulação não parte somente do Estado como um conjunto de regulamentações que serão linearmente assumidas e implementadas pelos sistemas, mas também pela pluralidade de fontes, que se caracterizam pela dialética entre regulação de controle (central) e regulação autônoma (intermediários). A integração do conjunto dessas regulações não está dada a priori, mas é objeto de negociações, de tensões e, por vezes, de elaboração e ampliação de regras, sendo desse modo um processo dinâmico, incompleto, portador tanto da ordem quanto de novas tensões (MAROY, 2011).

Na rotina de cumprir metas, resultados e de buscar soluções para problemas imediatos, a escola não se aprofunda na reflexão sobre as condições que engendram o trabalho docente, a gestão democrática e o tipo de currículo que está sendo difundido e nem os efeitos das políticas regulatórias sobre a gestão da escola e o trabalho do professor e, menos ainda, as consequências para a formação dos estudantes.

A análise até aqui delineada indica um cenário crescente de oferta da formação continuada de professores para a educação básica mediada pela ação das OSCs, pautada por características operacionais de aligeiramento, fragmentação e pulverização de técnicas

pedagógicas, marcadamente individualizadas pelo atendimento das demandas (massificação), embora o discurso pautar-se por uma (pseudo)representação de coletividade respaldada na ideia de mobilização, cooperação e solidariedade em rede.

Desta compreensão, pode-se inferir que a assunção da estratégia de sistema em redes, têm sido utilizada como direção ideológica da sociedade (mundo em rede) ao abranger três níveis: ideologia em si (ideal de sociedade), como estrutura ordenada em redes (conectar elos) e como material (produção de tecnologias inovadoras), que divulgam ideais de mundo como valores essenciais.

Níveis que cumprem a função de criar estruturas mentais de “intenções” (*branding*) ao agregar valor a imagem da empresa, organização e/ou marca. A intenção é “ensinar os consumidores ‘quem’ é o produto, bem como a ‘que’ ele se depara e ‘por que’ o consumidor deve interessar-se por ele” (SILVA; MINCIOTTI; ROMEIRO, 2011, p. 23).

Assim, acrescenta-se uma sensação de bem-estar aos consumidores e promove o conceito de servir com “consciência social”, que cria novos clientes e mantém os já existentes, de forma que se sintam satisfeitos por ter contribuído com a sociedade, combinando elevado nível de atratividade e alto benefício pessoal, ou seja, entrega-se “um padrão de vida à sociedade”, representando a “qualidade de vida” do próprio consumidor (SILVA; MINCIOTTI; ROMEIRO, 2011, p. 24).

Aqui entra em cena a inculcação de que o professor “precisa” deste tipo de formação (ferramentas tecnológicas inovadoras), por oferecer uma percepção de que ele está antenado às demandas atuais por meio da assimilação de algum tipo de técnica a ser replicada em sala de aula, simultaneamente é mobilizado a fazer propaganda de iniciativas formativas que se auto intitulam “gratuitas”, mas que por meio destas um exército de pessoas (com alguma capacidade de expressão e escrita) dedica uma parte da sua rotina para informar outros consumidores/professores/educadores sobre o “privilegio” de participar destas formações.

Aspectos que direcionam o olhar para a produção do status gerado pelas relações mercantis de venda do produto (formação continuada) e seu público alvo (professores), composta por sujeitos de direitos, estrategicamente qualificados como cidadãos/consumidores. Ao passo que consomem a formação, concomitante divulgam o produto (troca de experiências); para que assim, outros membros da sociedade a financiem (setor público e/ou privado) sob o rótulo de investimento social, para que o professor, considerado como profissional despreparado, possa receber uma “dose” de “sucesso” que sirva ilusoriamente para sanar as problemáticas educacionais.

VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura capitalista reafirmada pelo programa da terceira via de orientação neoliberal congrega tanto uma estratégia eleitoral como uma proposta filosófica e política sobre a sociedade contemporânea. Embora reafirme alguns valores da social-democracia, anseia a sua renovação sob os auspícios da lógica empresarial e das relações mercantis, ao rever o papel do Estado e pretendendo reforçar a ordem civil mediante ideais comunitários.

No caso brasileiro, parte-se da constatação de que o país tem vivenciado um intenso processo de redefinição política e administrativa não linear desde os anos de 1990, expresso em ações e medidas que alteram a configuração da gestão pública, que não difere da percepção neoliberal ou da terceira via de que concebe o Estado como provedor da atual crise, tendo o mercado como parâmetro de qualidade e os indivíduos, cujas identidades e relações não são considerados segundo a ótica das desigualdades de classe.

Cenário que ganha forma com o discurso da participação social, embora setores vinculados ao mercado têm sido considerados a própria sociedade civil, vinculando os interesses do capital como se fossem os interesses da sociedade. Desta forma, os governos centrais têm optado por reduzir a responsabilidade direta do poder público com o provimento da educação, buscando como alternativa participativa as parcerias com organizações privadas e não estatais.

Ao permitir a inserção de segmentos da sociedade civil de interesse privado na educação, seja incidindo diretamente na formulação de políticas, seja na implementação de projetos e programas de formação de professores, a aceção do que é público fica comprometida, na medida em que outros princípios passam a ser priorizados.

A perspectiva comunitária, ainda que possa ser considerada desinteressada, interfere nas ações escolares, ao substituir, ainda que provisoriamente o trabalho docente, descaracteriza a dimensão pedagógica das ações intencionais da escola, fragilizando ainda mais as propostas educacionais que primam pelo caráter universal de oferta e atendimento.

A pauta de desenvolvimento do capital humano, que intenciona a qualificação para o desempenho no mercado de trabalho, reforça a ideia de formação por competências, pelo produtivismo e pela responsabilização individual, como alternativa de dirimir a exclusão

social, por considerar a crescente relação público-privada como um caminho viável para a democratização dos direitos sociais, que deve ocorrer, segundo esta lógica, por meio da redistribuição das oportunidades atrelada ao dever da contrapartida.

Nessa relação, o Estado distancia-se da manutenção e da execução das políticas educacionais ao transferir a execução de programas e projetos em um patamar mínimo para grupos cívicos específicos em disputa ligados ao mote empresarial. Diante disso, o sucesso e/ou fracasso das ações em prol da educação ficam sob responsabilidade individual, em outras palavras, as oportunidades já foram dadas, cabe a cada um saber aproveitá-las.

As questões políticas e sociais mais amplas são desconsideradas e os “beneficiários” são culpabilizados pelo resultado final. Ideário que cria uma ilusória sensação de que a democracia está sendo intensificada pela participação, ao envolver em grande medida um grupo específico e seletivo (setor privado-empresarial) na formulação e implementação das políticas sociais. Assim, a sociedade civil é homogeneizada e obscurecida pelo mercado e as diferenças e as desigualdades são amenizadas por um “novo contrato social”.

Tal sistemática de desarticulação do poder público, organiza-se então pela lógica da cooperação em redes – fluxo de entrada e saída de diversos atores –, o que tem gerado nuances cada vez mais complexas de formulação e de disputa política tanto no discurso quanto na prática das novas regulações, imprimindo na educação um novo significado de organização e governação do sistema educacional, da escola e, em última instância da formação e atuação docente, calcado nos valores da competitividade e da meritocracia.

Assim, a presente pesquisa abordou as relações público-privadas na educação brasileira e os efeitos destas na formação continuada de professores, evidenciando os aspectos objetivados para a prática docente no âmbito escolar, em que se produz e reproduz condições estruturais adversas, as quais implicam diferentes concepções, espaços e tempos da/na formação do professor.

Diante das questões identificadas e problematizadas pode-se inferir que os governos federais estão longe de se desinteressar do cenário educacional, mesmo que sua responsabilidade assuma novas formas. Ao mesmo tempo que aponta um cenário tecnológico de inovação e de modernização da formação docente, imprimi marcas conservadoras das pautas educacionais e dos encaminhamentos a serem adotados no espaço escolar.

O caminho trilhado tem sido marcado pelo princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais, que resulta em um amplo processo de ressignificação do conceito de cidadania enquanto valor do sujeito que consome. Percepção que rejeita o direito à educação na sua dimensão universal, passando a transforma-lo em uma possibilidade

individual de consumo, conferida apenas aos profissionais “responsáveis”, situados no horizonte de um mercado flexível e dinâmico, que atende apenas sujeitos empreendedores e criativos.

Tal processo culmina em uma interferência direta na gestão educacional de sistemas e de escolas, baseada em formatos diferenciados de financiamento, fornecimento e regulação das ações, que supõe a produção contínua de um tipo de tecnologia social que busca padronizar tanto processos quanto resultados, em função de objetivos previamente definidos pelo mercado mundial. Tecnologia que intenciona ajustar noções de perfil, formação, flexibilidade e empregabilidade, que desafia o professor a desenvolver práticas “eficazes” de atuação e de constituição da profissão. Assim a formação continuada de professores é assumida como um norte estratégico de resolução das problemáticas “diagnosticadas” pelo mercado e de implementação dos caminhos político-ideológicos adotados no período atual.

Nesse contexto organizações não estatais ligadas a grupos empresariais têm dado o tom das escolhas políticas ao determinar: o que é útil; as referências; as áreas prioritárias (Língua Portuguesa e Matemática); os conteúdos (ligados a profissionalização técnica); a abrangência etária (antecipação do ciclo de alfabetização de três para dois anos); intenções baseadas em parâmetros mercantis (educação para o mercado); modelo de atuação dualista, a exemplo da reforma do ensino médio que prevê uma formação técnica para a população de baixa renda, ignorando aspectos de investimentos de espaço, tempo e público.

De tal modo, pode-se constatar que o “ser professor” envolve crescentes níveis de complexidade: formação baseada em competências; trabalho docente em moldes flexíveis de aceitabilidade e satisfação do consumidor/mercado; atendimento aos índices preestabelecidos nacional e internacionalmente; avaliações em larga escala e suas matrizes de referência; exigências técnico-burocráticas e administrativas; direitos de aprendizagens respaldados em bases definidas pelo mercado; universalização do ingresso escolar, mas sem a devida problematização da permanência e da qualidade.

Uma racionalidade que reduz o debate sobre as finalidades educacionais a uma mera questão de indicadores, marcada por uma cultura gerencial, que pretende associar a flexibilidade e o controle, transvestida de uma suposta autonomia que advoga em favor de um contexto escolar de submissão às regras da competitividade. Embora, por um lado a formação continuada seja divulgada como um item de valorização do magistério, considerada e promovida como algo essencial para a realização do trabalho docente, por outro lado ao se apropriar desse consenso, o mercado utiliza-se de tal entendimento para lucrar.

Assim sendo, na prática, os pacotes de formação continuada não tem um valor de troca para o professor, mas esses mesmos pacotes têm servido para imprimir expectativas de um retorno de desempenho que cobra um tipo de conhecimento alinhado as políticas educacionais em curso, ao passo que discursa sobre a ideia de empregabilidade em que o professor deve ser responsável por buscar seu próprio caminho, sendo este pautado por competências e habilidades já definidas e nunca suficientes, que (não)servem para garantir sua capacidade de se manter empregado.

Portanto, a formação continuada de professores é compreendida como um direito (igualdade formal), mas que tem efeito mínimo sobre as desigualdades, ao passo que serve ao mercado como caminho de acumulação a partir de diferentes frentes de rendimento: captação de recursos públicos; manutenção e valorização dos produtos e marcas; inserção de conceitos/modelos mercantis como verdades indiscutíveis; ao mesmo tempo que objetiva desconstruir pautas historicamente conquistadas, como as da gestão democrática que estabelece aspectos de transparência e controle público do processo gestonário, pluralismo de ideias, participação coletiva de diferentes segmentos, não apenas dos grupos dominantes.

Nessa condição, as estratégias ideológicas são diversas, primeiro dissemina a ideia da necessidade constante de aperfeiçoamento da prática docente, haja vista que os professores são profissionais “despreparados”, por conta de sua formação inicial que “não foi capaz” de acompanhar as demandas do mercado em expansão, depois se colocam como alternativas adequadas para o enfrentamento de tais questões, alternativas estas devidamente financiadas pelos recursos públicos.

Desse ângulo, pode-se inferir que as ações de formação continuada de professores advindas do setor privado-empresarial têm se orientado pelo caminho da padronização do desempenho, pautado pela meritocracia dimensionada pela bonificação, premiação, certificação como processo natural a ser adotado, o que evidencia uma postura avessa à dimensão humana na formação e na atuação docente, conduzida prioritariamente pelo viés voluntarista e utilitarista do espaço escolar.

Diante disso, Mascaro (2013, p. 14) considera que a compreensão do que seja Estado “só pode se fundar na crítica da economia política capitalista, lastreada necessariamente na totalidade social”, ou seja, “não na ideologia do bem comum ou da ordem nem do louvor ao dado, mas no seio das explorações, das dominações e das crises da reprodução do capital”.

Portanto, vislumbra-se na instância governamental o palco de disputa pelo poder e, é exatamente quando os trabalhadores reivindicam demandas e as assumem como direito coletivo, é que surgem expectativas de um cenário de composição contra-hegemônica e de

constituição do que é público. Aqui a crítica se baseia no funcionamento (estruturas/redes) das instituições que parecem neutras e independentes, no sentido de criticá-las de forma que sejam combatidas.

Compreende-se que a problemática reside no caráter “substitutivo” e não complementar que desmascara as supostas “parcerias” entre Estado e sociedade civil, pois, fica evidente a fragmentação das ações e o seu caráter provisório, que partem do ideário neoliberal de expansão mercantil e não como alternativa democrática.

Por isso, estimula-se constantemente a busca de soluções fora do setor público, por meio de organizações sociais, da cooperação voluntária da comunidade e da co-parceria com a iniciativa privada na consecução dos objetivos públicos, introduzindo-se, ao mesmo tempo, uma nova proposta de regulação social, que envolve: mecanismos de mobilização de recursos políticos, de formulação e implementação de programas executados por atores privados; o deslocamento de tarefas para unidades sociais de processamento ou produção de políticas em cooperação com atores sociais por meio de uma divisão do trabalho, respaldada na capacidade de negociação destes.

Dos efeitos disso, observa-se em expansão um mercado de prestação de serviços (formação continuada de professores), ancorado na lógica da oferta e da procura prático-imediatista. Tal mercado apropria-se da concepção coletiva de formação permanente para a categoria docente – como direito social historicamente conquistado –, mas também do sentido individual conferido ao sujeito de direitos, ou seja, a formação continuada é assumida como um direito, mas, do mesmo modo um dever, que ganha patamares de competitividade que agrega valor ao trabalho docente, como se fosse capaz de lidar com as questões pedagógicas de forma isolada, ignorando todos os outros elementos, igualmente amplos e complexos, que compõem a realidade escolar brasileira na sua totalidade.

Em referência ao ciclo de Desempenho e Desenvolvimento (DD) relacionado a formação continuada de professores, este diz respeito aos fatores considerados na pesquisa como impulsionadores do desenvolvimento docente, pontuados a partir da preocupação em identificar as “necessidades individuais”, encaminhamentos a iniciativas de formação analisadas como “apropriadas”, avaliação com base em “critérios consistentes”, realização de “feedbacks periódicos” e a oportunidade de “evoluir” em um plano de carreira estruturado, por meio da ampliação do individualismo e da competitividade entre os próprios professores.

A ideia de uma formação docente “fácil” e “eficiente” a custos reduzidos surge como uma opção sintetizada de alcance de resultados, que advoga a favor de um tipo de profissionalização por competências imediatistas, que imprime uma representação do que seja

a valorização docente (sujeito de direitos) mediante a oferta da formação continuada, mas que em contrapartida atribui ao professor deveres, no que se refere a reprodução das competências tratadas nestas mesmas formações dentro de uma postura voluntária de atuação, como se estes pacotes já comportassem em si um entendimento de valorização da profissão, desvinculada de outras demandas relacionadas a carreira docente.

Há que considerar que nas práticas educacionais em geral, não existem soluções redentoras, pelo contrário, o que existe é uma variada gama de possibilidades que dependem dos objetivos estabelecidos, dos recursos disponíveis, do grau de mudança pretendida e do nível de envolvimento das instâncias responsáveis pelo processo educacional, em uma relação participativa e ativa de diálogo e real poder de decisão e, não apenas, por deliberação de alguns grupos que atuam de forma impositiva a partir de considerações restritas ao âmbito privado.

Diante disso é perceptível identificar o encadeamento de investidas do controle mercantil ladeado por organizações empresariais, por meio da convergência de mecanismos gerenciais de estruturação da gestão educacional dos municípios brasileiros, regulada por processos múltiplos de composição de normas e medidas indutivas construídas por setores fora da esfera da gestão pública, mas que fortalece-se pela consolidação de “consensos”, como se fosse a própria instância local que estivesse conduzindo-a como protagonista em processos não conflituais, que de forma simultânea serve a legitimação da autorregulação do sistema.

Nessa relação, confirma-se a Tese aqui defendida, de que a formação continuada de professores é assumida como um dos feixes de regulação, que serve junto aos processos avaliativos como medida de fortalecimento do controle político-ideológico, ao mesmo tempo que é campo propício de promoção e crescimento dos itens que compõem o pacote da gestão não-estatal. Daí emergem as orientações dominantes que o empresariado disputa no âmbito das políticas para a escola pública, com uma educação cada vez mais restrita e voltado ao mercado.

Compreende-se a partir disso que o controle pelas normas é substituído por um controle sobre os processos e sobre os resultados, com a fixação dos critérios que definem o conhecimento “legítimo” e com a imposição de tarefas padronizadas para a sua operacionalização na prática docente. Traduz o posicionamento do setor privado-empresarial em relação as expectativas do “ser professor”: alinhado a ideia de uma “nova escola” que demanda uma expectativa constante de adaptabilidade instrumental-tecnológica; concomitante, expressa um determinado tipo de conhecimento, produzido por este mesmo

setor, que impõe ao professor a responsabilidade principal em relação ao cenário educacional em mudança; ao passo que questiona sua formação e como esta ocorre.

Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa formação pedagógica da existência. Se os indivíduos não são mais capazes de ‘gerenciar a incerteza’ e de ‘assegurar sua empregabilidade’ em uma sociedade onde o risco de marginalização é cada vez maior, a eficácia global da economia será diminuída.

Pode-se inferir que a formação de professores é uma pauta constante, mas também estratégica na consecução de objetivos em termos de políticas educacionais e de pretensões privado-mercantis.

Cria-se uma ideia de sedução e de necessidade, mas também de obrigação pessoal entre os consumidores (professores) deste tipo de “aprendizagem” (recursos, produtos, tecnologias), como modo de superar as “insuficiências” do conhecimento profissional. Porém, não diz respeito aos fundamentos teóricos de compreensão do processo educativo, mas de uma quantidade de técnicas instrumentais que devem ser absorvidas imediatamente, como forma de assegurar a adaptabilidade e a empregabilidade ao longo da vida.

Observa-se, por conseguinte, a constituição de uma política reducionista em sintonia com modelo de gestão gerencial, à medida que, em nome da qualidade e do mérito, reduz os problemas educacionais a questões técnico-pedagógicas.

Percebe-se assim, os caminhos da regulação no processamento da formação e da atuação dos professores, de maneira que seja planejada, executada e avaliada com vistas à concretização das políticas formuladas para educação dentro dos moldes empresariais, voltadas para garantir um tipo de educação considerada como mais apropriada para o cenário atual.

Observa-se que as questões de desigualdade e combate as injustiças sociais não são consideradas, os aspectos que marcam as contradições não são abordados. Cria-se um cenário de busca constante de adequação global as novas demandas do século XXI, em que tanto o aluno como o professor devem ser responsáveis por se adaptar ao “novo”, tendo como guia de orientação as vozes advindas do mercado mundial.

Na rotina de cumprir metas e resultados e de buscar soluções para problemas imediatos, a escola não se aprofunda na reflexão sobre as condições que engendram o trabalho docente, a gestão democrática, o tipo de currículo que está sendo difundido e nem os efeitos das políticas regulatórias sobre a gestão da escola e o trabalho do professor e, menos ainda, as consequências para a formação dos estudantes.

Apreende-se que as linhas de ação governamental delineadas na direção das redes públicas de ensino possuem características específicas e que são marcadas pelo contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Desse ponto de vista, questiona-se as ações políticas materializadas pelas diferentes instâncias federativas, se estas revelam, de fato, uma posição de governo articulada com clareza de direção, com metas integradas e compreensivas, com balizas sobre onde se pretendem chegar ou que processos e dinâmicas educacionais se pretendem desencadear.

Em oposição a essa perspectiva, este trabalho serve como caminho para tomada de consciência da atual conjuntura, bem como de defesa e do fortalecimento do sujeito que nega a dualidade (sujeito x objeto), assim como a fragmentação das práticas cotidianas. Situa este sujeito como elemento do coletivo escolar e também, como objetivo essencial da prática educativa. De modo que o acesso crítico à cultura possa provocar a emergência de um (outro) sujeito capaz de converter-se em agente consciente de interpretação, criação e transformação (PÉREZ GÓMEZ, 2000), em contraposição à uma formação fracionada e individualista mobilizada pelo sistema capitalista para o convencimento. “Todos os que lutam contra do capitalismo lutam contra a exploração, lutam para que o mundo seja outro” (MASCARO, 2015, p. 26).

[...] ir mais além para encontrar ‘políticas de transformação’ congruentes com as visões do mundo em que acreditamos [...] sei, no entanto, que projetos e políticas de transformação em educação são uma tarefa árdua que só poderemos verdadeiramente retomar e realizar coletivamente (AFONSO, 2001, p. 29).

É importante destacar que a formação de professores deve ter como propósito não apenas uma formação pontual, em serviço ou realizada por iniciativa própria do professor, mas ter uma perspectiva de continuidade, isto é, não de justaposição. Por compreender que o conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe, uma abordagem em sua formação que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança.

Trata-se de uma abordagem que supera a forma tradicional e unilateral de aperfeiçoamento de professores. Além disso, é imperativo assinalar que, quando se trata de profissionalização docente, a formação deve levar em consideração um processo que contribua para o desenvolvimento da profissão e do profissional na sua totalidade.

Não se pretende aqui defender um modelo em particular de formação, como o mais apropriado para a categoria docente, mas se pode afirmar que a ressignificação das regulações atualmente impostas, transformam o que já se considerava claros limites quanto à justiça

social, agora condicionados em sistemas de ensino que se adaptam a um tipo clientela-escola (dualidade), cada vez mais regidos pela lógica de mercado, em detrimento da ampliação do direito no campo da igualdade e da valorização do conhecimento e do papel profissional docente. Ou seja, o cenário que se constata é de valores ligados a necessidade de adequação dos professores em favor da manutenção do sistema, traz na sua origem a desconfiguração do valor de uso pela excelência do valor de troca.

Contudo, como já foi assinalado, a realidade é dinâmica, complexa e contraditória, o que significa que existe espaço para a contestação e para a tentativa de construção de uma perspectiva contra-hegemônica, baseada em uma perspectiva política que privilegie a dimensão social e não apenas a econômica. Por acreditar que as políticas sociais (educação, saúde, previdência, segurança, habitação, proteção social, etc.) tornam-se equalizadoras no sentido democrático aqui defendido, pois, em um país como o Brasil, em que a taxa é muito mais cara as camadas populares, tais ações são apreendidas como um meio equitativo de dirimir as mazelas sociais e de proporcionar um real espírito de coletivização coerente com uma sociedade que preze por relações muito mais igualitárias.

Compreende-se que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança”, caso essa mudança não ocorra de forma efetiva continuará a ser admitida “em nome da reforma, apenas ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação” (MÉSZÁROS, 2014, p. 25), justamente, por isso, o direito social não pode ser tratado (descaracterizado) como filantropia e/ou solidariedade. Nesse sentido, a formação continuada de professores como um direito consagrado legalmente não pode ser assumido a partir de generalizações pedagógicas, ao passo que o professor não pode ser responsabilizado por um cenário que não está desvinculado de uma conjuntura muito maior, que diga-se de passagem, padece com medidas de minimização das políticas sociais e, que como paradoxo, defende a maximização do capital.

Parafrazeando Mascaro (2015, p. 27), quando busca-se compreender, analisar e problematizar um determinado objeto de pesquisa, seja este de dimensões econômica, política e/ou social, não é apenas para fazer tese de doutorado, “é para lutar por uma sociedade transformadora, na qual não haja mais classe exploradora e classe explorada”, pois, “o conhecimento teórico não se basta na teoria simplesmente, carrega em si uma implicação prática”.

Infere-se, portanto, que os pacotes formativos derivados do setor privado-empresarial não têm uma linha coletiva de pensamento que une a categoria docente as aspirações de uma sociedade mais justa e igualitária, há um claro processo que direciona objetivos que abrem caminho para o capital seguir com seu sistema de acumulação e exploração, eliminando um a um os direitos duramente conquistados, mesmo quando considera-se todas as ressalvas de concessões pelas quais passaram.

Nesse sentido, os processos de reestruturação educacional propostos na contemporaneidade afetam significativamente a formação e, por consequência, o trabalho docente. O impacto deste tipo de política para a escola pública sobre a formação e a identidade do professor, devem ser mais investigadas e criticadas no que diz respeito a constituição de políticas (práticas) de contestação às formas de controle do fazer docente e de fortalecimento da autonomia dos professores, o que poderia significar na busca de um aumento do poder decisório desta categoria sobre o processo pedagógico. Em resumo, conclui-se a presente pesquisa afirmando: a luta deve ser nossa bandeira!

VII

REFERÊNCIAS

Bibliográfica

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 24, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n24/a05n24.pdf>. Acesso em: out. de 2018.

ABRUCIO, F. L. *Cooperação intermunicipal: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil*. Curitiba-PR: Positivo, 2017.

ABRUCIO, F. L. (Coord.). *Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo-SP: Editora Moderna: 2016.

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 2, n. 47, abr. 1996.

ABRUCIO, F. L.; SANO, H.; SYDOW, C. *Radiografia do associativismo territorial brasileiro: tendências, desafios e impactos sobre as regiões metropolitanas*. Governo Federal, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), União Europeia, Programa Brasil Municípios. Brasília-DF: 2010.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 6 ed. São Paulo-SP: Editora Terra e Paz, 2012.

ADRIÃO, T. et al. A simbiose entre as prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local. In: *Anais... 33ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu-MG: ANPED, 2010.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Gestão educacional da educação e as parcerias com o instituto Ayrton Senna*. Recife-PE: ANPAE, 2013.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo-SP: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação – novos elementos para o debate*. São Paulo-SP: Xamã, 2008.

AFFONSO, R. de B. A. *Federalismo no Brasil – desigualdades regionais e desenvolvimento*. São Paulo-SP: FUNDAP, 1995.

AFONSO, A. J. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf>. Acesso em: set. de 2017.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. & Soc.*, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

AFONSO, A. J.; MENDES, G. M. L. Políticas de Administração e Gestão em Países da Lusofonia: Perspectivas Críticas sobre a Nova Gestão Pública e a Pós-burocracia em Educação. *EPAA/AAPE*, v. 26, n. 127, p. 1-10, out. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4254/2142>. Acesso em: jan. de 2019.

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado democrático*. 10 ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2010.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo-SP: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo-SP: Boitempo, 2007.

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Trad. de Maria Lúcia Mendes Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visockis Macedo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.

ARAÚJO, G. C. de. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. *RBPAE*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 515-531, maio/ago. 2012.

ARAÚJO, G. C. de. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul./set. 2013.

ARELARO, L. R. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 899-919, out. 2007.

ARGOLLO, J.; MOTTA, V. Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano 24, n. 56, p. 44-57, ago. 2015.

ARRETCHE, M. T. S. Relações federativas nas políticas sociais. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

AURELIANO, L.; DRAIBE, S. M. A especificidade do Welfare State brasileiro. In: Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), Comissão Econômica para América

Latina e Caribe (CEPAL). *Projeto A política social em tempo de crise: articulação institucional e descentralização*. v 1. Reflexões sobre a natureza do bem-estar. Brasília-DF: MPAS/CEPAL, 1989.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para educação municipal. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

AZEVEDO, J. M. L. de; GOMES, A. M. Intervenção e Regulação: contribuição ao debate no campo da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.

BARBOSA, M. N. L. *Imunidade e isenção fiscal para as ONGs*. Série Jurídica da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. São Paulo-SP: ABONG. 2002. Disponível em: <http://www.abong.org.br/ongs.php?id=860>. Acesso em: nov. de 2017.

BARBOSA, W. A contemporaneidade. In: BARBOSA, W (Org.). *Estado e poder político: da afirmação da hegemonia burguesa à defesa da revolução social*. Goiânia-GO: Editora da UCG, 2004.

BARRETTO, V. de P.; CULLETON, A. *Dicionário de Filosofia Política*. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2010.

BARROS, M de. *Retrato do Artista Quando Coisa*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Record, 2004.

BARROSO, J. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2011.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das políticas públicas. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial-out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: set. de 2017.

BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional, e a regulação local. BARROSO, J. (Org.). In: *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa-PT: EDUCA, 2006.

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Rev. Econ. Contemp.*, Rio de Janeiro, número especial, p. 1-63, mar. 2017.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. *RBPAAE*, Goiânia, v. 24, n. 3, set./dez. 2008.

BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. M. *A privatização da educação – causas e implicações*. Porto-PT: Edições Asas/UNESCO, 2004.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro-RJ: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo-SP: Editora UNESP, 1995.

BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 14 ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2007.

BOBBIO, N. *Liberalismo e Democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6 ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 2000.

BOBBIO, N. *O conceito de sociedade civil*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro-RJ: Edições Graal, 1994.

BOBBIO, N. *O Futuro da Democracia – uma defesa das regras do jogo*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6 ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1997.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2009.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Waltensir Dutra. 1 ed. online. Rio de Janeiro-RJ: Editora Zahar, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: jul. de 2016.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Trad. Carolina Andrade. 7 ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2006.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BUENO MORAIS, M. R. et al. Marketing societal e marketing social: uma visão empresarial. *Revista Ciências Administrativas*, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 241-249, dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4756/475647700010.pdf>. Acesso em: jan. de 2019.

CAMARGO, W. *Controle de Qualidade Total*. Curitiba-PR: IFPR/MEC, 2010.

CANDIDO, H. H. D. A Interface Público-Privada na Governança Educacional Brasileira: Considerações a Partir de uma Análise Subnacional. *EPAA/AAPE*, v. 26, n. 131, p. 1-30, out.

2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3604/2146>. Acesso em: jan. de 2019.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Trad. Carolina Andrade. 7 ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2006.

CARVALHO, A. M. P. de. Crise e Golpe de Estado: O que está acontecendo com o Brasil? *Alerta Social*, Fortaleza, ago. 2016. Disponível em: http://www.social.mg.gov.br/images/documentos/capacita_suas/textos_complementares/crise_golpe.pdf. Acesso em: jan. de 2019.

CARVALHO, E. J. G. de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (Orgs.). *Bem-Vindo Mundo! Crianças, cultura e formação de educadores*. Instituto C&A, Instituto Avisa Lá. São Paulo-SP: Editora Peirópolis, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo-SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHALOUB, J.; LIMA, P. L. Os juristas políticos e suas convicções: para uma anatomia do componente jurídico do golpe de 2016 no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 202-252, mar./jun. 2018.

CLADE. CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*. São Paulo-SP: CLADE, 2014.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas-SP: Papirus, 2009.

DELORS, J. (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10 ed. Brasília-DF: MEC/UNESCO, 2010.

DE PAULA, A. P. P. *Por uma nova gestão pública – limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro-RJ: FGV, 2014.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

DINIZ, E. Empresariado e estratégias de desenvolvimento. *Lua Nova*, São Paulo, n. 55-56, p. 241-262, 2002.

DINIZ, E. Empresário, Estado e Democracia: continuidade e mudança entre os governos Fernando Henrique e Lula. In: *Anais... Seminário “La esperanza venció al miedo? Una evaluación de los primeros años del gobierno Lula en Brasil”*, promovido pelo Centro de Estudos Brasileiros (CEB) da Universidade de Salamanca-ES, 2005.

DINIZ, E.; BOSCHI, R. R. *A difícil rota do desenvolvimento: empresários e a agenda pós-neoliberal*. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte-MG: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso em: ago. de 2018.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 921-946, out. 2007.

DRAIBE, S. M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. *Caderno de Pesquisa*, Campinas, n. 8, p. 1-50, 1993.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. *Lua Nova*, São Paulo, n. 24, set. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a06n24.pdf>. Acesso em: jan. de 2017.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições*. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, E. C. Think tanks da nova direita e suas estratégias de cooptação: o caso do programa Imil (Instituto Millenium) na sala de aula. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 24-40, jul./dez. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3 ed. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, D. N. T de. *Reflexos Da avaliação centralizada na educação municipal*. In: *Anais... 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. São Paulo-SP: ANPAE, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

- FREITAS, L. C. de. *Quem apoia o “Common Core” brasileiro?*. São Paulo, dez. de 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/quem-apoia-o-common-core-brasileiro/>. Acesso em: jan. de 2019.
- FREITAS, L. C. de. *BNCC: Lemann leva servidores do INEP a Nova York*. São Paulo, ago. de 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/08/bncc-lemann-leva-servidores-do-inep-a-nova-york/>. Acesso em: fev. de 2019.
- FLEURY, S. *Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro-RJ: Editora FIOCRUZ, 1994.
- FLEURY, S. O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do governo Lula. In: MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O. P. (Orgs.). *Estado e Gestão pública: visões do Brasil contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro-RJ: FGV, 2006.
- FLEURY, S. Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social. *Caderno da Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 400-417, out./dez. 1985.
- FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5 ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro-RJ: Editora LTC, 2014.
- FRIEDMAN, M. *Livre para escolher*. Rio de Janeiro-RJ: Record, 2015.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. 10 ed. In: FAZENDA, I. C. A.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo-SP: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, G. Prefácio. In: GOMEZ, C. M. et al. *Trabalho e conhecimento – dilemas na educação do trabalhador*. 6 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2012a.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. et al. (Orgs.). *Trabalho e conhecimento – dilemas na educação do trabalhador*. 6 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2012b.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATA, E. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.
- GALIANO, M. B. *Voluntariado digital*. São Paulo-SP: Fundação Telefônica Vivo, 2014. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/volunt_digital_web.pdf. Acesso em: jan. de 2019.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte*. Brasília-DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre treinamento de pessoal de ensino. *Cad. Pesq. Fund. Carlos Chagas*, São Paulo, n. 4, out. 1972.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

GHENDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 5 ed. Rio de Janeiro-RJ: Record, 2005.

GIDDENS, A. *O debate global sobre a Terceira Via*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2007.

GIDDENS, A. *Para além da esquerda e da direita. O Futuro da política radical*. Trad. Alvaro Hattnher. São Paulo-SP: Editora UNESP, 1996.

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. Trad. Magda Lopes. São Paulo-SP: Editora UNESP, 1997.

GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.). *Teoria Social hoje*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo-SP: Editora UNESP, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho. v. 1. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4 ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1982.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. *RBPAE*, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.

GUTIERRES, D. V. G.; COSTA, M. O financiamento e o controle dos recursos da educação no contexto das parcerias firmadas entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e municípios brasileiros. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Goiânia-GO: FUNAPE, 2013.

HAECHELT, A. V. *Sociologia da Educação: a escola posta a prova*. 3 ed. São Paulo-SP: Editora Artmed, 2008.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 14 ed. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, D. *O neoliberalismo história e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2008.

HATTGE, M. D. *Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação*. 2014. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2014.

HAYEK, F.A. *O caminho da servidão*. 6 ed. São Paulo-SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELDER, R. R. *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

HYPOLITO, Á. M.; VIERA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteira*, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

IANNI, O. *Dialética & Capitalismo* – ensaio sobre o pensamento de Marx. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982.

JENKINS, K. A reforma do serviço público no Reino Unido. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Trad. Carolina Andrade. 7 ed. Rio de Janeiro-RJ: FGV, 2006.

JESSOP, B. O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

KAMIA, M.; PORTO, J. B. Comportamento proativo nas organizações: o efeito dos valores pessoais. *Psicol. cienc. prof.* [online], v. 31, n. 3, p. 456-467, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n3/v31n3a03.pdf>. Acesso em: dez. de 2018.

KLEES, S. J.; EDWARDS JR, D. B. Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20 n. 60, p. 11-30, jan./mar. 2015.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. 2 ed. São Paulo-SP: Ática, 2008.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, especial, out. 2005.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina-PR: Planta, 2004.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, Pelotas, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.

LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. (Orgs.). *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Rio de Janeiro-RJ: EPSJV, 2010.

LEITE, L. Q. Reflexões de um reformador contemporâneo do Estado brasileiro: entrevista com Luiz Carlos Bresser Pereira. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 48, p. 1051-1070, jul./ago. 2014.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

LIMA, A. B. de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: LIMA, A. B. de. (Org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2011.

LIMA, L. C. *Administração Escolar: estudos*. Porto-PT: Porto Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo-SP: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, F. M. Desestatização e privatização no Brasil. *Revista Digital De Direito Administrativo*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 99-119, 2015.

MARIN, A. J. *Educação continuada*. 2 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

MARIN, A. J. *Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, 1999.

MARIN, A. J., PENNA, M. G. de O. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), jan./abr. 2012.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte-MG: Editora Fino Traço, 2011.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos Pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, jan./jun. 2009.

MARTINS, E. M. *Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira*. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2013.

MARTINS, E. M. *Todos Pela Educação: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro-RJ: Lamparina, 2016.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1: o processo de produção do capital. Traduzido dos originais em alemão por Rubens Enderle. São Paulo-SP: Boitempo, 2015.

MASCARO, A. L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. In: NETTO, J. P. (Org.). *Curso Livre Marx-Engels: a criação destruidora*. São Paulo-SP: Boitempo/Carta Maior, 2015.

MASCARO, A. L. Direitos humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova*, São Paulo, n. 101, p. 109-137, 2017.

MASCARO, A. L. *Estado e forma política*. São Paulo-SP: Boitempo, 2013.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, O. C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2009.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MCGANN, J. G. *Global Go To Think Tank Index Report 2017*. University of Pennsylvania. Scholarly Commons. 13 ed. Pennsylvania-EUA: Penn Libraries, 2018. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=think_tanks. Acesso em: fev. de 2019.

MENDEZ, A. G. B. *O ministério dos industriais: A federação das Indústrias do Estado de São Paulo na crise das décadas de 1980 e 1990*. 314f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP: UNICAMP, 2004.

MÉSZÁROS, I. *Educação para Além do Capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. Trad. Maria Izabel Lagoa. São Paulo-SP: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria de transição*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo-SP: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13 ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2013.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social – crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 6 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2010.

MORAIS, R. dos S. Experts em educação e a produção de saberes no campo pedagógico. *Rematec*, Ano 12, n. 26, p. 61-70, set./dez. 2017.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: *Anais... XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu-MG: ANPED, 2004.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova Pedagogia da Hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo-SP: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo-SP: Cortez, 1994.

NOBRE, M. C. de Q. Herança familiar na política: retrato dos limites da democracia no Brasil contemporâneo. *Rev. Katál.*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 430-438, set./dez. 2017.

NOVÓIA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVÓIA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa-PT: Publicações Dom Quixote, 1992.

NOVÓIA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2014.

OLIVEIRA, C. de. *O marco do terceiro setor: doutrina e prática*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 661-690, out. 2007.

PEIXOTO, A. J. Notas sobre o papel do educador nas perspectivas liberal e neoliberal. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). *Formação, profissionalização e prática docente*. Campinas-SP: Alínea, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, V. M. V. A relação público-privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação – novos elementos para o debate*. São Paulo-SP: Xamã, 2008.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 8, p. 111-132, jan./jun. 2006.

PERONI, V. M. V. *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo-RS: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. DE R.; CORBUCCI, P. R. (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília-DF: IPEA, 2011.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2006.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>. Acesso em: ago. de 2017.

PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. (Orgs.). *Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do estado: implicações para democratização da educação*. Porto Alegre-RS: Editora UFPEL, 2011.

PERONI, V.; SILVA, M. V. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Goiânia-GO: FUNAPE, 2013.

PORTELLI, H. *Gramsci y el bloque histórico*. 4 ed. Buenos Aires-Argentina: Siglo XXI, 1977.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada*. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

POSTONE, M. *Tempo, trabalho e dominação social: uma reinterpretação da teoria de Marx*. Trad. Amilton Reis e Paulo César Castanheira. São Paulo-SP: Boitempo, 2014.

POULANTZAS, N. *As transformações atuais do Estado – a crise política e a crise do Estado*. 2 ed. Rio de Janeiro-RJ: Edições Graal, 1977b.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2015.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. Trad. Francisco Silva. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1977a.

PROCOPIUCK, M.; FREY, K. Redes de Políticas Públicas e de Governança e sua análise a partir da Websphere Analysis. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 63-83, out. 2009.

RAMOS, M. N. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade*. São Paulo-SP: Xamã: 2005.

RICHARDSON, R. As reformas no setor público da Nova Zelândia. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Trad. Carolina Andrade. 7 ed. Rio de Janeiro-RJ: FGV, 2006.

ROCHA, C. *Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina*. In: CRUZ, S. V e; KAYSEL, A.; CODAS, G. (Orgs.). *Direita, volver!:* o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo-SP: Fundação Perseu Abramo, 2015.

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. *RBPAAE*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 355-376, maio/ago. 2017.

SANTOS, M. do C. G.; SALES, M. P. da S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, ago./nov. 2012.

SANTOS, M. S. dos; MESQUITA, P. *As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência*. São Bernardo do Campo-SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SANTOS, S. A. R. *Tenho a noite e o dia e não tenho nada – O Rendimento Social de Inserção e os Beneficiários Ciganos: O Caso do Concelho de Faro*. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve. Faro-Portugal: UAlg, 2013.

SAUL, R. P. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 142-173, jan./jun. 2003.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018.

SCAFF, E. A. da S. Estado, Mercado e Educação: arranjos e tendências. *Educação Unisinos*, v. 21, n. 2, p. 146-154, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.03>. Acesso em: jan. de 2019.

SCAFF, E. A. da S. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. In: LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Orgs.). *Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes*. Dourados-MS: Editora UFGD, 2011.

SCAFF, E. A. da S.; SOUZA, K. R.; PAXE, I. Implicações da Nova Gestão Pública para a Educação: Análise Comparativa entre Brasil e Angola. *EPAA/AAPE*, v. 26, n. 129, p. 1-32, out. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3602/2144>. Acesso em: jan. de 2019.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR. n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012.

SCHNEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 29-58, jan./jun. 2005.

SECCHI, L.; ITO, L. E. Think Tanks e universidades no Brasil: análise das relações na produção de conhecimento em política pública. *Planejamento e Políticas Públicas do IPEA*, Brasília, n. 46, jan./jun. 2016.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p.127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em: ago. de 2018.

SILVA, C. S. R. da.; CAFIERO D. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. *InterMeio*, Campo Grande, MS, v. 16, n. 32, p. 27-48, jul./dez. 2010.

SILVA, E. C.; MINCIOTTI, S. A.; ROMEIRO, M. do C. Marketing societal: uma contribuição para o crescimento sustentável das organizações. *Rev. Adm. UFSM*, Santa Maria, v. 4, n. 1, p. 19-38, jan./abr. 2011.

SILVA, M. S. P. da; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SIMIONATTO, I. Razões para continuar utilizando a categoria sociedade civil. In: LUIZ, D. E. C. (Org.). *Sociedade civil e democracia: expressões contemporâneas*. São Paulo-SP: Veras Editora, 2010.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino fundamental no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, 2004.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação e quase-mercado no Brasil. *Educ. & Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Zahar, 1981.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores – políticas e debates*. 5 ed. Campinas-SP: Papirus, 2015.

VIEGAS, E. R. dos S. *Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS*. Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff. 2014. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2014.

VIEGAS, E. R. dos S.; REBOUÇAS, V. M. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais. *Laplage em Revista*, v. 4, n. 2, p. 142-152, maio 2018.

VIEGAS, E. R. dos S.; SCAFF, E. A. da S. A atuação do terceiro setor na formação continuada docente: levantamento da produção acadêmica. In: *Anais ... IX Seminário de Política e Administração da Educação – ANPAE-CO*. Campo Grande-MS: ANPAE, 2016.

VIEGAS, E. R. dos S.; SCAFF, E. A. da S. Políticas de avaliação educacional e formação continuada de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 111-131, jan./abr. 2015.

VIEIRA, E. *Os direitos e a política social*. 2 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

VIEIRA, E. *Democracia e Política Social*. São Paulo-SP: Cortez e Autores Associados, 1992.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo-SP: Boitempo, 2006.

WOOD, E. M. *O império do capital*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo-SP: Boitempo, 2014.

Documental

ABONG. *Planejamento Trienal da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais 2013-2016*. São Paulo-SP: ABONG, 2013. Disponível em: <http://www.abong.org.br/final/download/planotrienal2013a2016.pdf>. Acesso em: nov. de 2017.

ABONG. *Boletim de Orientação Jurídica do Projeto Compartilhar Conhecimento – primeira edição de outubro de 2014*. Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. São Paulo-SP: ABONG, 2014.

ABONG. *Estatuto Social Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais*. São Paulo-SP: ABONG, 2016. Disponível em: http://www.abong.org.br/quem_somos.php?id=3. Acesso em: nov. de 2017.

ANPED-ABdC. *Exposição de Motivos: BNCC-EM*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd e a Associação Brasileira de Currículo/ABdC. Rio de Janeiro-RJ: ANPED-ABdC, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em: fev. de 2019.

AVANTE. *Proposta técnica – Projeto PARALAPRACÁ*. Avante - Educação e Mobilização Social. Salvador-BA: C&A/AVANTE, 2013a.

AVANTE. *Guia de orientações didáticas – Educação e Mobilização Social*. Salvador-BA: C&A/AVANTE, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias/apresentacao> e <http://paralapraca.org.br/wp-content/uploads/GUIA-DE-ORIENTACOES-DIDATICAS-PARALAPRACA.pdf>. Acesso em: jan. de 2018.

AVANTE. *Avaliação Paralapracá*. Políticas públicas e educação infantil: Um olhar da avaliação em 5 municípios brasileiros. Avante - Educação e Mobilização Social. Salvador-BA: C&A/AVANTE, 2016.

BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Grupo Banco Mundial. Washington, D.C.: BM, 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: nov. de 2018.

BANCO MUNDIAL. *Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*. v. 1. Síntese, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: jan. de 2019.

BRASIL. *Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935*. Determina regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1935. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/1930-1949/L0091.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971*. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LeIs/L5764.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Presidência da República/Casa Civil, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Lei nº 8.1733, de 30 de janeiro de 1991*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quinquênio 1991/1995. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1991a.

BRASIL. *Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991*. Restabelece princípios da Lei nº 7.505/1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasília-DF: 1991b.

BRASIL. *Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993*. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1993a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm. Acesso em: fev. de 2018.

BRASIL. *Decreto nº 794, de 05 de abril de 1993*. Estabelece limite de dedução do IR das pessoas jurídicas, correspondentes às doações em favor dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1993b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0794.htm. Acesso em: dez. de 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1993c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003*. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC, 1993d.

BRASIL. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Ministério do Planejamento. Brasília-DF: 1995a.

BRASIL. *Lei nº 9.249, de 26 de dezembro de 1995*. Altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas, bem como da contribuição social sobre o lucro líquido, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1995b.

BRASIL. *Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995*. Altera a legislação do imposto de renda das pessoas físicas e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1995c.

BRASIL. *Lei nº 9.276, de 9 de maio de 1996*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 1996/1999 e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1996a.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília-DF: 1996b.

BRASIL. *Ementa Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 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, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19637.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Ementa 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, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1998b.

BRASIL. *Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1998c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm. Acesso em: dez. de 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998*. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1998d.

BRASIL. *Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999*. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme específica. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19867.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.790, de 23 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, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1999b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Decreto nº 3.000, de 26 de março de 1999*. Regulamenta a tributação, fiscalização, arrecadação e administração do IR sobre a renda e proventos de qualquer natureza. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 1999c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3000.htm. Acesso em: dez. de 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.989, de 21 de julho de 2000*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2000/2003. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2000.

BRASIL. *Medida provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001*. Altera a legislação das Contribuições para a Seguridade Social (COFINS), para os Programas de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/PASEP) e do Imposto sobre a Renda, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2001.

BRASIL. *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil brasileiro. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Referenciais para a Formação de professores*. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 2002b.

BRASIL. *Lei nº 10.825, de 22 de dezembro de 2003*. Dá nova redação aos artigos 44 e 2.031 da Lei nº 10.406/2002, que institui o Código Civil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.825.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2004a.

BRASIL. *Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004*. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2004b.

BRASIL. *Lei nº 11.107, de 06 de abril de 2005*. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2005.

BRASIL. *Decreto nº 5.761, de 27 de abril de 2006*. Regulamenta a Lei nº 8.313/1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2006a.

BRASIL. *Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2006b.

BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, Princípios e Programas. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC, 2007a.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2007b.

BRASIL. *Decreto nº 6.017, de 17 de abril de 2007*. Regulamenta a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2007c.

BRASIL. *Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009*. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742/1993; revoga dispositivos das Leis nº 8.212/1991, nº 9.429/1996, nº 9.732/1998, nº 10.684/2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13/2001; e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília-DF: 2009b.

BRASIL. *Ementa Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2009c.

BRASIL. *Lei nº 12.213, de 20 de janeiro de 2010*. Institui o Fundo Nacional do Idoso e autoriza deduzir do imposto de renda devido pelas pessoas físicas e jurídicas as doações efetuadas aos Fundos Municipais, Estaduais e Nacional do Idoso; e altera a Lei nº 9.250/1995. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2010.

BRASIL. *Parecer nº 09, de 30 de agosto de 2011*. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2011a.

BRASIL. *I Seminário Internacional do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil* – memória. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília-DF: IPEA, 2011b.

BRASIL. *Guia de Tecnologias Educacional 2011/2012*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF: MEC/SEB, 2011c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&Itemid=30192. Acesso em: fev. de 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2012/2015. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2012a.

BRASIL. *Resolução nº 01, de 23 de janeiro de 2012*. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. *Portaria nº 1.238, de 11 de outubro de 2012*. Constitui Grupo de Trabalho para elaborar estudos sobre a implementação de regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação. Ministério da educação. Brasília-DF: MEC, 2012c.

BRASIL. *Relatório de Gestão do Exercício*. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Ministério da Educação. Brasília-DF: SASE/MEC, 2012d. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/...pdf/14261-relatorio-gestao-da-sase-exercicio-2012-pdf. Acesso em: jan. de 2019.

BRASIL. *As Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil*. Estudos e pesquisas – Informação econômica. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2012e.

BRASIL. *Relatório de Gestão do Exercício*. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Ministério da Educação. Brasília-DF: SASE/MEC, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho.../15990-relatorio-gestao-exercicio-2013-sase-pdf. Acesso em: jan. de 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Poder legislativo. Brasília-DF: 2014a.

BRASIL. *Lei nº 13.204, de 31 de julho de 2014*. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Diário Oficial da União, Poder legislativo. Brasília-DF: 2014b.

BRASIL. *II Seminário Internacional do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil* – memória. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília-DF: IPEA, 2014c.

BRASIL. *Relatório Final GT-ADE*. Grupo de Trabalho para elaborar estudos sobre a implementação de regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasília-DF: 2015a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Relatorio_GT_ADE_jul_15.pdf. Acesso em: jan. de 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.151, de 28 de julho de 2015*. Altera os artigos 62, 66 e 67 da Lei nº 10.406/2002 - Código Civil, o art. 12 da Lei nº 9.532/1997, o art. 1º da Lei nº 91/1935, e o art. 29 da Lei nº 12.101/2009, para dispor sobre a finalidade das fundações, o prazo para manifestação do Ministério Público sobre suas alterações estatutárias e a remuneração dos seus dirigentes; e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113151.htm. Acesso em: jan. de 2018.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília-DF: MEC/SEB, 2015c.

BRASIL. *Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre o Plano Plurianual da União para o período 2016/2019. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2016a.

BRASIL. *Curso Gestão de Parcerias com Organizações da Sociedade Civil: nova lei de fomento e colaboração*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília-DF: IPEA, 2016b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – educação é a base*. 3ª versão. Ministério da Educação. Brasília-DF: SED/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*: documento orientador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF: MEC/SEB, 2017b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: jan. de 2019.

BRASIL. *Cooperação Federativa*. PNE em movimento. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/30-cooperacao-federativa>. Acesso em: jan. de 2019.

BRASIL. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília-DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpJIGMFG_5c12ad44a6f03.pdf. Acesso em: dez. de 2018.

BRASIL. *53.277ª Reunião, Audiência Pública, de 03 de julho de 2018*. Câmara dos Deputados, Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação, Coordenação de Registro em Comissões. Brasília-DF: DETAQ/CORCOM, 2018c.

CONAE. *Documento Referência*. Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes, estratégias de ação. Conferência Nacional de Educação. Brasília-DF: CONAE, 2010.

CONSED. *Estatuto Social*. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Brasília-DF: CONSED, 2015. Disponível em: <http://homolog.consed.org.br/download/estatuto-social-do-consed>. Acesso em: dez. de 2018.

CONSED. *Regulamento*: finalidade. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Brasília-DF: CONSED, 2018. Disponível em: <http://www.consed.org.br/>. Acesso em: dez. de 2018.

CONSED. *Grupos de Trabalho*: composições. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Brasília-DF: CONSED, 2019. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/grupos-de-trabalho>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Ambiente virtual*. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2013. Disponível em: http://www.undimemg.org.br/apresentacoes/Andrea_Ladeira_Conviva_Educacao.pdf. Acesso em: ago. de 2018.

CONVIVA. *Edital Ação de Reconhecimento*. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2017. Disponível em: https://www.convivaeducacao.org.br/docs/Edital_Reconhecimento_2017.pdf. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Quantitativo de municípios cadastrados na plataforma Conviva*. [online]. 2018a. Disponível na Internet via correio eletrônico: contato@convivaeducacao.org.br. Mensagem

em arquivo:

https://drive.google.com/drive/folders/1WCA_D8dDasREAG3DLXM6BGwSGFKOon92?usp=sharing. Acesso em: abr. de 2018.

CONVIVA. *Há 5 anos, nascia o Conviva Educação*. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018b. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/504. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Plano Municipal de Educação*. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018c. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/themes/pme>. Acesso em: dez. de 2018.

CONVIVA. *Gestão Orçamentária e Financeira*. Biblioteca do Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018d. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/library/asset/2621>. Acesso em: dez. de 2018.

CONVIVA. *Plano de Ação*. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018e. Disponível em: https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/tools/action_plans/. Acesso em: dez. de 2018.

CONVIVA. *Diagnóstico da Gestão da Educação Municipal*. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018f. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1296/?utm_source=facebook&utm_medium=post&utm_campaign=fique-DGEM. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Gestão ético-política*: questionário. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018g. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/17tEN91fT8eCyfq9q0q53zkuBNWOW3eBd>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Gestão estratégica*: questionário. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018h. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/17tEN91fT8eCyfq9q0q53zkuBNWOW3eBd>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Gestão pedagógica*: questionário. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018i. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/17tEN91fT8eCyfq9q0q53zkuBNWOW3eBd>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Gestão administrativa*: questionário. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018j. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/17tEN91fT8eCyfq9q0q53zkuBNWOW3eBd>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Tripé do Conviva*: conteúdo, ferramentas e rede. Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018k. Disponível

em: <http://www.institutovotorantim.org.br/wp-content/uploads/2018/02/O-PVE-e-o-Conviva-Educacao.pdf>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Gestão Pedagógica*. Biblioteca do Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018l. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/library/asset/2615>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Regime de Colaboração*. Biblioteca do Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018m. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/library/asset/2577>. Acesso em: jan. de 2019.

CONVIVA. *Relacionamento SME e escolas*. Conteúdos do Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2019. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/themes/schools>. Acesso em: fev. de 2019.

GIFE. *O investimento social hoje – novo posicionamento*. Grupo de Institutos Fundações e Empresas. São Paulo-SP: GIFE, 2017a.

GIFE. *Guia de Tendências e Práticas do Investimento Social Empresarial*. São Paulo-SP: GIFE, 2017b.

IAS. *Carta de apresentação eduLab21: Aplicação em Políticas Públicas*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo-SP: IAS, 2016a. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/aplica%C3%A7%C3%A3o-em-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas/documents/Instituto-Ayrton-Senna-Edulab-Carta-APP.pdf>. Acesso em: jan. de 2019.

IAS. *O socioemocional na população brasileira adulta*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo-SP: IAS, 2016b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/INAF-Relatorio.pdf>. Acesso em: dez. de 2018.

IAS. *Fique por dentro! O que os educadores pensam sobre o socioemocional na escola*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo-SP: IAS, 2016c. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/aplica%C3%A7%C3%A3o-em-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas/documents/Instituto-Ayrton-Senna-Estudos-FiquePorDentro.pdf>. Acesso em: dez. de 2018.

IAS. *Tomando Nota! Sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo-SP: IAS, 2016d. Disponível em: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf. Acesso em: dez. de 2018.

IAS. *Atuação*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo-SP: IAS, 2018a. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html#atuacao>. Acesso em: nov. de 2018.

IAS. *Educação - O compromisso Responsabilidade*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo-SP: IAS, 2018b. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html>. Acesso em: dez. de 2018.

IAS. *BNCC: construindo um currículo de educação integral*. Instituto Ayrton Senna. São Paulo-SP: IAS, 2018c. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html?utm_source=guiabncc_site_banner&utm_medium=site. Acesso em: jan. de 2019.

IAS-BCG. *Formação Continuada de Professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores*. São Paulo-SP: IAS/ BCG, 2014. Disponível em: http://image-src.bcg.com/Images/BCG%20e%20IAS_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20no%20Brasil_Jul2014_tcm15-75722.pdf. Acesso em: fev. de 2018.

IBGE. *Estatísticas do Cadastro Central de Empresas - CEMPRE*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2010a. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=2135&busca=1&t=cempre-2010-numero-trabalhadores-formais-aumenta-17-3-tres-anos>. Acesso em: dez. de 2017.

IBGE. *Indicadores Sociais Municipais 2010*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2010b. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>. Acesso em: dez. de 2017.

IBGE. *Quantitativo de municípios brasileiros*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: dez. de 2018.

IEDI. *Agenda para um Projeto de Desenvolvimento Industrial – Proposta*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. São Paulo-SP: IEDI, 1998.

INEP. *Censo Escolar 2017*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: jan. de 2019.

INSPIRARE. *Educação Integral Inovadora na perspectiva do Inspirare*. Instituto Inspirare. São Paulo-SP: INSPIRARE, 2016.

INSPIRARE. *Nossa Escola em (Re)Construção*. Instituto Inspirare, Porvir. São Paulo-SP: INSPIRARE/PORVIR, 2017. Disponível em: <http://porvir.org/nossaescola/>. Acesso em: dez. de 2018.

INSPIRARE-LEMANN-PENÍNSULA. *Transformar: a educação está em evolução*. Instituto Inspirare, Fundação Lemann, Instituto Península. São Paulo-SP: INSPIRARE/PORVIR, 2014. Disponível em: http://transformareducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cata%CC%81logoMidia_Transformar2014.pdf. Acesso em: fev. de 2019.

IOEB. *Arranjos de Desenvolvimento em Educação mostram como pequenos municípios podem compartilhar conhecimentos*. Índices de Oportunidades da Educação Brasileira. Centro de Liderança Pública. CLP: 2015. Disponível em: <http://www.ioeb.org.br/destaque/arranjos-de-desenvolvimento-em-educacao-mostram-como-pequenos-municipios-podem-compartilhar-conhecimentos>. Acesso em: jan. de 2019.

IPEA. *Estado, Instituições e Democracia: democracia*. Livro 9. V. 2. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília-DF: IPEA, 2010.

IPEA. *Movimentos sociais e esfera pública – o mundo da participação social*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro-RJ: IPEA, 2014.

IPEA. *Mapa das Organizações da Sociedade Civil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília-DF: IPEA, 2018. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/resultado-consulta.html>. Acesso em: nov. de 2018.

ITAÚ SOCIAL. *Diálogos sobre a Gestão Municipal: Câmaras Técnicas de Consórcios*. São Paulo-SP: Itaú Social, 2017. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/library/asset/2578>. Acesso em: jan. de 2019.

ITAÚ SOCIAL. *Regulamento*. São Paulo-SP: Itaú Social, 2018a. Disponível em: <https://prosas.com.br/editais/3693-edital-fundos-da-infancia-e-da-adolescencia-2018>. Acesso em: out. de 2018.

ITAÚ SOCIAL. *Programas*. São Paulo-SP: Itaú Social, 2018b. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/programas/>. Acesso em: out. de 2018.

LEMANN. *Encontro sobre formação de professores e a BNCC*. Fundação Lemann. São Paulo-SP: Lemann, 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/encontro-sobre-formacao-de-professores-e-a-bncc>. Acesso em: fev. de 2019.

LEMANN-ITAÚ. *Excelência com Equidade*. Fundação Lemann, Itaú BBA. São Paulo-SP: Lemann/Itaú, 2015. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade>. Acesso em: jan. de 2019.

LEMANN-STANFORD. *Stanford Teacher Education Program (STEP)*. Graduate School of Education de Stanford. Fundação Lemann. São Paulo-SP: Lemann, 2015a. Disponível em: https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/STEP%20BRASIL_Apresentacao%2009_06_pt.pptx. Acesso em: jan. de 2019.

LEMANN-STANFORD. *Programa de Especialização Docente – PED Brasil*. Graduate School of Education de Stanford. Fundação Lemann. São Paulo-SP: Lemann, 2015b. Disponível em: <https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Abstract%20English%20And%20Portuguese.docx>. Acesso em: jan. de 2019.

LULA DA SILVA, L. I. *Carta ao povo brasileiro, 22 de junho de 2002*. São Paulo-SP: PT, 2002. Disponível em: http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf. Acesso em: set. de 2017.

LULA DA SILVA, L. I. *Pronunciamento do Presidente da República, de 01 de janeiro de 2003*. Sessão solene de posse no Congresso Nacional. Brasília-DF: 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/discursos-de-posse/discorso-de-posse-1o-mandato>. Acesso em: out. de 2017.

NATURA. *Cadernos de indicadores*. São Paulo-SP: NATURA, 2014. Disponível em: http://www.dlv.natura.com.br/static/relatorio/pdf/anexo_cadernodeindicadores.pdf. Acesso em: out. de 2018.

NATURA. *Trilhas*. Instituto Natura. Ministério da Educação. São Paulo-SP: Natura/MEC, 2015a. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/folder-trilhas-af-20150330103941.pdf>. Acesso em: fev. de 2018.

NATURA. *Caderno de apoio: formadores locais. Comunidade Educativa*. Instituto Natura. Ministério da Educação. São Paulo-SP: CEDAC/Natura/MEC, 2015b. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/caderno-apoio-formador-local-b-20150714073432.pdf>. Acesso em: fev. de 2018.

NATURA. *Regime de Colaboração na educação*. São Paulo, nov. de 2017. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/blog/evento-em-sao-paulo-reune-especialistas-para-discutir-regime-de-colaboracao-na-educacao/>. Acesso em: jan. de 2019.

NATURA. *Atuações Educativas de Êxito*. Comunidade de Aprendizagem. São Paulo-SP: Natura, 2018a. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/atuacoes-educativas-de-exito>. Acesso em: dez. de 2018.

NATURA. *Nossas iniciativas: Trilhas*. São Paulo-SP: NATURA, 2018b. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/trilhas/>. Acesso em: out. de 2018.

NATURA. *Regime de Colaboração em que acreditamos*. Biblioteca do Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018c. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/library/asset/2579>. Acesso em: jan. de 2019.

OCDE. *Professores são importantes - atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Originalmente publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo-SP: Editora Moderna, 2006.

ONU. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Organizações das Nações Unidas. Nova Iorque-EUA: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: ago. de 2018.

PORVIR. *Educação sob Medida*. São Paulo-SP: INSPIRARE, 2018. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/personalizacao/>. Acesso em: jan. de 2019.

POSITIVO. *Positivo dá início a estudo sobre experiências de ADEs*. Notícias. Curitiba, jul. 2018. Disponível em: <http://www.positivo.com.br/pt/noticia/686-instituto-positivo-da-inicio-a-estudo-sobre-experiencias-de-ades>. Acesso em: jan. de 2019.

TPE. *De Olho nas Metas*: Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. São Paulo-SP: TPE, 2012. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/de-olho-nas-metas-2012.pdf>. Acesso em: nov. de 2018.

TPE. *Cinco Atitudes pela Educação*: orientações para coordenadores pedagógicos. Todos Pela Educação. São Paulo-SP: TPE, 2014. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/5_atitudes_pela_educacao_orientacoes_para_coordenadores_pedagogicos.pdf. Acesso em: jan. de 2019.

TPE. *Relatório de atividades*. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo-SP: TPE, 2017a.

TPE. *Educação: agenda de todos*. A Trajetória do Todos Pela Educação 2006-2016. São Paulo-SP: Editora Moderna, 2017b.

TPE. *Educação Já!* Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para 2019-2022. Todos Pela Educação. São Paulo-SP: TPE, 2018a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/58.pdf. Acesso em: jan. de 2019.

TPE. *Reflexões sobre Justiça e Educação*. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo-SP: Editora Moderna, 2018b.

UNDIME. *XV Fórum Nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Mata de São João-BA: UNDIME, 2015. Disponível em: <http://15forum.undime.org.br/>. Acesso em: dez. de 2018.

UNDIME. *Estatuto*: disposições. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2017. Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/estatuto2017>. Acesso em: dez. de 2018.

UNDIME. *Missão*: institucional. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2018. Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>. Acesso em: dez. de 2018.

UNDIME. *Linha do Tempo de 1986 a 2017*. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2019a. Disponível em: <http://linhadotempo.undime.org.br/>. Acesso em: jan. de 2019.

UNDIME. *Publicações*: notícias. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2019b. Disponível em: <https://undime.org.br/categoria/?lista=noticias-undime>. Acesso em: jan. de 2019.

UNDIME-CONSED. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*: orientações para o processo de implementação da BNCC - um Guia feito por gestores, para gestores. Biblioteca do Conviva Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília-DF: UNDIME, 2017a. Disponível em: <https://demo.convivaeducacao.org.br/platform/library/asset/2570>. Acesso em: jan. de 2019.

VIVO-LEMANN. *Programaê!* Um Guia para Construção do Pensamento Computacional. Fundação Telefônica Vivo. Fundação Lemann. São Paulo-SP: Vivo/Lemann, 2018. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Guia_Final_06_09_2018.pdf. Acesso em: jan. de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Associações e Fundações conforme estrutura mínima e administração

Organização		
Tipos	Estrutura mínima	Administração
Associações	Existência de uma assembleia geral e de uma direção que represente legalmente – critérios para admissão, demissão e exclusão de associados, modo de constituição e funcionamento dos órgãos deliberativos, aprovação das contas, entre outras. Prestação de contas aos associados que têm o papel de fiscalização e controle.	Forma constante no estatuto, aprovado em Assembleia. Soberania nas decisões relativas à associação. Estatuto e objetivo social podem ser alterados por assembleia.
Fundações	Existência de um Conselho Curador – deliberação por reunião, órgão menor, com número determinado de membros e mandato. Código Civil não define as regras de estatuto. O papel de fiscalização e controle é do Ministério Público local.	Forma geral determinada pelos fundadores, na escritura de constituição. Estatuto social apenas pode ser alterado com autorização do Ministério Público.

Fonte: Código Civil, art.53 e 62 (BRASIL, 2002), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE II

Membros do Grupo de Trabalho Interministerial

Órgãos do governo federal	OSCs	
	Titulares	Suplentes
SG da Presidência da República	ABONG	Instituto Ethos
Casa Civil da Presidência da República	GIFE	APEMA
Controladoria-Geral da União	Conselho Latino-Americano de Igrejas - Região Brasil (CLAI-Brasil)	Cáritas Brasileira
Advocacia-Geral da União	Confederação Brasileira de Fundações (CEBRAAF)	Visão Mundial
Ministério da Justiça	Fundação Esquel Brasil	Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC)
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão	União Nacional de Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES)	Instituto Socioambiental (ISA)
Ministério da Fazenda	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB)	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES)

Fonte: IPEA (BRASIL, 2016, p. 5), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE III

Instituições e instâncias participantes do I Seminário Internacional do MROSC - 2011

Representação	
Associação Brasileira das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (ABRASCIP)	
Associação Brasileira de Captação de Recursos (ABCR)	
Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé	
Associação de Entidade de Mulheres do Paraná (ASSEMPA)	
Associação de Proteção ao Meio Ambiente (APEMA)	
Associação Latino Americana de Organizações de Promoção do Desenvolvimento (ALOP)	
Associação Nacional de Ensino Católico (ANEC)	
Associação Nacional dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (ANCED)	
Associação Paranaense de Cultura (APC)	
Caixa Econômica Federal (CEF)	
Caritas Brasileira	
Casa Civil do Paraná (PR)	
Centro de Assessoria e Apoio a Iniciativas Sociais (CAIS)	
Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP) Rede Livre do Rio Grande do Sul (RS)	
Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP)	
Centro de Estudos das Sociedades de Advogados (CESA)	
Centro de Promoção da Saúde (CEDAPS)	
Comissão de apoio e assistência jurídica à Organizações Não-Governamentais (ONGs) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) do estado do Rio de Janeiro (RJ)	
Confederação brasileira de Fundações (CEBRAF)	
Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB)	
<i>Confederação das Santas Casas de Misericórdia, Hospitais e Entidades Filantrópicas do Brasil</i>	
Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) Pastoral	
Conselho Federal da OAB	
Conselho Latino-Americano de Igrejas - Região Brasil (CLAI-BRASIL)	
Conselho Nacional de Assistência Social	
Conselho Nacional de Segurança Pública (CONASP)	
Conselho Nacional do Ministério Público	
Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA)	
Controladoria Geral da União (CGU)	
Ellas Fundo de Investimento Social	
Escola de Formação Quilombo dos <i>Palmares</i> (EQUIP) PALMARES	
Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)	
Fórum Brasil do Orçamento (FBO)	
Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES)	
Fundação AVINA	
Fundação Banco do Brasil (FBB)	
Fundação Grupo Esquel	
Fundação FORD	
Fundação Getúlio Vargas (FGV)	
Fundação Luterana de Diaconia (FLD)	
Fundo Brasil de Direitos Humanos	
GIFE	
	Advocacia-Geral da União
	Casa Civil da Presidência da República
	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
	Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República
	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
	Ministério da Cultura
	Ministério da Educação
	Ministério da Fazenda

Governo Federal	Ministério da Justiça
	Ministério da Pesca e Aquicultura
	Ministério da Saúde
	Ministério das Comunicações
	Ministério do Esporte
	<i>Ministério do Desenvolvimento Agrário</i>
	<i>Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome</i>
	<i>Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão</i>
	<i>Ministério do Turismo</i>
	<i>Ouvidoria Geral</i>
	Secretaria de Controle Interno
	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
	Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca
	SG da Presidência da República
Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)	
Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE)	
Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC)	
Instituto de Tecnologia Social (ITS) Brasil	
Instituto Ethos	
Instituto Ipanema	
Instituto Madeira Vivo (IMV)	
Instituto Socioambiental (ISA)	
Instituto Soma Brasil	
Instituto Universidade Popular (UNIPOP)	
Instituto Via Pública	
<i>International Center for Not-for-Profit Law (ICNL)</i>	
IPÊ/CAMPO Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	
IPEA	
Ministério Público (MP) do Distrito Federal (DF)	
Movimento Nacional de Catadores Recicláveis (MNCR)	
Movimento Organização Comunitária	
Núcleo de Estudos Avançados do Terceiro Setor (NEATS) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) São Paulo (SP)	
Obra <i>Kolping</i> do Brasil	
Organização Não Governamental (ONG) CAATINGA	
ONG <i>Transparência Brasil</i>	
PATRI Políticas Públicas	
Petrobras	
Plataforma dos Movimentos Sociais pela Reforma do Sistema Político	
Procuradoria da Justiça de Minas Gerais (MG)	
PUC/PR	
Quality Master	
Rede Socioassistencial Privada do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)	
Rede Evangélica Nacional de Ação Social (RENAS)	
<i>Rules, Rulings and Arguments (RRA) do Public Law and Social Innovation</i> [Regras, decisões e argumentos - Direito público e inovação social]	
Secretaria de Estado de <i>Governo do Distrito Federal</i>	
Secretaria de Gestão de Política de Direitos Humanos da (SDH) PR	
Secretaria Geral do PR	
Sociedade de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH)	
<i>The Nature Conservancy (TNC)</i>	
Universidade de São Paulo (USP)	

Fonte: IPEA (BRASIL, 2011), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE IV

Eixos temáticos do I Seminário Internacional do MROSC - 2011

Painéis	
1º – o papel OSCs nas políticas públicas	
Moderador/palestrante	Posição/função/cargo
Maria Vitória Hernandez	Chefe de Gabinete da SG da Presidência da República
Doug Rutzen (EUA)	Presidente da ICNL e professor da <i>Georgetown University Law Center</i>
Sergio Haddad	Diretor do Fundo Brasil de Direitos Humanos e membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
2º – relação de cooperação entre Estado e sociedade civil	
Laís de Figueirêdo Lopes	Assessora do Ministro da SG da Presidência da República.
Eduardo Szazi	Advogado e consultor jurídico do GIFE
Ruben Fernandez (Colômbia)	Membro da diretoria da Corporação Região e diretor Regional Andino da ALOP
Oficinas	
1ª - fortalecimento institucional	
Moderador/debatedor/relator	Posição/função/cargo
Luiz Henrique Proença Soares	Diretor de planejamento geral e coordenação de projetos do Instituto Via Pública e ex-presidente do IPEA
José Eduardo Sabo Paes	Procurador de Justiça do MP do DF
José Antonio Moroni	Membro do colegiado de gestão do INESC, membro da coordenação do FBO e da Plataforma dos Movimentos Sociais pela Reforma do Sistema Político
Joana Zylbersztajn	Chefe de gabinete da secretaria executiva da SG da Presidência da República
2ª - governança e accountability	
José Eduardo Elias Romão	Ouvidor Geral da União
Adriana Ruiz-Restrepo (Colômbia)	Representante da RRA e <i>Public Law and Social Innovation</i>
Elisa Larroudé	Professora da FGV de São Paulo
Eduardo Pannunzio	Advogado e mestre pela Universidade de Essex, Reino Unido. Doutorando na área de Direito do Estado, na Faculdade de Direito da USP.
3ª - acreditação e reconhecimento	
Carolina Gabas Stuchi	Diretora do Departamento da Rede Socioassistencial Privada do SUAS/SNAS do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
Tomaz de Aquino Resende	Procurador de Justiça do estado de MG
Paulo Haus Martins	Advogado e presidente da comissão de apoio e assistência jurídica à ONGs da OAB/RJ
Ana Carolina Carrenho	Advogada e conselheira representante do Conselho Federal da OAB no Conselho Nacional de Assistência Social
4ª – contratualização	
Maria Laura Brandão Canineu	Subchefe adjunta para assuntos jurídicos da Casa Civil
Carlos Ari Sundfeld	Presidente da Sociedade Brasileira de Direito Público e professor da FGV e PUC/SP
Jorge Eduardo Saavedra Durão	Assessor de diretoria da FASE e ex-diretor geral ABONG
Paula Raccanello Storto	Advogada, professora e pesquisadora núcleo do âmbito do Programa de Estudos Pós-graduados de Administração (NEATS) PUC/SP em projeto sobre a Modernização do Sistema de Convênios entre a União e a sociedade civil, do Programa Pensando o Direito 2011, parceria do Ministério da Justiça, PNUD e a Fundação São Paulo
Plenária Final	
Pedro Pontual	Diretor de participação social da Secretaria Nacional de Articulação Social
Daniel Rech	Advogado e integrante do CAIS

Fonte: IPEA (BRASIL, 2011), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE V

Relatório final do I Seminário Internacional do MROSCs - 2011

Governança e <i>accountability</i>	
Desafios	Propostas
Regulação deve ser proporcional e razoável a partir da relevância do interesse público promovido, o grau de acesso ao recurso público e o porte do projeto/parceria	Definir níveis diferenciados de regulação
A boa regulação deve estimular os aspectos desejáveis e coibir os indesejáveis, onde deve ser centrado o controle	Foco do controle em resultados
Regulação deve fomentar a autonomia e a diversidade	Controle dinâmico e permanente a partir de mecanismos de gestão compartilhada que deflagrem o caráter de colaboração da atuação conjunta entre Estado e organizações
Normas de controle devem ser razoáveis, evitando custos de transação desnecessários	Simplificar e criar interpretações vinculantes
Foco do controle deve ser nos resultados e não em aspectos formal-burocráticos. Devem-se utilizar metas e indicadores para isso	Tornar obrigatória a transparência ao menos em seu aspecto passivo (fornecimento de informações quando solicitadas)
Monitoramento e controle devem ser permanentes e auxiliar os processos em sua realização	Capacitar as organizações para aprimoramento da transparência e da prestação de contas
Mecanismos de prestação de contas devem ser voltados não só para a máquina pública, mas também para sociedade, permitindo o empoderamento de cidadãos e beneficiários	Criar canais para troca de informações, inclusive para denúncias em relação a abusos na fiscalização
Clarificar os conceitos legais e unificar entendimentos para sua aplicação	
Desoneração fiscal das atividades das organizações – Simples Social	
Estimular a autorregulação das organizações e a cultura da transparência nos atos desenvolvidos em parceria	
Contratualização	
Desafios	Propostas
Respeitar a diversidade de organizações e as especificidades de seus objetos de atuação	Lei nacional que sistematize minimamente essa modalidade de relação
Evitar o uso das parcerias para a formação de uma administração paralela	Previsão de contrato público de colaboração, nos moldes do anteprojeto de Lei Geral da Administração Pública, abarcando os instrumentos de repasse já existentes
Garantir e fomentar a liberdade de associação e participação, inclusive nas instâncias já existentes como os Conselhos	Previsão de mecanismo simplificado específico para repasses de menor valor
Buscar maior segurança jurídica nas diversas fases de contratualização entre as partes	Chamamento público condizente com a defesa da diversidade e especificidade das organizações
Promover harmonização de entendimentos entre gestores e órgãos diante de temas controversos na aplicação das regras vigentes	Parâmetros e critérios de prestação de contas claros Entendimentos coesos especialmente no que concerne a despesas com salários de empregados, despesas administrativas, contrapartida financeira, desburocratização de compras e contratações e razoabilidade e eficiência na prestação de contas
Fortalecimento institucional	
Desafios	Propostas
Garantir sustentabilidade política, financeira e gerencial para as organizações	Mecanismo de financiamento as OSCs que atuam em prol do interesse público
Promover a diversidade, autonomia e participação das organizações nas diversas fases do ciclo de políticas públicas	Política de participação social para o controle das ações das OSCs
Construir arcabouço legal mais claro e apropriado para o	Redução e simplificação da carga tributária

acesso a recursos públicos	
Criar sistemas de fomento que reconheçam o papel das OSCs no aprofundamento democrático do país	Estratégias de comunicação que incentivem e valorizem o espaço público e iniciativas cidadãs
	Incentivo para o fomento direto, deduções do Imposto de Renda por pessoas físicas
	Incremento de auxílios orçamentários às OSCs
	Implantação e regulamentação de fundos públicos e fundos solidários
	Capacitação e formação com foco nas OSCs
	Política para OSCs brasileiras com interesse em atuar no exterior
Acreditação e reconhecimento	
Desafios	Propostas
Aprimorar os mecanismos de acreditação e reconhecimento	Revogar a Lei de UPF
Desvincular a imunidade tributária de procedimentos de acreditação e reconhecimento	Adequar e aprimorar a Lei das OSCIPs
Incorporar critérios relacionados a resultados e cumprimento de finalidades na acreditação	Registro simplificado das OSCs
Reconhecer movimentos sociais que não possuem e não tem interesse em adquirir personalidade jurídica	Censo das OSCs
Reconhecer o papel e o lugar da aliança entre Estado e OSCs	Extinguir critérios artificiais de acesso a certificações e conselhos, foco nos resultados das ações realizadas e não simplesmente em aspectos cartoriais
	Rever a classificação da personalidade jurídica das OSCs

Fonte: IPEA (BRASIL, 2011b), quadro desenvolvido pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE VI

Instituições e instâncias participantes do II Seminário Internacional do MROSC - 2014

Representação	
ABONG e Plataforma por um MROSC	
<i>Alianza Ciudadana por Justicia</i>	
Associação do Semi-Árido (ASA)	
Banco Palmas	
Banco Mundial (BM)	
Cáritas Brasileira	
CEF	
CGU	
<i>Charities Aid Foundation (CAF)</i>	
<i>Charity Commission em Liverpool e First Contact</i>	
Conselho Internacional de Saúde	
FGV	
Fundação Gansos Selvagens	
Fundação Grupo Esquel e Plataforma por um MROSC	
Fundo Social Ellas	
GIFE	
Governo Federal	Casa Civil da Presidência da República
	Fundo de Defesa de Direitos Difusos (FDD) e Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE)
	Ministério da Educação
	Ministério da Justiça
	Ministério da Saúde
	Ministério das Relações Exteriores
	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
	Ministério do Esporte
	Ministério do Meio Ambiente
	Ministério do Trabalho e Emprego
	Ministério do Turismo
	Ouvidoria Geral da União
	Presidência da República
	Secretaria de assuntos estratégicos da Presidência da República
	Secretária de políticas para mulheres da Presidência da República
	Secretaria de Promoção de Políticas para Igualdade Racial
Secretaria de Relações Institucionais	
SG da Presidência da República	
Guayí Democracia, Participação e Solidariedade	
Instituto Doar	
Instituto Joaquim Cruz	
Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS)	
Instituto Votorantim	
ICNL	
<i>Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social</i>	
IPEA	
Partido dos Trabalhadores (PT)	
Projeto Jovem Empreendedor Rural de Pentecostes	
Partido Socialista Brasileiro (PSB)	
Procurador de Justiça do DF	
PUC-SP	
Movimento Nacional pela Cidadania e Solidariedade	
<i>National Council of Voluntary Organizations</i>	
ONG Repórter Brasil	
<i>Open Society Foundation</i>	
Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil e Programa das Nações Unidas para o	

Desenvolvimento (PNUD)
Plataforma do Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)
Rede Andi
<i>TechSoup Global</i>
União Europeia do Brasil (UEB)
Universidade do Chile e Universidade de Harvard no Programa de Filantropia, Sociedade Civil e Mudança Social na América Latina

Fonte: IPEA (BRASIL, 2014), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE VII

Painéis do II Seminário Internacional do MROSC - 2014

1º – balanço da agenda do MROSC	
Palestrantes	Posição/função/cargo
Jerome Possielgue	Ministro Conselheiro da UEB
Maria do Rosário	Deputada Federal (PT-RS)
Maristela Baione	Diretora do programa das ONU no Brasil
Laís de Figueiredo Lopes	Assessora especial da SG da Presidência da República
Vera Masagão Ribeiro	Diretora executiva da ABONG, membro do comitê facilitador da Plataforma por um MROSC
Rodrigo Rollemberg	Senador da República (PSB/DF)
José Eduardo Romão	Ouvidor Geral da União
Pedro de Carvalho Pontual	Diretor do Departamento de Participação Social da Secretaria Nacional de Articulação Social da SG da Presidência da República
2º – economias de Sustentabilidade das OSCs	
Adam Pickering	Gerente de Política Internacional da CAF
Eduardo Szazi	Advogado e professor na FGV
Marcos Kisil	Diretor presidente e fundador do IDIS
Paul Singer	Secretário Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego
Silvio Sant'Ana	Diretor da Fundação Esquel, Pastoral da Criança e membro do comitê facilitador da Plataforma por um MROSC
Bianca dos Santos	Consultora da SG da Presidência da República
3º - (des)construção de narrativas sobre as OSCs	
Suzana Varjão	Rede Andi
Pedro Abramovay	Diretor da <i>Open Society Foundation</i>
Anna Peliano	Coordenadora de Estudos de Responsabilidade Social IPEA
Leonardo Sakamoto	Jornalista e coordenador da ONG Repórter Brasil
Oliver Herman	Gerente de parcerias e de relações internacionais do Conselho Nacional de Organizações Voluntárias da Inglaterra (<i>National Council of Voluntary Organizations</i>)
Laís de Figueiredo Lopes	SG da Presidência da República
4º - certificações das OSCs: por que e por quem?	
Carolina Stuchi	Diretora do Departamento de Gestão do Sistema Único de Assistência Social da Secretaria Nacional de Assistência Social
Davi Ulisses	Diretor adjunto do Departamento da Justiça do Ministério da Justiça
Jessica Galeria	Diretora Social de Desenvolvimento Estratégico da <i>TechSoup Global</i>
Marcelo Estraviz	Presidente do Instituto Doar
5º - panorama global sobre as OSCs	
Nilda Bullain	Vice-presidenta do ICNL
Neville Brownlee	Diretor do escritório <i>Charity Commission em Liverpool</i> e coordenador da divisão de <i>First Contact</i>
Felipe Viveiros	Pesquisador da Universidade do Chile e consultor da Universidade de Harvard no Programa de Filantropia, Sociedade Civil e Mudança Social na América Latina
Robert Wigers (Holanda)	Fundação Gansos Selvagens
Ladislau Dowbor	PUC-SP
André Degenszajn	Secretário geral do GIFE
Milton Rondó Filho	Ministério das Relações Exteriores

Fonte: IPEA (BRASIL, 2014), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE VIII

Atividades paralelas do II Seminário Internacional do MROSC - 2014

1ª - experiências e diretrizes para as parcerias entre Estado e OSCs	
Ministrante/participantes	Posição/função/cargo
Adelle Schwartz Benzaken	Ministério da Saúde – apontando participação das OSCs nos critérios de editais
Luana Arantes	Diretora de programas da Secretaria de Promoção de Políticas para Igualdade Racial – capacitação prévia das OSCs para elaboração, prestação de contas e acompanhamento dos projetos, orientação ao SINCOV
Rocicleide Silva	Diretora do departamento de fomento à produção e à estruturação produtiva da Secretaria de Segurança Alimentar e Nutricional do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – experiência do termo de parceria com a ASA
Carolina Stuchi	Diretora do departamento da Rede Socioassistencial Privada do SUAS da Secretaria Nacional de Assistência Social do MDS – cadastro das entidades para simplificar a contratualização pelos municípios
Carlos Humberto Campos	Trajetória da experiência de contratualização da ASA com o MDS para a execução do “Programa Um Milhão de Cisternas”
Helena Gomes Bonumá	Guayí Democracia, Participação e Solidariedade – divulgação de experiências
Leticia Schwarz	Consultora PNUD – SG da Presidência da República
2ª - experiências de Fundos no universo das OSCs	
José Eduardo Sabo Paes	Procurador de Justiça do DF
Ricardo Leite Ribeiro	FDD e CADE
Ana Beatriz de Oliveira	Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) do Ministério do Meio Ambiente – fundos públicos
Paula Fabiani	IDIS
K. K Verdade	Coordenadora Executiva Fundo social Ellas
Elias Lino	Banco Palmas
Ademar Bertucci	Cáritas Brasileira
3ª – relatoria especial da ONU	
Jocelyn Nieva (EUA)	Assessora legal para a América Latina do ICLN
Karla Pinder (Panamá)	Representante do país - experiências e a realidade jurídica
Antonio Velasco (Bolívia)	Representante do país - experiências e a realidade jurídica – Lei nº 351 e Decreto Supremo nº 1.597
Beatriz Luna (Peru)	Representante do país - experiências e a realidade jurídica – Código de Direito Civil
Pedro Ressi (Argentina)	Representante do país - experiências e a realidade jurídica
Adriana Luiz Prestepo (Colômbia)	Representante do país - experiências e a realidade jurídica
Beatriz Barboza (Brasil)	Representante do país - novo marco regulatório das OSCs
Felipe Viveros (Chile)	Representante do país - experiências e a realidade jurídica
Miguel de Lavega (México)	Representante do país - experiências e a realidade jurídica (marco de fomento)
4ª – Lei de incentivo ao Esporte	
João Tajara	Especialista em políticas públicas e gestão governamental do Ministério do Esporte
Ricardo Vidal	Diretor executivo do Instituto Joaquim Cruz
Diogo Quitério	Coordenador do Instituto Votorantim
Maristela Baioni	Representante residente assistente do PNUD
5ª - as OSCs e o movimento global por transparência e participação social	
Roberta Solis Ribeiro	Assessora para Assuntos Internacionais da CGU
Pedro de Carvalho Pontual	Diretor de Participação Social da SG da Presidência da República
Roberto Senderowitsch	Gerente de projetos do BM

Fonte: IPEA (BRASIL, 2014), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE IX

Oficinas de abordagem técnica do II Seminário Internacional do MROSC – 2014

1ª - criação de interface própria do SICONV para as OSCs	
Participações	Atividade desenvolvida
Diversas	Cadastramento, credenciamento e programa
	Proposta - Plano de trabalho
	Plano de trabalho
	Execução - Processo de compra, contrato
	Prestação de contas
	Conclusões e avanços
2ª - cenário futuros da sociedade civil organizada no Brasil - 2023	
Diversas	Veiculação e divulgação dos quatro cenários possíveis os batizando com nomes que remetem a brincadeiras infantis: “O mestre mandou”; “A amarelinha; “O passa anel” e “A ciranda”.
3ª - pensando as OSCs: a formação de uma rede de pesquisa	
Diversas	Criar de encaminhamentos práticos, no âmbito da pesquisa acerca da relação entre a Sociedade Civil e o Estado; fazer uma reflexão de como criar e como estruturar formas para que os pesquisadores trabalhem conjuntamente; debater e promover troca de experiências entre os pesquisadores; coletar ideias sobre as temáticas selecionadas

Fonte: IPEA (BRASIL, 2014), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE X

Mesas do II Seminário Internacional do MROSC - 2014

1ª - Sustentabilidade econômica das OSCs	
Participantes	Ações
Diversos	Recolhimento de ideias e identificação de lacunas de pesquisa sobre a sustentabilidade econômica das organizações da sociedade civil
	Eleição de temas prioritários
	Hierarquização dos problemas/hipóteses e soluções
2ª - parcerias entre OSCs e Estado	
Diversos	Recolhimento de ideias e identificação de lacunas de pesquisa sobre as parcerias das OSCs e Estado
	Eleição de temas prioritários
	Hierarquização dos problemas/hipóteses e soluções
3ª - participação social e OSCs	
Diversos	Recolhimento de ideias e identificação de lacunas de pesquisa sobre participação social e OSCs
	Retomada da discussão realizada
	Eleição de temas prioritários
	Hierarquização de problemas e hipóteses e busca de soluções
4º - plataforma de pesquisadores	
Diversos	Apresentação
	Cenário atual: recolhimento de ideias sobre Plataforma de pesquisadores
	Identificação de lacunas sobre a plataforma de pesquisadores
	Eleição de temas prioritários
	Hierarquização de problemas e hipóteses e busca de soluções
	Conclusões e principais resultados
5ª - arena da participação social	
Participantes	Posição/membro
Dilma Rousseff	Presidenta da República
Eleonora Miricuti	Secretária de políticas para mulheres da Presidência da República
Marcelo Nery	Ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal
Ricardo Berzoini	Ministro-chefe da Secretaria de Relações Institucionais
Vinícius Nobre Lage	Ministro do Turismo
Isabela Teixeira	Ministra do Meio Ambiente
Tereza Campello	Ministra do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
Henrique Paim	Ministro da Educação
Luiz Alberto Figueiredo	Ministro das Relações Exteriores
Aloízio Mercadante	Ministro-chefe da Casa Civil
Gilberto Carvalho	Ministro-chefe da SG da Presidência da República
Rodrigo da Rocha Luz	Diretor do movimento Nacional pela Cidadania e Solidariedade
Maria do Socorro	Presidenta do Conselho Internacional de Saúde
Gilvanildo Vieira de Souza	Jogador de futebol do Brasil e apoiador da plataforma do ODM
Jorge Chediek	Coordenador e representante residente do sistema ONU e do PNUD no Brasil
Vera Masagão	Diretora executiva da ABONG

Fonte: IPEA (BRASIL, 2014), quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE XI

Entidades parceiras da ABONG, por nome, empresa/grupo/instituição e ramo de atividade

Entidade	Empresa/grupo/instituição	Ramo de atividade
Fundação Ford	<i>Ford Motor Company</i>	Multinacional fabricante de automóveis
Pão para o Mundo	Igreja Protestante	Religiosa
Instituto C&A	Cadeia internacional de lojas de vestuário	Varejista
Organização Episcopal Alemã para a Cooperação para o Desenvolvimento (MISEREOR)	Igreja Católica	Religiosa
União Europeia	União econômica e política de 28 Estados-membros independentes situados principalmente na Europa	Instância de representação da Europa: Parlamento, Conselho Geral, Conselho dos Estados-Membros e Comissão Europeia
Fastenopfer	Igreja Católica	Religiosa

Fonte: Entidades parceiras da ABONG, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE XII

OSCs associadas da ABONG atuantes na área educacional, por nome e região de atuação

Nomenclatura	Região
Ação Comunitária do Brasil (VOCAÇÃO)	Sudeste
Ação Educativa-Assessoria, Pesquisa e Informação (Ação Educativa)	Todas
ActionAid Brasil	Norte, Nordeste, Centro Oeste e Sudeste
Assessoria e Gestão em Estudo da Natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia (AGENDHA)	Nordeste
Associação Abrigo Rainha Sílvia	Sudeste
Associação Bauruense de Apoio e Assistência ao Renal Crônico (ABREC)	Sudeste
Associação Beneficente O Pequeno Nazareno (OPN)	Não informou
Associação Brasileira de Homeopatia Popular (ABHP)	Todas
Associação Casa das Artes de Educação e Cultura (Arte de Educar)	Sudeste
Associação das Pessoas com Albinismo na Bahia (APALBA)	Nordeste
Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR-BA)	Nordeste
Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR)	Sul
Associação de Pais e Mestres de Apoio ao Desenvolvimento Social (APMS)	Todas
Associação Educacional Labor (LABOR)	Sul
Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS)	Nordeste
Associação Instituto de Política e Formação Cidadã (Escola De Governo)	Sudeste
Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC)	Norte
Associação Projeto Roda Viva (Roda Viva)	Sudeste
Associação SEDUP - Serviço de Educação Popular (SEDUP)	Nordeste
Avante - Educação e Mobilização Social (Avante)	Norte e Nordeste
Casa da Cultura Centro de Formação Artística e Cultural da Baixada Fluminense	Sudeste
Casa da Mulher Trabalhadora (CAMTRA)	Sudeste
Centro Cultural-Educativo de Lazer, Informação, Trabalho e Ação Social (CELITA)	Não informou
Centro das Mulheres do Cabo (CMC)	Nordeste
Centro de Arte e Meio Ambiente (CAMA)	Nordeste
Centro de Assessoria ao Movimento Popular (CAMPO)	Sudeste
Centro de Assessoria e Serviço aos/as Trabalhadores/as da Terra Dom José Brandão de Castro (CDJBC)	Nordeste
Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP)	Todas
Centro de Cultura Professor Luiz Freire (Centro Luiz Freire)	Nordeste
Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA-CE)	Nordeste
Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS)	Nordeste
Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (CEDEDICA)	Sul
Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis - Grupo Ação, Justiça e Paz (CDDH-PETRÓPOLIS)	Sudeste
Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennès (CDHDMB)	Centro Oeste
Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo (CDHEP)	Sudeste e Sul
Centro de Educação e Assessoramento Popular (CEAP-RS)	Não informou
Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT)	Todas
Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA)	Norte
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)	Todas
Centro de Estudos Psicopedagógicos Pró-Saber	Sudeste
Centro de Imprensa, Assessoria e Rádio (CRIAR Brasil)	Todas
Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA)	Nordeste
Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP)	Sul
Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro (CVI)	Centro Oeste, Sudeste e Sul
Centro dos Direitos Humanos Maria da Graça Braz (CDHMGB)	Sul
Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA)	Centro Oeste
Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD)	Nordeste e Sudeste

Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA)	Sudeste
CIPÓ Comunicação Interativa	Nordeste
Coletivo Mulher Vida (CMV)	Nordeste
Comitê para Democratização da Informática (RECODE)	Todas
Comunicação e Cultura	Nordeste
Comunicação em Sexualidade (ECOS)	Nordeste, Sudeste e Sul
Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE)	Norte
Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE)	Todas
Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (DESER)	Todas
Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP)	Nordeste
Espaço Formação Assessoria e Documentação (ESPAÇO)	Sudeste
Fundação Fé e Alegria do Brasil (FÉ e Alegria Brasil)	Todas
Fundação Terra Mirim - Centro de Luz (FTM)	Nordeste
Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP)	Nordeste, Centro Oeste e Sul
Grupo Curumim - Gestação e Parto	Norte, Nordeste e Centro Oeste
Grupo de Apoio à Prevenção à Aids da Bahia (GAPA-BA)	Nordeste
Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS do Ceará (GAPA-CE)	Nordeste
Grupo de Apoio às Comunidades Carentes do Ceará (GACC-CE)	Nordeste
Grupo de Defesa e Promoção Socioambiental (GERMEN)	Nordeste
Grupo Transas do Corpo (GTC-AESS)	Centro Oeste
Instituto <i>Ambient</i> (IA)	Norte
Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores (IAL)	Todas
Instituto Brasil Central (IBRACE)	Centro Oeste
Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário Queiróz Filho (IBEAC)	Sudeste e Sul
Instituto Búzios	Nordeste e Sudeste
Instituto de Estudos da Religião (ISER)	Sudeste
Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC)	Todas
Instituto Ecoar para Cidadania (ECOAR)	Todas
Instituto Papai	Nordeste
Instituto Parrhesia Erga Omnes (PARRHESIA)	Sul
Instituto Paulo Freire (IPF)	Todas
Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA)	Nordeste
Instituto Socioambiental (ISA)	Norte, Centro Oeste e Sudeste
Movimento de Organização Comunitária (MOC)	Nordeste
Movimento de Promoção da Mulher (MOPROM)	Norte
Movimento Infante-Juvenil de Reivindicação (MIRIM Brasil)	Nordeste
Movimento República de Emaús (República do Pequeno Vendedor)	Norte
Odara Instituto da Mulher Negra (ODARA MN)	Norte, Nordeste e Sudeste
Programa de Formação e Educação Comunitária (PROFEC)	Centro-Oeste
Rede de Desenvolvimento Humano (REDEH)	Todas
Serviço de Assistência Rural (SAR)	Nordeste
Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)	Nordeste
Sociedade de Apoio Socioambientalista e Cultural (SASAC)	Nordeste
Sociedade Maranhense de Defesa à Natureza (SOMADENA)	Nordeste
Viração Educomunicação	Sudeste
Visão Mundial Brasil	Todas

Fonte: ABONG associadas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE XIII

Associadas ABONG atuantes na área educacional com o público alvo, entre outros,
professores, por temática de atuação

Sigla	Área temática
AÇÃO EDUCATIVA	Educação, arte e cultura, justiça e promoção de direitos
AESOS	Educação, trabalho e renda, assistência social
ARTE DE EDUCAR	Educação, discriminação racial, arte e cultura, questões urbanas, justiça e promoção de direitos, assistência social
ASSESOAR	Educação, questões agrárias, agricultura, relações de gênero, assistência social
AVANTE	Educação, economia solidária, trabalho e renda, justiça e promoção de direitos
AVISA LÁ	Educação
CAMPO	Educação, meio ambiente, organização e participação popular, trabalho e renda, assistência social
CDHDMB	Educação, saúde, questões agrárias/urbanas e indígenas, meio ambiente, economia solidária, organização e participação popular, discriminação racial e sexual, relações de gênero e consumo, trabalho e renda, segurança pública e alimentar, justiça e promoção de direitos, assistência social
CDHEP	Educação, organização e participação popular, discriminação racial e sexual, relações de gênero, questões urbanas, segurança pública, justiça e promoção de direitos
CDHMGB	Educação, saúde, meio ambiente, organização e participação popular, discriminação racial, relações de gênero, comunicação, questões urbanas, segurança pública, justiça e promoção de direitos, empoderamento da mulher, protagonismo juvenil, ecumenismo
CDJBC	Educação, saúde, questões agrárias/urbanas e indígenas, agricultura, meio ambiente, economia solidária, organização e participação popular, discriminação racial, relações de gênero, arte e cultura, trabalho e renda, comunicação, justiça e promoção de direitos, assistência social, segurança alimentar, comunidades tradicionais, pessoa idosa e juventude
CDVHS	Educação, saúde, meio ambiente, economia solidária, organização e participação popular, discriminação racial e sexual, relações de gênero, arte e cultura, trabalho e renda, comunicação, questões urbanas, segurança pública, orçamento público, justiça e promoção de direitos, intolerância religiosa
CEERT	Educação, Saúde, Discriminação racial, Justiça e promoção de direitos
CENPEC	Educação
CENTRO LUIZ FREIRE	Educação, organização e popular, arte e cultura, comunicação, orçamento público, justiça e promoção de direitos, assistência social, questão indígena
CIPO	Educação, Comunicação, Justiça e promoção de direitos
COMSAÚDE	Educação, saúde, meio ambiente, organização e participação popular, discriminação racial, relações de gênero, arte e cultura, segurança alimentar, esporte
Comunicação e Cultura	Educação, meio ambiente, justiça e promoção de direitos
CRIAR Brasil	Educação, saúde, questões agrárias e urbanas, meio ambiente, economia solidária, organização e participação, discriminação racial, relações de gênero, trabalho e renda, comunicação, orçamento público, justiça e promoção de direitos, DST/AIDS, segurança alimentar, discriminação sexual
ECOAR	Educação, meio ambiente, economia solidária
ECOS	Educação, saúde, DST/AIDS
ESCOLA DE GOVERNO	Educação
ESPAÇO	Educação, meio ambiente
GAPA-CE	Educação, saúde, DST/AIDS
GERMEN	Educação, meio ambiente, economia solidária, organização e participação popular, arte e cultura, comunicação, questões urbanas, orçamento público, justiça e promoção de direitos
GRUPO CURUMIM	Educação, saúde, relações de gênero, arte e cultura, comunicação, questão indígena, direitos sexuais e reprodutivos, direitos humanos

IBEAC	Educação, organização e participação popular, arte e cultura
IBRACE	Educação, questões agrárias, meio ambiente, organização e participação, justiça e promoção de direitos, direitos humanos
IPF	Educação, Meio Ambiente, Organização e participação popular
LABOR	Educação, assistência social
MOC	Educação, saúde, agricultura, meio ambiente, economia solidária, organização e participação popular, discriminação racial e sexual, relações de gênero, arte e cultura, trabalho e renda, comunicação, orçamento público, justiça e promoção de direitos, assistência social, relações de consumo, segurança alimentar, esporte
RECODE	Educação, trabalho e renda
REDEH	Educação, meio ambiente, economia solidária, organização e participação popular, discriminação racial e sexual, relações de gênero, questões urbanas, justiça e promoção de direitos, assistência social, esporte
RODA VIVA	Educação, arte e cultura, inclusão produtiva
SASAC	Educação, saúde, questões agrárias, agricultura, meio ambiente, economia solidária, organização e participação popular, relações de gênero, arte e cultura, trabalho e renda, comunicação, assistência social
SERTA	Educação
VIRAÇÃO	Educação, comunicação, DST/AIDS

Fonte: ABONG associadas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

APÊNDICE XIV

OSCs associadas ao GIFE atuantes na área educacional no Brasil, por nome, ano, sede e perfil

Nomenclatura adotada no Brasil	Fundação	Principal	Informado	Sede ou escritório	
	Ano	Sede	Perfil	Região	UF
Accenture	1989	EUA	Empresa	Sudeste	SP
Aldeias Infantis SOS	1949	Áustria	FII	Sudeste	SP
Alana	1994	EUA	FIF	Sudeste	SP
Amazon	1994	EUA	Empresa	Sudeste	SP
Associação Citi Esperança	1997	EUA	FII	Sudeste	SP
Associação Samaritano	1894	Brasil	FII	Sudeste	SP
Banco Bradesco	1943	Brasil	Empresa	Sudeste	SP
Banco J.P.Morgan	1921	EUA	Empresa	Sudeste	SP
<i>Bank of America Merrill Lynch</i>	2009	EUA	Empresa	Sudeste	SP e RJ
<i>ChildFund</i> Brasil – Fundo para Crianças	1938	EUA	FII	Sudeste	MG
<i>Childhood</i> Brasil	1999	Suécia	FII	Sudeste	SP
Cielo	1995	Brasil	Empresa	Sudeste	SP
<i>Frère Théophane Durand</i> , Superior Geral da Congregação Marista (FTD) Educação	1902	Brasil	Empresa	Sudeste	SP
Fundação Affonso Brandão Hennel	2013	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Fundação Alphaville	2000	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Amazonas Sustentável	2007	Brasil	FII	Norte e Sudeste	AM e SP
Fundação André e Lucia Maggi	1997	Brasil	FIE	Centro Oeste	MT
Fundação Aperam Acesita	1994	Brasil	FIE	Sudeste	MG
Fundação ArcelorMittal Brasil	2006	Alemanha	FIE	Sudeste	MG
Fundação Arymax	1990	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Fundação Avina	1994	Panamá	FII	Sudeste	RJ
Fundação Banco do Brasil	1985	Brasil	FIE	Centro Oeste	DF
Fundação Bradesco	1956	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Bunge	1994	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Cargill	1973	EUA	FIE	Sudeste	SP
Fundação Companhia Siderúrgica Nacional	1941	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Educar DPaschoal	1989	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Espaço ECO	2005	Alemanha	FIE	Sudeste	SP
Fundação da Federação das Entidades de Assistência Social de Campinas (FEAC)	1964	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Ford	1962	EUA	FII	Sudeste	RJ
Fundação Grupo Boticário	1990	Brasil	FIE	Sul	PR
Fundação Iochpe	1989	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Itaú Social	1993	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação John Deere	2004	EUA	FIE	Sudeste	SP
Fundação José Luiz Egydio Setubal	2005	Brasil	N/C	Sudeste	SP
Fundação José Silveira	1940	Brasil	FIE	Nordeste	BA
Fundação <i>Lamb Watchers</i>	2014	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Fundação Lemann	2002	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	1965	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho	1982	Brasil	FIE	Sul	RS
Fundação Nestlé Brasil	1999	Suíça	FIE	Sudeste	SP
Fundação Odebrecht	1965	Brasil	FIE	Nordeste	BA
Fundação Otacílio Coser (FOCO)	1999	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Projeto Pescar	1976	Brasil	FII	Sul	RS
Fundação Raízen	2002	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Renova	2015	Brasil	FII	Sudeste	MG
Fundação Roberto Marinho	1977	Brasil	FIF	Sudeste	RJ
Fundação Romi	1957	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Semear	1996	Brasil	FIC	Sul	RS

Fundação Sociedade de Maria (SM) Brasil	1977	Espanha	FIE	Sudeste	SP
Fundação Stickel	1954	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Fundação Telefônica Vivo	1999	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Tide Setubal	2006	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Fundação Vale	1998	Brasil	FIE	Sudeste	RJ
Fundação Via Varejo	2012	Brasil	FIE	Sudeste	RJ
Fundação Victor Civita	1985	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Fundação Volkswagen	1979	Alemanha	FIE	Sudeste	SP
Instituto Gerdau	1994	Brasil	Empresa	Sul	RS
Grupo Fleury	1926	Brasil	Empresa	Sudeste	SP
Instituição de Ensino Superior (INSPER)	1987	Brasil	PA	Sudeste	SP
Instituto 3M de Inovação Social	2006	EUA	FIE	Sudeste	SP
Instituto ABCD	2009	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto Aegea	2010	Brasil	FIE	Sudeste	MG
Instituto Alair Martins (IAMAR)	2005	Brasil	FIE	Sudeste	MG
Instituto Alcoa	1990	EUA	FIE	Sudeste	SP
Instituto Alga	1994	Brasil	FIE	Sudeste	MG
Instituto Arapyau	2008	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto Arcor Brasil	2004	Argentina	FIE	Sudeste	SP
Instituto Arredondar	2012	Brasil	FII	Sudeste	SP
Instituto Avon	2003	EUA	FIE	Sudeste	SP
Instituto Ayrton Senna (IAS)	1994	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF)	2012	Brasil	FIF	Nordeste	CE
Instituto Betty & Jacob Lafer	2011	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto BRF	2012	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto C&A	1993	Bélgica	FIE	Sudeste	SP
Instituto Camargo Corrêa (ICC)	2002	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Companhia de Concessões Rodoviárias (CCR)	2002	Brasil	Empresa	Sudeste	SP
Instituto Clima e Sociedade	2015	Brasil	FII	Sudeste	RJ
Instituto Coca-Cola Brasil	1999	EUA	FIE	Sudeste	RJ
Instituto Conceição Moura	2014	Brasil	FIF	Nordeste	PE
Instituto Cooperforte	2003	Brasil	FIE	Centro Oeste	DF
Instituto Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL)	2015	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Criança é Vida	1996	Brasil	FII	Sudeste	SP
Instituto Cultural Usiminas	1993	Brasil	FIE	Sudeste	MG
Instituto Cyrela	2010	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto de Cidadania Empresarial (ICE)	1999	EUA	FII	Sudeste	SP
Instituto Desiderata	2003	Brasil	FIF	Sudeste	RJ
Instituto Ecofuturo	1999	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Energias do Brasil (EDP)	2007	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Educacional BM&F Bovespa	2007	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Embraer	2001	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Estre	2006	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Eurofarma	2006	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Companhia Brasileira de Distribuição (GPA)	1998	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Grupo Boticário	N/C	Brasil	FIE	Sul	PR
Instituto Holcim	2002	Suíça	FIE	Sudeste	SP
Instituto Inspirare	2011	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto InterCement	2015	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Invepar	2002	Brasil	FIE	Sudeste	RJ
Instituto Itaú Cultural	1986	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Jama	2009	Brasil	FIF	Sul	RS
Instituto Jatobás	2002	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto João Carlos Paes Mendonça (JCPM) de Compromisso Social	2007	Brasil	FIE	Nordeste	PE

Instituto João e Maria Backheuser	2007	Brasil	FIF	Sudeste	RJ
Instituto Julio Simões	2006	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto Lina Galvani	2003	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto Lojas Renner	2008	Brasil	FIE	Sul	RS
Instituto Natura	2010	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Net Claro Embratel	2001	México	FIE	Sudeste	RJ
Instituto Paulo Montenegro	2000	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Península	2010	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto Positivo	2012	Brasil	FIE	Sul	PR
Instituto Renault	2010	França	FIE	Sudeste	SP
Instituto Sabin	2005	Brasil	FIE	Centro Oeste	DF
Instituto Samuel Klein	2014	Brasil	FIF	Sudeste	SP
Instituto Serrapilheira	2016	Brasil	FIF	Sudeste	RJ
Instituto Souza Cruz	2000	Brasil	FIE	Sudeste	RJ
Instituto TIM Brasil	2013	Itália	Empresa	Sudeste	RJ
Instituto Triunfo	2007	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Unibanco	1982	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Votorantim	2002	Brasil	FIE	Sudeste	SP
Instituto Wal-Mart	2005	EUA	FIE	Sudeste	SP
Instituto Yamana	2012	Canadá	FIE	Nordeste	BA
Intel	N/C	EUA	Empresa	Sudeste	SP
Mattos Filho	1999	Brasil	Empresa	Sudeste	SP
Microsoft	N/C	EUA	Empresa	Sudeste	SP
Monsanto	1963	EUA	Empresa	Sudeste	SP
Oi Futuro	2001	Brasil	FIE	Sudeste	RJ
Pinheiro Neto Advogados	1942	Brasil	Empresa	Sudeste	SP
Roche	1972	Suíça	Empresa	Sudeste	SP
Santander	1982	Espanha	Empresa	Sudeste	SP
SAP Brasil	1995	Alemanha	Empresa	Sudeste	SP
Serasa Experian	2007	Irlanda	Empresa	Sudeste	SP
SITAWI Finanças do Bem	2008	Brasil	FII	Sudeste	RJ
TV Globo	1965	Brasil	Empresa	Sudeste	RJ
UBS	2010	Suíça	Empresa	Sudeste	SP
União Marista do Brasil (UMBRASIL)	2005	Brasil	FII	Centro Oeste	DF
United Way Brasil	2001	EUA	FII	Sudeste	SP

Fonte: GIFE associados, quadro organizado pela pesquisadora (2018).