

Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira

Úrsula Adelaide de Lélis¹, Leonice Matilde Richter², Vilma Aparecida de Souza³, Wane Elayne Soares Eulalio⁴

^{1,4} Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e Departamento de Educação. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Avenida Ruy Braga s/n., Vila Mauricéia. Montes Claros - MG. Brasil.

^{2,3} Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Autor para correspondência/Author for correspondence: ursulalelis@gmail.com

RESUMO. Como estratégia para desenvolver uma educação para a produtividade, legitimar a configuração mais recente do capitalismo, garantir a posição da classe hegemônica-dirigente e impulsionar o mercado pedagógico, grupos empresariais têm se organizado em movimentos que vêm assumindo protagonismo na definição de políticas educacionais. Ao comporem um terceiro setor, desenvolvem parcerias que deixam mais tênues as fronteiras entre o público e o privado e assumem determinadas funções próprias do Estado. Essa atuação mantém relações orgânicas com empresas internacionais pela via de redes de políticas. O objetivo deste estudo foi analisar a incidência do terceiro setor, das relações público-privadas e das redes de políticas na educação pública brasileira. Pelo estudo teórico-documental, de abordagem quanti-qualitativa, recortou-se o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base. As análises evidenciam que esses movimentos têm marcado a transposição dos ideais e ações do empresariado para a educação pública, legitimados por parcerias com instituições, governos e o Estado. Incidindo sobre as políticas educacionais atuam como mecanismos de privatização e de incremento de lucros reorientando a gestão educacional. Sublinha-se a importância dos movimentos e associações de defesa da educação laica, pública e de qualidade sociopolítica referendada interpelarem e coibirem ações público-privadas na definição das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Estado, Terceiro setor, Redes de Políticas, Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base.

Policy Networks, the Third Sector and the Movements to Privatize Brazilian Education

ABSTRACT. As a strategy to develop education for productivity, to legitimize the most recent configuration of capitalism, to guarantee the position of the hegemonic-ruling class and to promote the pedagogical market, business groups have organized movements that have assumed a leading role in the definition of educational public policies. When composing a third sector, they develop partnerships that leave the borders between public and private thinner and assume certain functions of the State. This performance maintains organic relations with international companies through policy networks. The aim of this study was to analyze the incidence of the third sector, public-private relations and policy networks in the Brazilian public education. Through the theoretical-documental study, with a quantitative and qualitative approach, the All for Education and the Base Movement were cut out. Analyses show that these movements have marked the transposition of the ideals and actions of the business community to public education, legitimized by partnerships with institutions, governments and the State. Focusing on educational policies, they act as mechanisms for privatization and increased profits, reorienting educational management. The importance of movements and associations for the defense of secular, public and socio-political education endorsed is underlined to challenge and restrain public-private actions in the definition of public educational policies.

Keywords: State, Third Sector, Policy Networks, All for Education Movement, Base Movement.

Redes de políticas y tercer sector: movimientos privatizadores la educación brasileña

RESUMEN. Como estrategia para desarrollar una educación para la productividad, legitimar la configuración más reciente del capitalismo, garantizar la posición de la comunidad empresarial como clase hegemónica-dominante y para impulsar el mercado pedagógico, los grupos empresariales se han organizado en movimientos que, paulatinamente, han ido asumiendo protagonismo en la definición de las políticas públicas educativas, introduciendo principios y acciones de gestión en la enseñanza pública. Al componer un tercer sector, desarrollan alianzas público-privadas que dan lugar a mecanismos de privatización, dejando más difusas las fronteras entre lo público y lo privado, asumiendo así las funciones propias del Estado. Esta actuación mantiene relaciones orgánicas con empresas internacionales a través de las redes de políticas. El propósito de este artículo es analizar la incidencia del tercer sector, las relaciones público-privadas y las redes de políticas en la educación pública brasileña, por medio de los movimientos privatizadores. A través del estudio teórico-documental, se destacan el Movimiento para Todos y el Movimiento de Base, que han marcado la transposición de los ideales y acciones de la comunidad empresarial a la educación pública, legitimados por alianzas con instituciones, gobiernos y con el propio Estado brasileño.

Palabras clave: Estado, Tercer Sector, Redes de políticas, Movimiento Todos por la Educación, Movimiento de Base.

Introdução

As regras e mecanismos impetrados pelo sistema de capital para a organização das sociedades, como táticas para a garantia da sua lógica produtiva acumulativa, têm assumido contornos que, paulatinamente, vêm firmando-se como orgânicos na composição social. Com ações iniciais nos campos econômico e político, esse sistema tem avançado significativamente para a área social, tomada como estratégica para a construção e consolidação dos meios necessários à solidificação do capitalismo como princípio, meio e fim da vida societária (Lélis, 2007; Hill, 2003).

No caso brasileiro, o período reformista iniciado nos anos 1990 implementou as bases necessárias para o país firmar-se como um dos protagonistas das nações em desenvolvimento, na escala de universalização do novo capitalista de orientação neoliberal e dos seus desdobramentos. No bojo das ações impetradas, o estabelecimento das parcerias entre os diversos setores da sociedade, sob discursos de solidariedade, justiça social e otimização dos serviços e entes públicos, coloca do mesmo lado da história, como que comungando os mesmos objetivos, Estado, governos, sociedade civil e sistema produtivo. Alocadas no terceiro setor, as parcerias

público-privadas (PPP) implantaram no interior do Estado, os princípios da descentralização, focalização e privatização, na medida em que, gradualmente, repassavam-se ao mercado os entes e serviços públicos lucrativos, incentivavam a ação voluntária na prestação de serviços e instauravam no âmbito da gestão pública, diretrizes e ações gerenciais tangenciadas pela eficiência e eficácia dos modelos privados (Lélis, 2007).

Nesse âmbito, redefiniu-se o papel do Estado de provedor para o de regulador e avaliador das políticas públicas sociais. No campo da educação, a gestão, a formação de professores e o currículo escolar passaram a ser profundamente influenciados pela racionalidade gerencial, provocando significativas mudanças nos sistemas de ensino, por pressão do mercado e pela ação público-privada, organizadas a partir de redes de políticas ordenadas por grupos empresariais nacionais e internacionais (Ball, 2004; Shiroma, Garcia & Campos, 2011).

No contexto desta mundialização das políticas públicas de educação, este artigo apresenta os resultados de um estudo que analisou a incidência do terceiro setor, das relações público-privadas e das redes de políticas na educação pública brasileira,

por meio de movimentos privatistas. Nessa via, foram registradas breves considerações sobre o terceiro setor e as parcerias público-privadas no Brasil, a partir da reforma do Estado na década de 1990. Também foram discutidos suportes teóricos sobre a constituição das redes de políticas no mundo e sua arquitetura no Brasil, no século XXI, a partir de dois grandes movimentos de cunho empresarial que atuam no campo da educação pública: o Movimento Todos pela Educação (MTE) e o Movimento pela Base (MB).

Foi realizado um estudo teórico-documental, de abordagem quanti-qualitativa, a partir de referências nacionais e internacionais da literatura, das legislações educacionais relacionadas à interinfluência entre o Estado brasileiro e o terceiro setor e dos documentos formuladores das propostas do MTE e MB. Buscou-se uma abordagem crítica dos processos em curso, colocando os desafios postos à educação pública estatal como formação humana, em tempos de empresarização da escola, conformação de consensos e produção de novas subjetividades baseadas nos princípios do mercado.

O terceiro setor e as organizações público-privadas no Brasil

Para discutir suportes teóricos sobre a constituição das redes de políticas no Brasil, incrustada à tendência mundial, e tecer análises sobre o MTE e MB, expressões dessa rede, é pertinente registrar breves considerações sobre como as organizações público-privadas ganharam campo e notoriedade no país, a partir da reforma do Estado, nos anos 1990.

Sublimando a privatização da dinâmica e da gestão do Estado pelo discurso da parceria, que teria como consequência uma sociedade justa para todos, o terceiro setor tem se configurado como um forte aliado das políticas neoliberais contemporâneas, fomentando novas agendas para a sociedade civil, mediante alianças entre essa, os governos públicos e o sistema produtivo. Consolidam-se, assim, novos modelos de regulação social em substituição ao clássico papel do Estado como deliberador e provedor de bens públicos.

A ação advogada pelo heterogêneo conjunto de entidades componentes desse terceiro setor converte direitos em benefícios, retrocedendo a garantia dos direitos sociais que passam para o âmbito do mercado ou para o da filantropia social. Nesse sentido, as demandas que antes se encontravam sob responsabilidade da esfera estatal, no modelo neoliberal de

atendimento, ficam *a mercê* da caridade, da ajuda mútua e da autoajuda (Montaño, 2003).

Antunes (2002, p. 112) avalia que o terceiro setor – e as organizações público-privadas que emergem no seu campo – “... é consequência da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital, visando reduzir trabalho vivo e ampliar trabalho morto”. Nesse processo, tem-se a implementação de estratégias de natureza público-privada, que indicam a quebra da linha divisória entre o público e o privado, com perda da característica eminentemente pública, a mesclagem do público com o privado e a atenuação do papel do Estado, que passa de provedor a fiscalizador da oferta de serviços, principalmente na área social. Ao mesmo tempo, busca-se o consenso social, por meio da persuasão dos cidadãos – papel atinente às mídias, principalmente –, levando-os a crer que o que acontece não é uma perda de direitos e, sim, uma ampliação do seu poder de escolha e acesso a serviços de melhor qualidade.

Na educação, essas estratégias privatizantes materializam-se principalmente por meio de modalidades de financiamento, fornecimento, gestão e regulação iniciadas com a reforma

educacional de 1990 e aprofundadas pelas diretrizes ensejadas pelos governos posteriores, que mantiveram as premissas básicas de privatização com roupagens que ampliaram a inserção e atuação privada e a público-privada no campo público (Silveira, 2013; Lélis, 2007). Sendo assim, o entrelace do público com o privado congrega em seu fundamento – além de uma articulação rigorosamente planejada de desoneração do Estado – um movimento de desestatização da esfera pública, investimento na ampliação das possibilidades de maximização de lucro das empresas, ao mesmo tempo em que introduz modelos de educação que promovem uma nova sociabilidade capitalista (Beghin, 2005).

Alimentadas pela propaganda midiática há, na sociedade em geral e no mundo acadêmico, concepções e ideias amplamente divulgadas sobre essa “nova” cidadania, que se apóiam em uma matriz teórica positivista, percebendo a ampliação das organizações público-privadas como uma produção natural do desenvolvimento da sociedade, uma resposta ao seu próprio percurso. Constituindo uma “rede de solidariedade social”, defende-se a ideia de que essas organizações são capazes de reunir sujeitos sociais de classes antagônicas em prol do bem-comum, pela via de parcerias bem sucedidas,

focalização e gerenciamento eficiente de serviços e recursos públicos. Gradualmente, empresas e grandes conglomerados passam a disputar e definir políticas públicas alinhadas aos princípios capitalistas e controle societal nas diversas áreas, dentre as quais, a da educação, demarcando as relações em processo que marcam disputas e correlações de força. Nesse contexto, o Estado continua a atuar como o principal indutor de políticas públicas, no entanto, com significativas marcas mercantis (Lélis, 2007).

Gestadas nessa configuração instrumentalizada do público-privado, ordenações do terceiro setor desempenham múltiplos papéis, que vão desde a defesa de causas individuais localizadas a causas humanitárias coletivas. Essa generalidade alcançada por essas entidades garante que elas possam assumir funções públicas ou coletivas, o que lhes garantem focos diferenciados, uma vez que o coletivo nem sempre tem caráter público, ao passo que a assertiva contrária é (ou deveria ser) verdadeira (Lélis, 2007). Essa relação entre o público e o privado no Brasil, remonta ao Período Colonial, ressaltando como são tênues as linhas entrepostas entre o público e o privado, que hoje assumem as formas de associações, fundações, Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações da Sociedade Civil de

Interesse Público (OSCIP), dentre outras (Lélis, 2007). Entretanto, ao tentarem diferenciar-se das organizações originadas no âmbito estatal ou mercadológico, as organizações público-privadas vivem a contradição de negar as lógicas daquelas, mas utilizam seus recursos financeiros, gerando situações de colaboração, dependência e mesmo de subordinação (Lélis, 2007).

Empresas investem significativos montantes financeiros em projetos sociais, frutos da isenção tributária estatal e da extorsão da mais-valia, ao mesmo tempo em que apoiam a supressão de direitos e conquistas trabalhistas, flexibilizam e precarizam as relações de trabalho. Nesse sentido, o ativismo social empresarial tem relação direta com a reestruturação produtiva, ou seja, é a “nova variável dos negócios”, o “negócio dos negócios”, como denominado por Beghin (2005), que vem alçando seus planos para as causas sociais com veemência na área educacional, já que essa tem, além de outras benéficas, a capacidade de disciplinar cabeças e corpos à lógica do mercado.

Ao alterar um padrão de resposta social sistêmica e universal às demandas sociais – de responsabilidade da sociedade e da governança estatal – substituindo-a por uma individual, aleatória, baseada nas

parcerias da sociedade civil, o público-privado desresponsabiliza o Estado de suas tarefas, maximiza o seu papel regulador-avaliador, desonera o capital da obrigatoriedade de sustentar ações civis, empreendendo no cidadão comum e nas comunidades a autorresponsabilização pela sua situação e necessidades (Montaño, 2003). Com isso, constata-se que a difusão da eficiência das ações público-privadas é altamente ideológica, mítica, favorável ao ciclo de reestruturação do capitalismo e vai firmando-se como hegemônica à medida que convence a sociedade dos seus propósitos de igualdade e justiça social, mesmo que não ateste qualquer garantia de qualidade superior em relação ao Estado e de continuidade na oferta dos bens e serviços (Lélis, 2007).

Redes de políticas, neoliberalismo e políticas públicas educacionais

Assumindo certo protagonismo nas ações e gestões das políticas públicas no Brasil, as organizações público-privadas têm estabelecido significativas convergências e configurações mundiais e traçado metas e programas que ganham a corporeidade legal dessas políticas para a educação. Para isso, realizam um processo em curso, mundialmente conhecido como rede de políticas (Ball, 1998), que se tece em uma conjuntura de disputas de

concepções e interesses produtivos e financeiros para o âmbito educacional. Na "teia" dessa rede, encontram-se organismos e instituições nacionais e internacionais, agências multilaterais, grupos e indivíduos com ação nacional e mundial, alocados especialmente no sistema produtivo e financeiro, mas que desenvolvem ações que incidem direta e indiretamente sobre os rumos da política educacional pública.

Ao analisar essa configuração que vem se desenhando em nível internacional, Ball (1998) sublinha que

a disseminação dessas influências pode ser entendida internacionalmente de pelo menos duas maneiras. Em primeiro lugar e mais diretamente, há um fluxo de ideias por meio de redes sociais e políticas; a "circulação internacional de ideias" ... Em alguns contextos, este movimento "carrega" ideias e cria uma espécie de dependência cultural e política que atua para desvalorizar ou negar a viabilidade de soluções 'locais' (*sic.*) ... Há também a atividade de vários "empreendedores de políticas", grupos e indivíduos que "vendem" suas soluções no mercado acadêmico e político – "escola autogerida" e a "eficácia escolar" e "escolha" são exemplos atuais de tal empreendedorismo que ocorre por meio de canais acadêmicos – revistas, livros, etc. – e por meio da atuação de acadêmicos carismáticos e viajantes (Ball, 1998, p. 123).

Essa modalidade de colonização em rede mundial, apontada por Ball (1998), atinge o plano internacional tanto pela ideologia, circulando ideias e propostas de

agendas, quanto pela atuação direta de empresários da política e da economia interessados em vender soluções, produtos e programas, criando condições para a instalação de um mercado educacional que vai desde a comercialização de apostilas, passando por propostas como a da “Escolas Charter” – modelo de escolas privadas, que sustentadas pelo financiamento público, não cobram mensalidades dos usuários –, até consultorias administrativo-pedagógicas. Nesse movimento, a educação tem se constituído num *locus* de disputa entre propostas empresariais, um terreno de captura de identidades, subjetividades e financiamentos.

Nesse contexto, os fluxos dos ideais neoliberais, assumidos por grupos de empreendedores interessados no campo da educação, estão cada vez mais ativos e influenciam a agenda educacional, tanto no cenário internacional como na realidade brasileira. Portanto, as redes de políticas encontram-se alinhadas aos princípios do neoliberalismo, que demanda um Estado forte para prover os interesses do mercado, abjurando-se do atendimento às demandas sociais. Nessa lógica, o Estado avalia, controla e monitora, contudo, não presta, necessariamente, os serviços de educação, criando novas oportunidades para o setor

privado ofertar à sociedade bens e serviços ou vendê-los ao Estado (Ball, 2010).

Essa reformulação do papel do Estado desloca o protagonismo estatal em matéria de financiamento da área social, seja pela descentralização das ações ou pela privatização de entes e bens públicos. No campo da educação, o Estado passa a regular os resultados escolares e educacionais por meio de avaliações externas – permitindo com isso, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado – e a convocar a sociedade para a gestão da escola pública e para o trabalho voluntário (Beghin, 2005; Lélis, 2007).

De acordo com essa perspectiva, as relações mercantis de concorrência são impulsionadas para o interior do sistema escolar: as retóricas de flexibilidade, de liderança e de empreendedorismo passam a caracterizar as relações com base nos princípios do mercado. Experiências na Grã-Bretanha e nos EUA apontam que, além de reduzir os gastos públicos com a educação, concretizam-se mais interesses da classe capitalista sobre a educação, colocando em jogo três planos concomitantes e relacionados: um Plano de Negócios *para* a Educação, um Plano de Negócio *na* Educação e um Plano de Negócios *para* as Empresas Educacionais (Hill, 2003).

Em relação ao plano de negócios para as empresas educacionais, Hill (2003) trabalha a agenda empresarial internacional (companhias britânicas e americanas) que estão na vanguarda da privatização internacional, o que demonstra o empenho na disseminação e consolidação dessas ideias em escala mundial, visto que há um interesse tanto em relação às operadoras domésticas (se defendendo de empresas estrangeiras), quanto na abertura para que esses serviços possam ser exportados e garantir novas oportunidades no comércio no exterior. Hill (2003) exemplifica o caso da empresa britânica de educação *Universities School of Education* que tem exportado serviços para a Rússia e a Ucrânia. Nesse cenário, é o próprio governo que tem a intenção de “... maximizar o potencial de exportação de todos os serviços (chamados) públicos” (Hill, 2003, p. 36). Igualmente, as estratégias de privatização pelas PPP já ganharam vida, direção e solidez em muitos países, como afirma o relatório do Banco Mundial, “Estratégia para o setor educacional de 1999”, no item “Parcerias” (Hill, 2003).

A partir dos anos 1980, importantes agências internacionais – como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)

– passaram a atuar de forma cada vez mais instrumental na promoção global das ideias do livre mercado, monitorando o ajustamento das políticas públicas a esses interesses e indicando os melhores locais e as formas mais rentáveis de investimentos. Neles estão os intelectuais orgânicos internacionais do capital a serviço dos interesses ideológicos, econômicos, políticos e sociais do empresariado mundial, e não “... um conjunto de pessoas iluminadas e alheias à realidade concreta, mas um grupo organizado em torno de objetivos definidos *a priori*, intimamente entrelaçados às relações sociais, a um projeto global de sociedade e a uma determinada funcionalidade do Estado” (Ferreira & Santos, 2020, p. 197).

Nas orientações do Banco Mundial, o “neoliberalismo”, como paradigma ideológico que orienta essa agência, mesmo em crise e com as consequências negativas para o crescimento econômico, dá mostras de que a economia de livre mercado está mais viva e forte. Há um leque de agências multilaterais trabalhando para criar espaços para a privatização e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, e a educação está cada vez mais suscetível aos processos de mercantilização e privatização, que têm se configurado como algumas das principais características da política de educação

global no século XXI, processo presente mesmo em países com posições econômicas e histórias culturais/políticas significativamente distintas, embora, possam ser diferentes as formas e as tecnologias pelas quais a lógica neoliberal se materializa em cada um deles. Nesse contexto, o Estado age como um agente mercantilizador, transformando a educação em uma mercadoria e em partes contratáveis (Ball, 2004; 2010).

Avançando em seus argumentos, Ball (2010) salienta que

a expansão rápida e massiva da participação do setor privado na educação pública é certamente impulsionada pelos dois lados da relação de troca, o da oferta e o da demanda. *A privatização é atrativa para governos e agências multilaterais como “soluções” para o “problema” da reforma do setor público (com a promessa de aumento da produtividade, introdução de inovações e redução de custos) e é uma nova (e relativamente segura) oportunidade de lucro para o capital (grande e pequeno), particularmente em um momento em que outras áreas de atividade comercial estão em recessão* (Ball, 2010, pp. 485-486, grifo nosso).

Ainda nessa perspectiva, Ball (2010) afirma que, nesse movimento, desenvolve-se um processo de privatização tanto endógeno, quando a educação pública é “marketizada” de dentro para fora, quanto uma privatização exógena, com a terceirização de serviços por fornecedores

privados. O setor privado é a referência do setor público para se reformar (tanto as instituições quanto os próprios profissionais), contudo, isso ocorre de modo capilar, ou seja, com a introjeção de novos métodos, sensibilidades, valores e novas formas de relações sociais na educação pública (Lélis, 2007).

O campo da educação passa a ser duplamente marcado, pois, de um lado, a lógica neoliberal tem requisitado a formação de novas subjetividades no interior da escola para o mundo do trabalho; de outro, incidido novas configurações e subjetividades sobre a própria escola e os profissionais da educação. Em ambos os casos, a tecnologia estatística se constitui em um forte mecanismo para verificação do cumprimento das metas no campo educacional e de responsabilização, o que é justificado na busca para superar a perspectiva do profissionalismo burocrático. Na perspectiva neoliberal, tanto o “... unionismo quanto profissionalismo-burocrático são vistos como fatores que contribuem para as ‘falhas’ do sistema planejado de provisão pública e como os maiores obstáculos no caminho do desenvolvimento de mercados sociais ‘efetivos’” (Ball, 2006, p. 14).

A formação desse novo perfil profissional, a inserção de hábitos da

produção privada e de suas sensibilidades comerciais e moral na prática educativa pública são estratégias presentes na agenda neoliberal. Com a privatização, não se muda apenas a maneira de se fazer as coisas, muda-se, também, a maneira de pensar a respeito do que se faz e a forma de relacionar-se consigo mesmo e com o outro, ou seja, há a formação de novas subjetividades (Ball, 2004).

Com isso, os fluxos dos ideais neoliberais assumidos por grupos de empreendedores e interessados no campo da educação estão cada vez mais ativos e influentes na agenda educacional, como se constata nos países que fazem parte da Rede Transnacional de Defesa Neoliberal (*Transnational Advocacy Network* – TAN), que ultrapassa fronteiras nacionais, difunde suas causas, ideias e valores, com o objetivo de influenciar políticas internacionais e as pessoas comuns do dia a dia (Ball, 2010).

Esse fenômeno político insere-se na dinâmica de intensificação e manutenção das relações sociais capitalistas, reconhecidas por Chesnais (2005) como expressão da atual fase capitalista, marcada pela financeirização da economia. Nela, fenômenos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que acontecem na esteira do movimento de reorganização do capital em escala mundial dissimulam as

desigualdades sociais e legitimam políticas neoliberais que promovem a recomposição dos processos produtivos e de circulação para garantir a valorização do capital financeiro mundializado.

No Brasil, grupos de banqueiros e empresários têm se interessado e se dedicado, particularmente, à difusão de seus ideais financeiros e políticos na agenda da educação e têm se incumbido em materializar diferentes ações e estratégias de parcerias público-privadas, levando adiante seus interesses. Neste texto, o MTE e MB, que têm assumido protagonismo na agenda das políticas públicas de educação no Brasil, ilustram a configuração e a materialização da rede de políticas.

O Movimento Todos pela Educação e a educação brasileira

Criação de grupos empresariais de elite com histórico de atuação na educação pública – simbolicamente no dia 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga em São Paulo –, o MTE nasceu no âmbito do setor bancário. Esse movimento teve como liderança o Banco Itaú, em articulação com o Movimento Brasil Competitivo (MBC), organização de cunho empresarial com fins de intervenção na educação idealizada pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter, criado em 2001,

como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

A composição do quadro de sócio-fundadores e membros desse movimento demarca não apenas a sua representação

empresarial, mas também a mesclagem do público com o privado, com destaque para as suas atuações.

Quadro 1 - Sócio-fundadores e membros do MTE e suas áreas de atuação.

Representantes do MTE	Atuação
Jorge Gerdau Johannpeter (Presidente)	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade, criada pela Presidenta Rousseff, em maio de 2011, vinculada ao Conselho de Governo da Presidência da República
Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Membro da Comissão Técnica)	Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed)
Mozart Neves Ramos (Sócio-Fundador)	Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed)
Maria do Pilar Lacerda A. e Silva (Sócia-Fundadora)	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)
Fernando Haddad (Sócio-Fundador)	Ministério da Educação
Marcelo Nery (Sócio-Fundador)	Presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)
Cesar Callegari (Foi membro do Conselho de Governança)	Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (2012). Representações no Conselho Nacional de Educação (CNE)
Reynaldo Fernandes (Comissão Técnica)	Ex-presidente do INEP. Representações no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Fonte: Estrutura organizacional MTE (2012).

No movimento de redefinições das relações de hegemonia, o grupo de intelectuais orgânicos que sustenta o MTE passou a influenciar incisivamente as políticas públicas estatais para a educação básica brasileira. Para esse projeto, foi estabelecido o plano de ação “Todos pela Educação: 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras” (MTE, 2012), com referência explícita à construção de uma educação básica de qualidade: 1) toda criança e jovem de 04 a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4) todo jovem com Ensino Médio

concluído até os 19 anos; e 5) investimento em educação ampliado e bem gerido.

A partir de então, a interinfluência entre o Estado brasileiro e o MTE evidenciou-se nas políticas e legislações estabelecidas para a educação, demonstrando reciprocidades de ações e objetivos. Na leitura de Bernardi, Uczak e Rossi (2018), os movimentos gestados no âmbito das fronteiras entre o público e o privado representam interesses da classe burguesa, sob o discurso de um projeto de nação que se configura, na prática, como um projeto econômico-empresarial:

os empresários que se intitulam “especialistas em educação” estão cada vez mais presentes junto ao governo, definindo a agenda política, interferindo no conteúdo da proposta das políticas, criando consenso em torno dos problemas da educação brasileira e, ao mesmo tempo, negociando tecnologias e soluções educacionais para solucionar tais problemas. Diante do exposto, esse movimento, que é um movimento de classe, defende seus interesses, estabelece um projeto de nação (Bernardi, Uczak & Rossi, 2018, p. 48).

Para Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p. 32), esse movimento apropriou-se de bandeiras de lutas históricas pela democratização da educação e “passou a defender a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento educacional, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização de parcerias externas que buscam apoio às atividades educacionais, entre outras questões”.

A inserção do MTE na sociedade civil, defendida em nome de um compromisso comum para o bem da nação, representa “... uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação”, conclamando cidadania, colaboração, responsabilidade social, repetidas intensamente na mídia e nas propagandas empresariais e governamentais, entranhando-se no senso comum dos latino-americanos (Martins, 2008, p. 12). Nessa forte referência

discursiva, o empresariado atua incisivamente no processo de formulação de políticas educacionais, consolidando uma agenda comprometida com os interesses privados do capital.

Apesar de se proclamar como organismo "autônomo" em relação ao governo e ao Estado, esse movimento vem construindo articulações com as instâncias de gestão da educação pública, assumindo grande expressão na determinação das políticas educacionais. Essa expressão foi legitimada, por exemplo, pelo Decreto Presidencial n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que lançou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, com clara importação da nomenclatura do MTE (Brasil, 2007). No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) e o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Brasil, 2014) à sociedade e, nesse ato, o MEC explicitou seu compromisso com a agenda do MTE, expressando a aliança política com o empresariado. Em decorrência dessa relação entre o PDE e o MTE, as proposições do documento “Todos pela Educação: rumo a 2022”, elaborado no âmbito do movimento empresarial do MTE, foram absorvidas no texto de formalização do Plano, evidenciando a interlocução entre ambos.

Nesse processo, firmava-se um "pacto social", definindo um sentido e um significado para a educação pública, como parte do conjunto de estratégias políticas que propõe a reinvenção da sociedade civil como esfera autônoma do mercado e do Estado, orientada para a "coesão social", restaurando a solidariedade entre as classes sociais e diferentes grupos (Giddens, 1999).

O Decreto n.º 6.094/2007 (Brasil, 2007) também legitimou a política privatizante proposta pelo PDE, incentivando as parcerias público-privadas em todos os níveis e modalidades de ensino, definindo um conjunto de 28 metas a serem assumidas como "compromisso" entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, ressaltando a colaboração das famílias e da comunidade. Essas metas envolvem aspectos que tratam do acesso e permanência dos alunos na escola, organização do trabalho pedagógico, formação, carreira, valorização dos profissionais da educação, gestão da escola e das redes de ensino, dentre outros. As metas de número XXVII e XXVIII incentivam as parcerias público-privadas na educação para a melhoria da infraestrutura da escola e promoção de projetos socioculturais e ações educativas,

por meio da organização de comitês locais, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público (Brasil, 2007).

Ao proporem aos entes federados que aderissem a esse plano para firmar parcerias com entidades externas à escola, ressalta-se a desobrigação do papel do Estado com o provimento e a manutenção da educação pública, transferidos para "entidades externas". Na meta XXVIII, é explícito o consentimento de parcerias com grupos empresariais ao estabelecer que o comitê local deveria ser formado, entre outros, por representantes das associações de empresários brasileiros, vinculados a grupos de especialistas comprometidos com a disseminação de ideias neoliberais, como o Instituto *Milenium*, entidade liberal do terceiro setor, que constitui um núcleo na teia mundial das redes de políticas, cujo objetivo principal sublinha as proposições de ações em rede. Outras evidências dessa reciprocidade de políticas entre o Estado e o MTE estão registradas no Quadro 2.

Quadro 2 - Reciprocidades entre as políticas governamentais e o plano de ação “Todos pela Educação: 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras” do Movimento Todos pela Educação.

Movimento Todos pela Educação	Políticas Governamentais
Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola	Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009); Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (LDB) (Brasil, 2013); Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE) (Brasil, 2014b)
Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012); Lei nº. 13.005/2014 – PNE (Brasil, 2014b)
Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano	Política de Correção Fluxo – PAR/ GUIA
Meta 4 - Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Portaria nº. 1.140, de 22 de novembro de 2013, BNCC/EM (Brasil, 2013b)
Meta 5 - Investimento em Educação ampliado e bem gerido	18 programas de gestão no Guia; Lei nº. 13.005/2014 – PNE (Brasil, 2014b)

Fonte: Adaptado de Bernardi, Uczak e Rossi (2018).

Ao promoverem interlocuções, legislações, projetos e programas, essas políticas introduziram discursos e referências empresariais nas políticas educacionais, que objetivavam "... criar uma nova consciência, uma nova sensibilidade social com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica" (Shiroma, Garcia & Campos, 2011, p. 224).

Com isso, nas relações tecidas em redes de políticas, as líderes Abril, Localiza, Gerdau e a Suzano, como Grupo Máster, são membros fortes do MTE e do Instituto *Millenium*, relações que entrecruzam pessoas, organizações, mantenedores, dentre outros. Nesse rol de estratégias, o MTE está cada vez mais articulado e infiltrado nos eventos, debates e decisões oficiais no campo da educação brasileira. Assim, estabelecem-se

diferentes ações e relações para garantir a disseminação dos ideais defendidos, os quais se aproximam, por exemplo, dos interesses e visões do grupo de empresários que compõem tal movimento e que se apoiam em outros disseminadores dos princípios do mercado. Contudo, isso não significa que nessas redes de relações todos sigam de forma uníssona os mesmos posicionamentos, pois não há uma linearidade, mas uma dinâmica complexa e mesmo contraditória, sendo que o que os agrega são os valores e princípios que estão subsumidos na democracia, economia de mercado, estado de direito e liberdade (Silveira, 2013).

A atuação do MTE se consolida como veículo de difusão de ideais neoliberais na educação, fazendo a defesa das PPP, impetrando mecanismos eminentemente voltados para a geração de lucros pela adoção de princípios

empresariais cheguem ao contexto público.

Nessas relações de parceria, o Consed, em dados momentos, constitui-se em ponto de encontro entre os interesses privados, setor público e associações civis, promovendo ações e eventos, reunindo Gerdau, Fundação Victor Civita, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Unibanco, Fundação Santillana, entre outros, os quais se aproximam do Ministério da Educação, do Senado Federal e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de outras associações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os ideais que estão em disputa e as forças geradas influenciam nas decisões das políticas públicas de educação e apontam o interesse empresarial em estar cada vez mais presente e atuante nesses espaços para defesa das parcerias. Dessa maneira, a demarcação de princípios de educação, de sociedade, do papel do Estado e da sua relação com o mercado se faz em rede de políticas, e esses movimentos de relações apontam uma de tantas outras estratégias neoliberais para levar os valores de mercado para o setor público, assim como encontrar ali espaços para novas possibilidades de reinvenção do capital.

As ações do MTE são ampliadas e atualizadas constantemente, absorvendo as demandas da sociedade, ao mesmo tempo em que lhe impõe outras, como no caso da estratégia empreendida para a criação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, pela via do Movimento pela Base. Nessa perspectiva de ampliação da sua atuação, no ano de 2018, o MTE criou o plano “Educação Já” com o objetivo de

subsidiar o poder público com diagnósticos detalhados e soluções concretas em sete temas estruturantes. De natureza suprapartidária, o esforço reúne diversos especialistas, educadores e organizações do campo educacional comprometidas com o avanço de políticas públicas informadas pelas evidências e pelas experiências de êxito (MTE, 2018).

Nesse objetivo, declara-se o papel do movimento como orientador/regulador do poder público governamental para as tomadas de decisões; a utilização dos resultados de avaliações, oficiais ou não, como parâmetro orientador das ações; e a propagação de modelos de educação considerados exitosos, independentemente da origem. Com isso, o plano “Educação Já” (MTE, 2018) mantém as quatro primeiras metas do Plano “5 metas, 5 anos, 5 bandeiras” e retira a meta sobre o investimento financeiro em educação, que passa a figurar como uma das sete “Prioridades para 2019-2022 do Governo

Federal”. Ainda, as ações estabelecidas pelo MTE para serem desenvolvidas pelo Estado brasileiro, reafirmam a força do empresariado na definição das políticas de educação: 1) reestruturação das regras de governança e melhoria da gestão das redes; 2) financiamento mais redistributivo e indutor de qualidade; 3) efetivação da base nacional comum curricular em todas as redes de ensino; 4) profissionalização da carreira e formação docente; 5) primeira infância como uma agenda intersetorial; 6) alfabetização em regime de colaboração e 7) nova proposta de escola no Ensino Médio (MTE, 2018).

É importante destacar que o “Educação Já” (MTE, 2018) reforça a superioridade das ações privadas ou público-privadas sobre as público-estatais e o papel da educação na capitalização da sociedade, numa releitura da teoria do capital humano, pela explicitação da qualidade associada às questões econômicas, como pode ser constatado no texto da sua proposta, que afirma que

o Brasil vive atualmente um período crucial de sua história, marcado por múltiplas crises e por *uma forte descrença da população na capacidade do poder público de conseguir reverter graves problemas políticos, econômicos e sociais* que incidem, em maior ou menor grau, sobre a vida de todos os brasileiros. Frente aos inúmeros obstáculos que assolam o País, a urgência de algumas mudanças centrais tem ganhado destaque no debate público.

Entre elas, a *necessidade de melhorar decisivamente a qualidade da educação básica*. Afinal, ainda que a educação não resolva todos os desafios do Brasil, as pesquisas e a experiência mundial já mostram que *sem ela não haverá retomada econômica duradoura e tampouco avanços significativos no quadro social atualmente instalado* (MTE, 2018, grifos nossos).

É sob esse discurso de superioridade qualitativa, e objetivando ampliar sua capacidade de influenciar na definição das políticas educacionais, que parte do empresariado que compõem o MTE criou, já em 2013, o MB.

Movimento pela Base Nacional Comum (MB)

O MB encontra-se umbilicalmente ligado aos movimentos mundiais para controle hegemônico da educação, como estratégia para a vivificação do sistema de capital, por meio da efetivação da nova sociabilidade capitalista e da ampliação do mercado de serviços educacionais. Esse movimento foi criado em abril de 2013, na Fundação Victor Civita/Grupo Abril, em São Paulo, durante o Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, organizado pela Universidade de Yale, dos Estados Unidos, juntamente com o Consed e a Fundação Lemann, com a participação da Undime, do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Estadual de Educação de São

Paulo, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do MTE (Peroni & Caetano, 2015; Ferreira & Santos, 2020).

A capilaridade do MB é ampla, envolvendo organizações do terceiro setor, segmentos bancários, empresários, representantes de universidades e de entidades, representantes da educação, que se colocam como bastiões de uma educação almejada por grande parte da população. Conforme Ferreira e Santos (2020, p. 198), “para isso, utilizam um discurso sofisticado, passam a incentivar a criação e fortalecimento de projetos sociais (uma espécie de ação que produz alta adesão de boa parte da sociedade, por envolver a participação solidária das pessoas)”.

Esse movimento encontra-se imbricado nas redes de políticas que, pelas suas interconexões, tem como objetivo, segundo Ferreira e Santos (2020, p. 201), “interligar ao imaginário social princípios empresariais e gerenciais da educação de forma menos visível possível”. Isto é, construir consenso social a respeito de um projeto hegemônico capitalista de sociedade, *modus operandi* que, assim como no MTE, imprime a mercadificação da educação brasileira, como se essa ideia fosse a vontade geral da maioria da população que, no caso da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), foi a ideia vendida na forma de participação ativa no processo.

Da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), há um consenso legislativo sobre a necessidade de construção de uma base nacional comum curricular que, articulada às especificidades locais, pudesse, conforme Brasil (2014b), “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”. Nesse sentido, a estratégia 7.1 do PNE/2014-2024 (Brasil, 2014b) direciona que se faz necessário

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, *diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (grifo nosso) (Brasil, 2014b).

Constata-se, também, que a partir do debate público iniciado nos anos 1980, a construção da BNCC foi modelada por contornos distintos dos que a originou.

Antecipando-se ao governo federal, um grupo composto por parte do empresariado do MTE, a partir de 2013, foi apoderando-se do controle das ações pontuais para a construção da BNCC, ao criar o MB. Esse movimento é composto por 64 membros. Desses, 28 são também membros do MTE, seis representam suas instituições parceiras ou mantenedoras, e quatro têm relação indireta com esse movimento, por meio de suas parcerias com as instituições que o compõem (Bernardi, Uczak & Rossi, 2018). Ao totalizar uma representatividade de mais de 59% dos membros do MB, pode-se afirmar que o Movimento pela Base é um tentáculo do MTE (2018), que tem a efetivação da base nacional comum curricular em todas as redes de ensino como uma das suas prioridades determinadas para o governo federal brasileiro, no período de 2019-2022.

Dois anos após a criação do MB, por meio da Portaria nº. 592, de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2015), o governo brasileiro designou o primeiro grupo de trabalho para a BNCC, dando início à discussão para a sua construção, e, nesse caso específico, o MB interferiu diretamente, definindo a agenda governamental quanto à proposição de elaboração da Base (Bernardi, Uczak & Rossi, 2018). Com isso, iniciava-se um longo, complexo e tumultuado processo de disputas, negociações e formação de

consensos entre polos opostos, com forças variadas em cada etapa, representando dois projetos díspares de educação: de um lado um grupo formado e com apoio de professores, movimentos sociais, entidades representativas da educação e outros; do outro lado um projeto de educação para uma nova forma de sociabilidade sob forte influência do empresariado.

Nomeado como “Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC”, o grupo que iniciou os trabalhos em 2015 era formado por professores, especialistas da área, representantes de universidades públicas e integrantes do Consed, do Inep, do MEC e da Unesco. Na mudança de comando no MEC, com a saída do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e posse de Aloísio Mercadante, nos anos 2015 e 2016, o processo ganhou outros contornos, em um mesmo governo, e a longa discussão sobre direitos de aprendizagem, interligados com as Diretrizes Nacionais, foi substituída e silenciada (Rosa & Ferreira, 2018). Sequencialmente, o MEC divulgou a primeira versão da BNCC em setembro de 2015, apresentada em seminários e fóruns pelo país, suscitando debates e consultas públicas que geraram mais de 12 milhões de contribuições, dado utilizado, posteriormente, para evidenciar o protagonismo e a participação da sociedade

na elaboração do documento (Rosa & Ferreira, 2018).

Em maio de 2016, em parceria com o Consed e a Undime, também integrantes do MTE, uma segunda versão mais aprofundada foi apresentada e, durante mais três meses, novos debates foram estabelecidos entre professores, gestores e organismos representativos de classes da educação, gerando um relatório para a elaboração da terceira versão do documento. Entretanto, nesse momento, o Brasil vivia o processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, fortemente paramentado por grupos da direita, e que iria mudar a ideologia e a direção das políticas públicas para a área social, sob o comando de organismos internacionais, abrindo espaço para a ascensão do empresariado e para partidos políticos de oposição ao governo Rousseff. De acordo com Rosa e Ferreira (2018, p. 118), “com a vitória da bandeira neoliberal, neoconservadora e outras, uma complexa rede de interesses mercadológicos e moralistas se forma em torno da efetivação da BNCC”.

Junto com um novo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no ano de 2016, a Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC foi substituída por um Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino

Médio, com a missão de acompanhar o processo de discussão da versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio. Nesse momento, o empresariado nacional, reunido no MB, assumiu a administração da elaboração do documento, agora sobre inspiração do *Common Core State Standards Initiative*, currículo comum dos Estados Unidos, conforme Ferreira e Santos (2020), que avaliam que

o que fica patente, neste novo contexto, é a *terceirização da função do estado (sic.)*, acusado de ser ineficiente com a gestão pública. A educação, setor estratégico para o desenvolvimento do capital, ganha atenção especial e diversas proposições passam a ser conduzidas pelo setor privado em nível mundial (Ferreira & Santos, 2020, p. 193).

Constata-se então que o MB, pela sua capilaridade, mantém um forte poder de articulação, o que significa capacidade de transitar por diversas áreas e setores da sociedade civil e política, influenciando pessoas, plantando ideias e produzindo resultados afinados com os interesses do empresariado que, por sua vez, mantém vínculo ideológico e econômico com a OCDE e o Banco Mundial (Rosa & Ferreira, 2018).

De 2015 a 2017, concorrentemente, disputavam espaços na BNCC grupos com identidades e objetivos diversos, mas que,

naquele momento, colocavam-se a favor dos objetivos propugnados pelas legislações vigentes, mesmo que, verdadeiramente, os seus interesses fossem outros, articulando propostas e estratégias para garantir influência no documento que iria decidir a educação nas escolas públicas, orientando currículos, formação de professores, metodologias e materiais didáticos, práticas pedagógicas e outros fundamentos da relação ensino e aprendizagem, como a avaliação. Rosa e Ferreira (2018) sublinham que em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC, que seguiu para apreciação do CNE. Conforme as autoras (2018), nessa fase, a Base ganhou um novo modelo com discursos alinhados à economia de mercado, e o Ensino Médio, alvo da reforma, foi retirado do texto do documento, e foram criadas as dez competências gerais como fundamentos pedagógicos da BNCC.

Constata-se, também, que as mudanças na BNCC não se efetuaram na forma, mas no conteúdo, sendo retirada a perspectiva da formação humana para a transformação social, e instaurada uma formação neocolonial voltada para a preparação aligeirada de mão de obra e adaptabilidade ao momento atual, sustentada na pedagogia neoliberal das competências, pois além de determinar o

conteúdo, essas mudanças pretendem configurar um modo de existir dos sujeitos no mundo, por meio da avaliação das habilidades socioemocionais (Bernardi, Uczak & Rossi, 2018).

A versão final da BNCC, aprovada em 2017 durante o governo Michel Temer, momento de instabilidade política, econômica e social no Brasil e de mudanças na coordenação do MEC, maquia a reestruturação ideológica e formal do documento da Base; apropria-se das bandeiras e formas de luta da classe trabalhadora, ressignificando-as; atualiza a operacionalização do ciclo curto de mais valia relativa; realiza mudanças e/ou dita parâmetros para a legislação da educação; relaciona cidadania e mundo do trabalho com empregabilidade e responsabilização pessoal; esvazia o texto de princípios éticos, políticos, estéticos e sociais, resguardando, porém, a história da sua criação pela participação da sociedade e de amplos debates entre professores, especialistas, representantes de organizações educacionais e movimento sociais, como estratégia de sublimação do processo de reconfiguração realizado (Rosa & Ferreira, 2018; Ferreira & Santos, 2020).

Entre setembro e dezembro de 2017, a BNCC foi reapresentada e aprovada, afirmando o poder que o empresariado

nacional-mundial – pela via dos movimentos integradores do terceiro setor –, desfrutavam naquele momento do governo Michel Temer. Sobre isso, Rosa e Ferreira (2018) afirmam que houve uma mudança visível no texto final da Base ao se estabelecer dez competências gerais como objetivo maior da educação, modificando os princípios educacionais, o que, de acordo com Ferreira e Souza (2020), foi resultado do ambiente favorável encontrado pelo empresariado para disseminar suas diretrizes, regular o processo de construção da Base e consolidar-se como o principal movimento de defesa da BNCC.

Com isso, tem-se como resultado uma das mais importantes e mais abrangentes reformas da educação brasileira, conduzida por um grupo de reformadores educacionais que não estavam preocupados com as desigualdades sociais e diversidade cultural. Para eles, igualar todos e ensinar os mesmos conteúdos seria mais interessante porque possibilita avaliar, medir e intervir para atingir o objetivo final, nesse caso, as competências gerais ditadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Rosa & Ferreira, 2018).

Bernardi, Uczak e Rossi (2018) avaliam que há em curso muito mais do

que uma simples transferência de (co)mando, há um imbricamento no discurso do MTE e do MB com as instâncias governamentais do país, nas relações e nas ações, demarcado claramente na forma, no conteúdo e nas ações, uma retórica comum que favorece o mercado e sua lógica e naturaliza as parcerias privadas no setor público. Dessa forma, o MB configura-se como um mecanismo de fortalecimento do MTE, enquanto movimento de classe que, articulado em rede, reorganiza-se, criando novos arranjos com os mesmos sujeitos e agregando mais parceiros, sejam eles sujeitos individuais ou coletivos (Bernardi, Uczak & Rossi, 2018).

Não somente na largada, o MB saiu à frente do governo federal. Antes do MEC definir o processo de implementação da Base, com apoio da Undime, do Consed, do MTE e da Comunidade Educativa (CEDAC14), o movimento lançou o “Guia de Implementação da BNCC”, que estabeleceu sete passos a serem seguidos pelas redes e sistemas de educação, além de três ações transversais (Bernardi, Uczak & Rossi, 2018). Assim como no plano “Educação Já”, do MTE, no MB, o papel de orientador e regulador das políticas públicas de educação é explicitamente apresentado, e, mais uma vez, a superioridade das ações privadas é

evidenciada em relação às públicas-estatais, bem como a aproximação dos resultados da educação em função do crescimento econômico do país. O texto do MB (2020), a seguir, é esclarecedor e ilustra essa ascensão e o poder de comando do empresariado brasileiro, no campo da definição das políticas educacionais brasileiras:

a BNCC determina os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. *Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores políticas para garantir a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação de professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes. Onde tem Base, tem Movimento!* (MB, 2020).

Além de uma espécie de coordenação geral do MEC, o MB toma para si a função judiciária de defesa dos

direitos, evidenciando que o que está em pauta não é apenas um movimento de apoio e sim de substituição do Estado na gestão da educação. Com isso, é preciso ter em mente que, ao se determinar o ensino e a aprendizagem, não se determina apenas conteúdos, mas também e, principalmente, formas de se agir e pensar o mundo e as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza. Nesse caso, os movimentos do terceiro setor caminham a passos largos para assumirem o protagonismo hegemônico da educação brasileira.

Considerações finais

No processo de privatização da educação, as políticas públicas aproximam-se sistematicamente dos desígnios mercadológicos que imputam à educação e à sociedade o papel de atender aos interesses privados, na perspectiva dos princípios de excelência, produtividade, efetividade, qualidade e competitividade.

Esse processo ganhou força no Brasil a partir da reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, quando a esfera público-privada, constituindo uma “rede de solidariedade social”, passou a reunir sujeitos sociais em prol do “bem-comum”, pela via de parcerias de atendimento focalizado e com gerenciamento mercantil.

No atual contexto de reestruturação do capital, uma das tarefas das ações público-privadas é a de apresentar-se como provedora de ações substitutas às ações estatais – com ampla potencialidade econômica – minimizando as ações sociais do Estado e fomentando, ao mesmo tempo, a geração de lucro de empresas, grupos e organizações.

Assim, “o novo negócio dos negócios”, ou o “empreendedorismo social” das empresas, devolve aos setores privado e público-privado rentabilidades financeiras, em um momento de crise do sistema produtivo pela queda na taxa de lucros. Além disso, constrói novas conformidades em torno do papel do Estado e da eficiência e eficácia do mercado em administrar o que é público, pelo remodelamento ideológico, via uma “nova hegemonia do capital”.

Em nível mundial, esse processo configura-se em redes de políticas, disseminando ideias, assegurando uma nova fase de produção de mais-valia e ratificando o poderio empresarial nas políticas públicas. Se antes a mundialização do capital dava-se especialmente por meio do setor produtivo e financeiro, ela agora expande sua atuação via ações de “quase-mercado” nas políticas públicas sociais, em especial, às que definem a gestão da educação. Nesse

sentido, o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base são substratos das redes de políticas no contexto brasileiro.

Este artigo chama a atenção não apenas para o processo em curso, mas também aponta que tais redes não se organizam de maneira simétrica e não mantêm unidade perene e, mesmo preservando princípios e objetivos fundamentais, ganham configurações diferenciadas de acordo com o espaço e o tempo de atuação e também há no seu interior uma ampla disputa de poder. Ou seja, os mesmos princípios que levam sujeitos, grupos e empresas a se unirem em prol da construção de uma sociedade hegemônica que sustente os processos de lucratividade do capital, também os separam quando concorrem entre si e disputam espaços.

Nas "teias" dessas redes se encontram em disputas organismos e instituições nacionais e internacionais, agências multilaterais, grupos e indivíduos com ação nacional e mundial, alocados especialmente no sistema produtivo e financeiro, desenvolvendo ações que incidem direta e indiretamente nos rumos da política educacional. São, portanto, ações e concepções que se ora se unificam e ora se afastam, impulsionando tal

processo, característica dialética dos processos neoliberais.

A atuação do MTE e do MB se consolida como veículo de difusão de ideias neoliberais via parcerias público-privadas, impetrando na agenda brasileira das políticas educacionais mecanismos de privatização e de geração e incremento de lucros, reorientando a gestão educacional pelos princípios da rede de políticas. Nesse sentido, os movimentos discutidos neste texto são movimentos com finalidades mercadológicas e financeiras, independentemente da forma em que a privatização da educação ocorra.

Ao desvelar as imbricações entre a rede de políticas e as instituições do terceiro setor no processo de privatização da educação, sublinha-se a importância dos movimentos e associações de defesa da educação laica, pública e de qualidade sociopolítica referendadas avançarem nas suas agendas, interpelando e coibindo ações de movimentos como o MTE e o MB na definição de políticas públicas educacionais, no Brasil. Esse é um tema que, pela sua relevância social e acadêmica, deve incitar outros estudos sobre os diversos programas e projetos desenvolvidos por meio de parcerias público-privadas, e que provocam a desestatização da educação pública.

Referências

Antunes, R. (2002). *Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Ball, S. J. (2010). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, 3(1), 485-498.

Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 10-32.

Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o Pós-Estado de Bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>

Beghin, N. (2005). *A filantropia empresarial: nem caridade, nem direito*. São Paulo, SP: Cortez.

Bernardi, L. M., Uczak, L. H., & Rossi, A. J. (2018). Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 29-51, Recuperado em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>

Brasil. (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Justiça.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2007). *Decreto 6.094/07* (2007, 24 de abril). Plano de Desenvolvimento de Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional 59* (11 de novembro de 2009). Altera as Disposições Constitucionais Transitórias, no que tange a Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino; prevê a obrigatoriedade do ensino de 0 a 17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2012). *Portaria 867* (04 de julho de 2012). Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2013). *Lei 12.796* (04 de abril de 2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2013b). *Portaria 1.140* (22 de novembro de 2013). Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2014). *Plano de Metas Todos pela Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2014b). *Lei 13.005* (25 de junho de 2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2015). *Portaria 592* (17 de junho de 2015). Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Chesnais, F. (2005). *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Ferreira, F. S., & Santos, F. A. (2020). As estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>

Giddens, A. (1999). *A terceira via*. Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP: Record.

Hill, D. (2003). O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 24-59.

Lélis, U. A. (2007). *Políticas e práticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Martins, A. S. (2008). Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI (pp. 1-16). *Anais da 31ª Reunião Anual da Anped*. Caxambú, MG.

Montaño, C. (2003). *Terceiro setor e a questão social – crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo, SP: Cortez.

MB. Movimento pela Base. (2020). *Quem Somos?* Recuperado de: <http://movimentopelabase.org.br>

MTE. Movimento Todos pela Educação. (2012). *Todos pela Educação: 5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras*. Recuperado de: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-5-anos-5-metas-5-bandeiras/>

MTE. Movimento Todos pela Educação. (2018). *Educação Já*. Recuperado de: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>

Peroni, V. M. V., & Caetano, M. R. (2015). O público e o privado na educação. Projetos em disputa. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 337-352.

Rosa, L. O., & Ferreira, V. S. (2018). A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Nacional Brasileira. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 21(2), 115-130. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391/pd>

Shiroma, E. O., Garcia, R. M. C., & Campos, R. F. (2011). Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In Ball, S. J., & Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 222-248). São Paulo, SP: Cortez.

Silveira, L. (2013). *Fabricação de ideias, produção de consenso: estudo de caso do Instituto Millenium* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 24/10/2020
Aprovado em: 13/11/2020
Publicado em: 04/12/2020

Received on October 24th, 2020
Accepted on November 13th, 2020
Published on December, 04th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Úrsula Adelaide de Lélis



<http://orcid.org/0000-0002-4683-4444>

Leonice Matilde Richter



<http://orcid.org/0000-0002-4510-0844>

Vilma Aparecida de Souza



<http://orcid.org/0000-0001-9420-0908>

Wane Elayne Soares Eulalio



<http://orcid.org/0000-0003-1664-7899>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lélis, U. A., Richter, L. M., Souza, V. A., & Eulalio, W. E. S. (2020). *Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10845. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10845>

ABNT

LÉLIS, U. A.; RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; EULALIO, W. E. S. *Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10845, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10845>