



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO GOMES MOREIRA

**IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: GESTÃO COMPARTILHADA E A RECONFIGURAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

Presidente Prudente - SP
2019



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO GOMES MOREIRA

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Área de concentração: Educação.

Orientador: Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Co-Orientadora: Dra. Érika Porceli Alaniz

372.21
M838i

Moreira, João Gomes.
Implicações das parcerias público-privadas na educação infantil: gestão compartilhada e a configuração do trabalho docente. João Gomes Moreira. -- Presidente Prudente, 2019.
154f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.
Bibliografia.
Orientador: Ricardo Eleutério dos Anjos.

1. Parceria público-privada. 2. Educação infantil. 3. Trabalho docente. I. Título.

JOÃO GOMES MOREIRA

**IMPLICAÇÕES DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: GESTÃO COMPARTILHADA E A RECONFIGURAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre - Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos

Co-Orientadora: Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz

Presidente Prudente, 13 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras - MG

AGRADECIMENTOS

Neste momento de finalização da pesquisa, quero agradecer ao professor Ricardo Eleutério, pela disponibilidade em assumir minha orientação na fase final da pesquisa.

Às professoras Erika Porceli e Maria Eliza, por disponibilizarem material e acompanharem meu percurso desde a gestação de todo o trabalho até sua finalização.

Ao professor Regilson Borges, por ajudar na estruturação da pesquisa, e ao professor Marcos Vinicius Francisco pelas preciosas orientações.

“...numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação.”

(Demerval Saviani, “Escola e Democracia”, 2006.)

RESUMO

Implicações das parcerias público-privadas na educação infantil: gestão compartilhada e a reconfiguração do trabalho docente

A presente dissertação de Mestrado se inscreve na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. O objetivo da pesquisa foi compreender a relação entre os temas que envolvem o estudo das parcerias público-privadas, em suas diferentes configurações, mais especificamente na modalidade da gestão compartilhada, e as implicações dessas parcerias no trabalho docente. Como objetivos específicos, procurou-se: 1) analisar o desenvolvimento histórico da relação público-privada no contexto do neoliberalismo no Brasil e suas implicações para a educação; 2) compreender como se deu a relação público – privada na educação infantil brasileira, com destaque para as parcerias estabelecidas em municípios do Estado de São Paulo; 3) mapear os estudos que abordam o tema da relação público-privada na educação infantil na produção científica nacional a fim de definir os aspectos que configuram o trabalho precarizado deste profissional; 4) observar, no plano das parcerias, como se dão as relações profissionais e seus desdobramentos na gestão; 5) e analisar as condições de trabalho (remuneração, intensificação, valorização, formação) dos docentes que atuaram em parcerias firmadas entre uma prefeitura do interior de São Paulo e a iniciativa privada. Para o alcance do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa em um município situado no interior do Estado de São Paulo, onde analisou-se uma parceria estabelecida entre a prefeitura e uma instituição privada, na modalidade de gestão compartilhada, durante o período de 2015 a 2018. O referencial teórico e metodológico utilizado como base explicativa do fenômeno foi o materialismo histórico-dialético. Com relação aos procedimentos metodológicos, estes obedeceram a seguinte sequência: revisão da literatura pertinente ao tema por meio de levantamento, seleção e análise de artigos, teses e dissertações em base de dados especializados, estudo documental e entrevistas semiestruturadas com educadores que atuaram na instituição parceira. A pesquisa confirmou a hipótese de que as parcerias público-privadas intensificam o processo de precarização do trabalho docente, por meio da denominada flexibilização nas relações de trabalho, que retira direitos sociais da categoria docente, amplia a jornada de trabalho, potencializa a desprofissionalização, rebaixa salários, reduzindo o valor da força de trabalho e, conseqüentemente, as condições de vida dos professores.

Palavras-chave: Parceria público-privada. Educação infantil. Trabalho docente.

ABSTRACT

Implications of public-private partnerships in early childhood education: shared management and the reconfiguration of the teaching work

The present thesis is part of the research line in “Public Policies in Education, Formative Processes and Diversity” of the graduate program in Education by the University of Oeste Paulista - UNOESTE, and it is aimed to understand the relationship between the themes regarding the study of public-private partnerships in their different configurations, precisely in the shared management modality, and the implications of these partnerships in the teaching work. As specific objectives, it is sought to: 1) analyze the historical development of the public-private relationship in the context of neoliberalism in Brazil and its implications for education; 2) understand how the public-private relationship happened in the early childhood education in Brazil, especially the partnerships established in cities of the state of São Paulo; 3) map the studies that address the theme of public-private relationship in early childhood education in the domestic scientific production in order to define the aspects that specify the poor work of this professional; 4) observe, at the level of partnerships, how professional relationships take place and their consequences in management and 5) analyze working conditions (wage, escalation, valuation, training) of teachers who worked in partnerships between the city government in São Paulo and the private sector. Thus, in order to achieve the objective, a research was carried out in an inland city in the state of São Paulo, where a partnership between the city government and a private institution under shared management was analyzed from 2015 to 2018. The theoretical and methodological framework used as the explanatory basis of the phenomenon was historical-dialectical materialism. As for the methodological procedures, they were as follows: review of the relevant literature by means of survey, selection and analysis of articles, theses and dissertations in specialized databases, documentary study, and semi-structured interviews with educators who worked at the partner institution. The research confirmed the hypothesis that public-private partnerships intensify the scarcity process of teaching function by the so-called flexibility in labor relations, which eliminate social rights from the teaching category, extends the workday, enhances de-professionalization, and decreases wages, thus reducing the value of the workforce and consequently the living conditions of teachers.

Keywords: Public-private partnership. Child education. Teaching work.

LISTA DE SIGLAS

ADI	– Assistente de Desenvolvimento Infantil
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AUSDP	– Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
BM	– Banco Mundial
CEIs	– Centros de Educação Infantil
CEMIs	– Centro Municipal de Educação Infantil
CELV	– Centro Educacional Leonardo Da Vinci
CEO	– Diretor Executivo
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
OSCs	– Organização da Sociedade Civil
EC	– Emenda Constitucional
CF	– Constituição Federal
CME	– Conselho Municipal de Educação
CNE	– Comissão Nacional de Educação
CNPJ	– Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CACS	– Conselho de Acompanhamento de Controle Social
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIs	– Escolas Municipais de Educação Infantil
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GIPE	– Grupo de Institutos Fundações e Empresas
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
NGP	– Nova Gestão Pública
OCDE	– Organização e Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OSCIP	– Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OMC	– Organização Mundial do Comércio
ONGs	– Organizações Não Governamentais
OS	– Organização Social
PAEEI	– Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil
PDRAE	– Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT	– Partido Democrático Trabalhista
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	– Programa Pro-Creche
PROEB	– Programa Municipal de Educação Básica
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
PT	– Partido dos Trabalhadores
SEB	– Sistema Educacional Brasileiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de profissionais da educação infantil por gênero nos anos 2000 (Sayão, 2002).....	116
Gráfico 2 - Percentual de profissionais da educação infantil por gênero (LOPEZ, 2018).....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Orçamento federal executado em 2018	108
Figura 2 -	Beneficiários da dívida interna em 2013.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Aumento das matrículas na educação infantil Pós-Fundeb	73
Tabela 2 -	Idade, formação e função dos entrevistados.....	114
Tabela 3 -	Idade dos entrevistados	117
Tabela 4 -	Tempo de atuação dos entrevistados na instituição pesquisada	117
Tabela 5 -	Tipo de residência dos entrevistados	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	27
2.1	A relação público-privada como imposição do mercado	28
2.2	A lógica do mercado na educação.....	38
2.3	A precarização do trabalho docente.....	43
3	PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
3.1	Breve panorama da Educação Infantil na Europa e no Brasil.....	50
3.2	As experiências da relação público-privado na educação infantil, nos municípios do Estado de São Paulo	57
4	A GESTÃO COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
4.1	Origem e desenvolvimento da Gestão Educacional no Brasil	78
4.2	Os tipos de gestão e suas implicações no campo educacional brasileiro	90
5	PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	105
5.1	Creches conveniadas e precarização do trabalho: olhar dos professores e educadores	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 compreendeu o contexto de aprofundamento das políticas neoliberais em toda a América Latina. No Brasil, especificamente, esse período foi marcado pela redução do aparelho estatal, tanto em sua estrutura quanto em sua função, na oferta dos direitos sociais que passou a ser assumida por outras organizações. A defesa do Estado mínimo, fortalecida devido ao cultivo de uma falsa crença em sua contribuição para alavancar o desenvolvimento do país, na análise do professor Márcio Pochmann, resultou:

Não apenas [no] pior desempenho econômico, com taxas de variação do produto praticamente equivalentes às da população, indicando a estagnação da renda *per capita*, como o endividamento cresceu [...] O desemprego, por consequência, teve no esvaziamento do Estado uma fonte importante de expansão. (POCHMANN, 2001, p.7).

As políticas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), fundamentadas no documento intitulado “Plano de Reforma do Estado no Brasil” (BRASIL, 1995), tinham o objetivo de atender as orientações dos organismos internacionais e do mercado voltadas à atenuação dos efeitos da crise cíclica do capitalismo. Algumas estratégias decorrentes dessas orientações estiveram relacionadas à defesa da “terceira via” como forma de assegurar as políticas básicas de atendimento de demandas sociais como saúde e educação (PERONI, 2016a, p. 1). Neste período, o país registrou o aumento do desemprego e a redução de sua participação no comércio exterior, intensificando o fechamento de postos de trabalhos e a precarização dos trabalhos existentes por meio da redução dos salários (POCHMANN, 2001). Na proposta da reforma, entre outras medidas, destacaram-se ainda os processos descentralização, privatização e flexibilização que resultaram na abertura de novos nichos de mercado à iniciativa privada que se refletiu diretamente sobre a educação.

O repasse à iniciativa privada das obrigações com a oferta das chamadas políticas sociais, antes executadas pelo próprio aparelho estatal, incidiu sobre a classe trabalhadora que passou a atuar nas organizações “parceiras” do Estado e não mais no funcionalismo público-estatal, com menores condições de trabalho, poucas garantias e nenhuma estabilidade. Apesar do discurso oficial ser direcionado à necessidade dessas medidas para garantir a eficiência e modernização dos

serviços públicos, na realidade, o que se averiguou foi o total descaso com as políticas sociais. Nas palavras de Ricardo Antunes, nesse sistema,

[...] a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho. Neste contexto, a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume a centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre o capital e o trabalho são disfarçadas em relações inter-empresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo como o ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc. (ANTUNES, 2018, p.31-32).

Nesse cenário de precarização, agravado com o “pacote de maldades”¹ imposto à população pelos governos defensores do sistema neoliberal, com destaque aos governos mais recentes de Michel Temer e de seu sucessor, Jair Bolsonaro, a esteira das reformas se acelera numa velocidade cada vez maior, alinhando as decisões políticas às exigências dos organismos internacionais liderados por representantes dos países desenvolvidos e aprofundando a dependência dos países situados na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil e de outros países da América Latina.

Nesta nova configuração social, por meio do qual o capital prevalece como medida para o suposto desenvolvimento, a contratação da força de trabalho vai ganhando novas configurações, fazendo emergir os trabalhadores “zerados”, “uberizados”, “pejotizados”, “intermitentes” e “flexíveis”, acentuando o esvaziamento dos direitos trabalhistas e aumentando as margens de lucro das grandes corporações e organizações numa velocidade nunca antes registrada (ANTUNES, 2018, p.35). Em conformidade com o Plano da Reforma instaurado no governo de FHC, o Estado se concentra em manter sua função de promover e regular o desenvolvimento da produção de bens e serviços, via relação público-privada, em que as atividades, antes desenvolvidas pelas empresas públicas, são transferidas para organizações de natureza não-estatal, por meio de privatizações ou concessões às chamadas organizações sociais (OS) parceiras do Estado que,

¹ Expressão usada na mídia e por sindicatos, no ano de 2015, para expressar medidas usadas pelo então, ministro da fazenda, Joaquim Levy, no governo da presidenta Dilma Rousseff.

apesar se não serem geridas diretamente pelo poder público, recebem fundos públicos milionários para realizar os serviços contratados (PERONI, 2016b).

Segundo Pereira (1997), nesta lógica governamental, as organizações se tornam mais eficientes, flexíveis e competitivas, atendendo melhor aos anseios da sociedade e melhorando a qualidade da oferta dos serviços públicos, dentre eles, a educação. Este discurso vem sendo cada vez mais reforçado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial, conforme podemos observar na leitura do recente relatório elaborado pelo referido Banco, intitulado “Um ajuste justo”, publicado em 2017, cujas recomendações se voltam à intensificação da privatização das instituições públicas, que passariam a cobrar pelos serviços educacionais, ferindo muitos dos direitos adquiridos pelas intensas lutas sociais, especialmente os direitos dos profissionais da educação.

Adrião *et. al.* (2009), Peroni (2013) e Freitas (2014) ressaltam que a parceria público-privada não deve ser analisada abstratamente, mas deve ser sempre situada no tempo e no espaço do período particular do capitalismo, onde se observam processos articulados de remodelação do papel do Estado frente às novas demandas do mercado. Este processo tem fortes implicações na forma de conceber a educação, que passa a ser incorporada pelo setor privado nas mais diversas formas, etapas e modalidades (PERONI, 2016b).

A parceria público-privada deteriora o conteúdo de uma educação emancipadora, libertária, comprometida, pois seus princípios se assentam na lógica capitalista da alienação, da dependência, da meritocracia, cuja consequência é o aprofundamento da desigualdade social. Ela se insere nas estratégias dominantes privatistas de transferência das atividades do Estado para o chamado terceiro setor, também conhecido como setor público não-estatal, constituindo-se uma terceira via. As implicações desse novo modelo gerencial, em que organizações não-governamentais – geridas pelo empresariado e financiadas com parte significativa de recursos públicos ou, em alguns casos, com recursos pagos pelos próprios trabalhadores usuários – assumem a oferta de serviços educacionais, incidem sobre os processos de gestão, em que as decisões referentes ao serviço público passam, primeiramente, pelo crivo dos agentes privados, restando aos servidores públicos o processo de regulação e execução dos programas definidos na esfera privada articulados com os fundamentos das teorias neoliberais.

Enfim, o mercado introduz suas próprias regras à atuação do Estado que é cada vez mais modificado, tomando uma nova configuração, cujo reflexo é a racionalização cada vez mais intensa de seus recursos e o esvaziamento do poder público sobre as instituições, já que as organizações democráticas passam a ser consideradas demasiadamente permeáveis às pressões e demandas da população, portanto, improdutivas tendo em vista as demandas econômicas e de mercado.

Feitas essas considerações iniciais, propôs-se a presente pesquisa com o intuito de contribuir com os estudos na área da Educação de modo geral e, em particular, com aqueles que abordam as implicações das parcerias público-privadas no trabalho docente. O tema mostrou-se relevante na medida em que, numa análise realizada previamente no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no ano de 2018, não foram encontradas pesquisas que analisassem as parcerias público-privadas, na modalidade de gestão compartilhada, na educação infantil no município do interior do Estado de São Paulo escolhido para o desenvolvimento desse estudo. Embora este tema já venha sendo explorado por pesquisadores da área da educação, com um cunho cada vez abrangente abarcando o âmbito das políticas educacionais, acreditamos que a pesquisa poderá trazer sua parcela de contribuição com os estudos que buscam compreender a relação público-privada na educação e suas implicações no trabalho docente.

Estudos que analisam as relações público-privadas na Educação no Brasil, cujos maiores representantes são os estudos de Theresa Adrião, Vera Peroni, Luiz Carlos de Freitas, Raquel Fontes Borghi e Lisete Arelaro, afirmam, tendo como parâmetro a curva nevrálgica do mercado, que o contexto atual é marcado pela inversão da lógica democrática na educação. Neste sentido, segundo Peroni (2012, p.19), “a inserção da lógica privada nas escolas públicas como parte das mudanças ocorridas, neste período particular, do capitalismo, redefine o papel do Estado e das políticas sociais”, enfraquecendo o poder do Estado e as garantias da população no atendimento da educação, direito adquirido na constituição Federal, no artigo 205, por meio do qual se afirma o seguinte: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p.123).

No que diz respeito ao descaso do poder público com a educação infantil, foco das nossas análises, historicamente se observa que:

[...] a preocupação estatal com as questões referentes à Educação infantil no Brasil é relativamente recente. No campo legislativo, por exemplo, antes da constituição Federal promulgada em 1988, o sistema educacional não previa atendimento à criança menor de seis anos. Para que se tenha uma ideia, a Constituição Federal de 1967 e Emenda constitucional de 1969 não fizeram sequer menção a essa parcela da população. (AZEVEDO, 2014, p.13).

Segundo Borghi, Adrião e Arelaro (2009), as políticas sociais de educação referentes a crianças pequenas se formaram na modalidade assistencial e, até a formulação na constituição de 1988, não possuíam um caráter educacional, conforme se pode constatar abaixo:

Aprovada em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal inscreveu pela primeira vez a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. Respalhada pela nova Constituição, a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Esta Lei dividiu a educação infantil em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) e estabeleceu em seu artigo 89 um prazo de três anos a contar de 1996 para que todas as creches fossem integradas aos respectivos sistemas de ensino. (BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009, p. 1).

Em atendimento às orientações dos organismos internacionais, em particular das recomendações do Banco Mundial, o Estado brasileiro, por meio de ajustes fiscais e da transferência de responsabilidades sociais aos estados e municípios, orientou as prefeituras a procurar caminhos para solucionar seus problemas financeiros e de oferta das demandas sociais que incluem a adoção de parcerias com outros setores da esfera civil. Na educação infantil, registrou-se, sobremaneira, a intensificação da prática tradicional dos convênios/parcerias entre o poder público municipal e as chamadas creches conveniadas (DOMICIANO; ADRIÃO, 2005; ARELARO, 2007; BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009).

Estas modalidades de parcerias público-privadas têm se realizado via convênios, buscando desonerar o poder público e abrir espaços para a entrada do chamado terceiro setor na Educação. Outro aspecto que nos chamou atenção para o estudo das parcerias estabelecidas entre município e a iniciativa privada para a educação infantil, diz respeito a uma nova modalidade de parceria denominada de gestão compartilhada. Trata-se de uma nova modalidade de convênio em que se destacam a participação direta da iniciativa privada – interessada em estabelecer um novo nicho de mercado – e a centralidade do empresariado, diferenciando-se das tradicionais parcerias entre os setores público e privado na educação infantil, antes

configuradas no caráter filantrópico, evidenciando as novas formas de gestão pública não-estatal.

Diante da exposição acima, a pesquisa teve o objetivo principal de analisar uma parceria estabelecida entre uma prefeitura situada no interior de São Paulo e uma organização privada para oferta da educação infantil na modalidade de gestão compartilhada, compreendendo o período de 2015 a 2018. O problema central da pesquisa é: quais as implicações dessas parcerias no trabalho docente a partir da visão dos professores e educadoras? A hipótese inicial da pesquisa se voltou à afirmação de que esse modelo de parceria intensifica o processo de precarização do trabalho docente, por meio da denominada flexibilização nas relações de trabalho. Essa parceria retira direitos sociais da categoria docente, amplia a jornada de trabalho, potencializa a desprofissionalização, rebaixa salários, reduz o valor da força de trabalho e, conseqüentemente, as condições de vida dos professores.

Assim, buscou-se compreender a relação entre os temas que envolvem o estudo das parcerias público-privadas, em suas diferentes configurações, mais especificamente na modalidade da gestão compartilhada, e as implicações dessa parceria no trabalho docente. Como objetivos específicos, procurou-se: 1) analisar o desenvolvimento histórico da relação público-privada no contexto do neoliberalismo no Brasil e suas implicações para a educação; 2) compreender como se deu a relação público-privada na educação infantil brasileira, com destaque para as parcerias estabelecidas em municípios do Estado de São Paulo; 3) mapear os estudos que abordam o tema da relação público-privada na educação infantil na produção científica nacional a fim de definir os aspectos que configuram o trabalho precarizado deste profissional; 4) observar, no plano das parcerias, como se dão as relações profissionais e seus desdobramentos na gestão; 5) e analisar as condições de trabalho (remuneração, intensificação, valorização, formação) dos docentes que atuaram em parcerias firmadas entre uma prefeitura do interior de São Paulo e a iniciativa privada.

Quanto à abordagem teórico-metodológica, desenvolveu-se uma investigação pautada na perspectiva epistemológica crítica de orientação marxista, levando em consideração as interligações do campo econômico, político e cultural, e a articulação das três categorias nucleares do materialismo histórico-dialético: a totalidade, a contradição e a mediação (PAULO NETTO, 2011).

O materialismo “defende a superação da exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais fixadas na sociedade capitalista.” (PEREIRA; FRACIOLI, 2011, p. 94). Desse modo, o método deve possibilitar um olhar do mundo não como dado fixo, mas em constante movimentação e transformação. Conforme definem Oliveira, Oliveira e Santos (2013, p. 184) “o método dialético considera que nenhum fenômeno visto como isolado, sem conexão, pode ser compreendido e/ou explicado”. Nesta perspectiva, o materialismo histórico-dialético “é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e, neste processo, também se modifica.” (PEREIRA, FRACIOLI, 2011, p.96). É importante frisar que as categorias de análise são complexas e entrelaçadas como uma teia. Todavia, para melhor visualizá-las e explicá-las, realizaremos uma breve explicação particular de cada uma, embora reconheçamos que, “no sentido real, elas não são organizadas de forma alguma separadamente.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA e SANTOS, 2013 p. 184).

A categoria “totalidade” é “[...] uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa.” (PAULO NETTO, 2011, p.58). A totalidade também se apresenta como [...] um complexo que vai do menor, até o mais abrangente, busca as partículas que formam uma estrutura maior, a totalidade.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p.196). O todo é maior que as partes e tem-se em um processo de constante modelação e mudanças, pois não existe totalidade pronta, terminada, concluída. A totalidade sempre é fruto da contradição, por estar em constante movimento e construção, portanto, ela “[...] vive num processo de constante mutação, isso significa que ela é aberta e inerente ao processo dialético.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p.197). Isso implica considerar o homem como sujeito histórico, partícipe da ação de determinado fato, contexto, realidade, portanto, na medida que se procura explicar determinado fato, não se pode mais considerá-lo fechado em si mesmo, mas considerá-lo parte de uma relação mais complexa, pois é pela relação de totalidade que as partes se integram.

A contradição é, segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2013), o movimento dialético da totalidade. Só poderá acontecer a contradição no movimento, pois ela é o núcleo das mudanças e das mutações na sociedade. Na perspectiva marxista, as contradições se mostram nos acontecimentos, nas relações sociais que se dão no

contexto do capitalismo, em que aquele que domina todo o lucro proveniente da produção submete o proletariado a uma condição de trabalho cada vez mais precária, com as mínimas condições de sobrevivência, de maneira que, a partir desse sistema de exploração, possa continuar produzindo. Para isso, faz-se necessária a superação deste movimento explorador, que só poderá ocorrer mediante a superação deste ciclo, por meio da organização dos trabalhadores no campo da luta de classes.

Já a “mediação”, segundo Oliveira, Oliveira e Santos (2013), se apresenta como um conjunto de fenômenos que formam uma teia de relações contraditórias que estão interligadas historicamente.

A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra ao movimento do próprio real. (CURY, 1985, p. 44 *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p.192-193).

A mediação, para Oliveira, Oliveira e Santos (2013), neste movimento histórico, não se poderá pensar isolada, ela faz parte da interação de vários elementos que se relacionam e formam a totalidade. Deste modo, mostra-se inerente a articulação entre as várias categorias, pois ela proporcionará a compreensão do contexto social na sua singularidade e no seu todo, nesse processo de mutações, dando condições de entender essa dicotomia existente nas relações de força, entre opressor/oprimido, como fruto de um processo histórico. Na afirmação de Frigotto (2000), as categorias de análises do materialismo histórico são construídas historicamente, procurando “dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular.” (FRIGOTTO, 2000, p. 39).

Com relação aos procedimentos metodológicos, estes obedeceram a seguinte sequência: a) pesquisa bibliográfica; b) estudo documental; c) entrevista semiestruturada e d) análise e interpretação dos dados com base nas categorias supracitadas.

Na pesquisa bibliográfica, buscaram-se teses, dissertações e artigos científicos que tratam sobre o assunto “relações público-privadas na educação infantil”. Num primeiro momento, foram mapeados os trabalhos disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do

Scientific Eletronic Library Online (SCIELO) e do Portal Educ@ de publicações online de educação da Fundação Carlos Chagas, utilizando-se, para isso, os seguintes descritores: “público-privado/a” e “educação/ensino infantil”. Encontrou-se um total de 94 teses e dissertações, das quais foram selecionadas nove pesquisas, cujos estudos se voltaram à análise das parcerias público-privadas na educação infantil no Estado de São Paulo. A análise dessas pesquisas se encontra na seção três desta dissertação.

Com relação à pesquisa documental, segundo Lüdke e André (1986), trata-se de um instrumento técnico de grande validade utilizado para complementar informações obtidas por outras técnicas ou desvelar “aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16). A análise documental pode ser desenvolvida em quaisquer “materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (PHILLIPS, 1974, p.187 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38), tais como:

[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticos e arquivos escolares. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Citando os estudos de Caulley (1981), as autoras consideram que a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Elas consideram vários ganhos com a análise documental, pois tal análise busca apontar esclarecimentos em documentos a partir de questionamentos ou perspectivas de interesse.

[...] uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Trata-se de uma fonte rica e de segurança ao pesquisador, em que o mesmo poderá retirar “evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Além do mais, este tipo de análise vai possibilitar o levantamento de dados provenientes de fontes naturais de informações, dados contextualizados, que aparecem em determinado contexto e remetem a outras informações da mesma realidade. Ou seja, na perspectiva de Guba e Lincoln (1981), referências em que Lüdke e André (1986) se baseiam, os

ganhos no uso de documentos se justificam por serem “fontes tão repleta de informações sobre a natureza do contexto” que jamais deve ser ignorada, “quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para a coleta de fontes documentais, recorreu-se aos materiais disponibilizados na internet e a fontes públicas para acesso de dados relacionados às parcerias firmadas com entidades com ou sem fins lucrativos, tais como: recibo de pagamento de uma funcionária que atuou na Instituição, *site* da Secretária de Educação do município pesquisado, *sites* de jornais *online* do município e da região, portal de transparência da prefeitura, *site* do sindicato a qual a entidade estava filiada, para fins de identificação das condições do trabalho docente via regime de trabalho, plano de carreira, remuneração, autonomia, dentre outros aspectos relacionados à função docente.

Num terceiro momento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com docentes que trabalham ou trabalharam em instituições de educação infantil provenientes de parcerias público-privadas (APÊNDICE B). Segundo Marconi e Lakatos (2003), as entrevistas se apresentam como sendo de suma importância para variados campos da ciência. Seu procedimento se baseia no princípio de obtenção de dados da pessoa a ser entrevistada, que abrange dada questão ou problema. Define-se entrevista como um momento pessoal entre duas pessoas, com a finalidade de ter o maior número de informações a respeito de determinado assunto, por meio de um diálogo de estrita finalidade profissional, cujo objetivo é coletar “dados ou ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social”. Na análise de Goode e Hatt (1969), citados pelas autoras, a entrevista parte dos seguintes pontos: “precisão, focalização, fidelidade e validade de um certo ato social como a conversação”.

A conversa moldada face a face, de maneira programada e metódica, dará ao entrevistador os dados necessários e precisos. Para Marconi e Lakatos (2003), alguns autores veem a entrevista como um mecanismo de “excelência da investigação social”. Para esta fase de entrevistas, os sujeitos foram selecionados a partir do critério de representatividade qualitativa de “amostras intencionais”, que se refere a “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto.” (THIOLLENT, 2011, p. 71). A busca pelos entrevistados seguiu ainda o critério de

rede, “segundo o qual ‘os próprios depoentes indicam outros para serem entrevistados, criando uma comunidade de argumentos’.” (GATTAZ, 1996, p. 263 *apud* CORREA; ROCHA, 2012, p. 421).

Com a finalidade de obter informações de um sujeito específico, a entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003), citando Selltiz, pode se orientar por seis objetivos, entre eles o que faz parte desta pesquisa: “a averiguação de fatos”. Os participantes da pesquisa foram previamente informados dos processos da pesquisa, das formas de coleta de dados e da análise dos dados coletados. Também foram esclarecidos quanto ao recebimento e retorno do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) devidamente assinado. As entrevistas foram realizadas em ambiente propício, de acordo com as possibilidades do entrevistado, gravadas em meio digital, transcritas pelo pesquisador responsável, sem interferência de terceiros, e arquivadas sigilosamente. Lembramos que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNOESTE, sob o Protocolo nº 04369118.1.0000.5515, por meio do qual assumimos o compromisso de não identificar, sob nenhuma hipótese, os sujeitos da pesquisa, as instituições e o município onde atuam. cremos que este compromisso é importante, pois permite que o entrevistado forneça dados pertinentes ao estudo sem que possa sofrer qualquer tipo de ação decorrente de sua disponibilidade em participar e contribuir com a pesquisa.

As entrevistas buscaram averiguar o impacto das relações público-privadas – especificamente por meio de parcerias firmadas entre uma prefeitura do município do interior de São Paulo e a entidade privada na modalidade de gestão compartilhada – nas condições do trabalho docente e seus efeitos na perspectiva dos professores.

O processo de toda a investigação culminou com a apresentação e difusão dos resultados da pesquisa nesta dissertação de mestrado. Em termos formais, trata-se de “uma exposição factual sobre o que foi investigado, analisado, interpretado; é uma síntese comentada das ideias essenciais e dos principais resultados obtidos, explicitados com precisão e clareza.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 171). Nesta dissertação, encontram-se a exposição geral da pesquisa, do planejamento aos resultados, e as conclusões, incluindo os procedimentos metodológicos empregados e a análise interpretativa com base nas categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético explicitadas anteriormente. Com

isso, o pesquisador não somente alcançou uma maior compreensão do fenômeno estudado, mas teve a oportunidade de compartilhar essa compreensão com os demais membros da comunidade científica e da sociedade em geral.

Cabe ressaltar que, na fase de transcrição das entrevistas, houve a possibilidade de levantar alguns eixos de análise, tendo em consideração o relato dos sujeitos entrevistados, destacando-se: “valorização do profissional”, “remuneração”, “precarização do trabalho”, “vida pessoal”, “trabalho do professor” e “relação interpessoal dentro da unidade de trabalho”.

O relatório de pesquisa do mestrado apresentado à defesa final se organiza em cinco seções, sendo a primeira esta seção introdutória. Na segunda seção, intitulada “Parcerias público-privadas e suas implicações no trabalho docente”, buscamos contextualizar o tema de estudo “parceria público-privada na educação”, abordando diversos estudos que nos permitirão analisar o fenômeno não abstratamente, mas situando-o no tempo histórico e no espaço particular do período do capitalismo de remodelação do papel do Estado diante das novas demandas do mercado que se refletiram na precarização do trabalho e em sua nova morfologia.

Na terceira seção, denominada “Educação infantil e a parceria público-privada”, apresentamos um breve panorama da história da educação infantil, desde sua origem na Europa, passando pela América do Norte e sua disseminação a outros países, inclusive no Brasil. Buscou-se descrever como o atendimento à infância se organizou via arranjos que possibilitaram a flexibilização da esfera pública – com o argumento de que esta seria uma estratégia eficiente na melhoria do atendimento nos serviços prestados de forma direta pelo Estado – por meio de novos pactos entre o poder público e a iniciativa privada e da manutenção das antigas parcerias com entidades de cunho filantrópicos ou comunitárias. Esses processos tiveram como viés a diminuição da presença do aparelho estatal e a abertura de cada vez mais espaços à atuação do setor privado, favorecendo, a partir desse sistema, possibilidades de novos modelos de gestão pública baseados nas regras do mercado.

A quarta seção, intitulada “A Gestão Compartilhada na Educação Infantil”, apresenta o processo histórico de desenvolvimento da Gestão Educacional e Escolar no Brasil para, posteriormente, relacioná-lo ao nosso objeto de estudo. Para isso, utilizaram-se alguns estudos de referência nesta área de conhecimento que possibilitaram conhecer como se desenvolveram os tipos de gestão e suas

implicações no campo educacional brasileiro, com maior atenção à gestão empresarial, à gestão democrática e à gestão compartilhada.

Na quinta e última seção, intitulada “Parceria Público-Privada em um Município do interior Paulista: implicações no trabalho docente”, apresentou-se a análise das entrevistas coletadas na fase empírica desta pesquisa, procurando demonstrar as implicações das parcerias público-privadas, no formato de gestão compartilhada, no trabalho de profissionais da educação infantil. As entrevistas foram realizadas com professores e educadores que atuaram neste nível de ensino em um município no interior do Estado de São Paulo, entre 2015 a 2018, por meio de contrato de trabalho firmado com uma instituição privada parceira. O objetivo desta fase da pesquisa foi compreender as implicações dessas parcerias no trabalho educacional a partir da visão desses profissionais.

2 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, discute-se o desmanche que as propostas neoliberais vêm realizando com relação às políticas sociais providas pelo Estado, em cumprimento ao seu dever, visando ao bem-estar da população numa postura democrática. As políticas implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, mais propriamente através do documento intitulado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado” (BRASIL, 1995), visaram ao atendimento das pressões de organismos internacionais e do mercado realizadas por meio de mecanismos “atenuadores da crise cíclica do capitalismo”, vistos como “estratégias de superação”, conhecidos por “neoliberalismo”, “globalização”, “reestruturação produtiva” e “terceira via.” (PERONI, 2016b, p. 3).

O Estado, segundo a visão neoliberal, é responsável pela crise estrutural que aflige a sociedade, devido à sua interferência na política econômica e sua participação no processo de distribuição de renda considerado uma estratégia de cunho paternalista (SINGER, 1996). Ainda nesta óptica, o Estado deveria concentrar-se em fortalecer sua função de promotor e regulador desse desenvolvimento por meio da produção de bens e serviços via relação público-privada, em que as atividades são transferidas para a iniciativa privada (PERONI, 2016b).

O Plano de Reforma do Estado no Brasil (BRASIL, MARE,1995) propõe que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em organizações sociais, organizações parceiras do Estado não dirigidas pelo poder público, mas recebendo fundos públicos. (PERONI, 2007, p. 4).

Essas mudanças transitam pela redução do papel do Estado, cujo ofício passa a ser o da racionalização dos recursos, sacrificando a sociedade com a redução de políticas de assistência social. O sistema neoliberal orienta-se, portanto, para garantir um deslocamento do protagonismo estatal em matéria de gastos públicos de cunho social, “transferindo-o para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais.” (BORN, 1995; DRAIBE, 1993 *apud* GENTILI, 1995, p. 196).

Segundo Pereira (1997), nesta lógica, as organizações se tornam mais eficientes, flexíveis e competitivas, atendendo melhor aos anseios da sociedade e aprimorando a qualidade da oferta dos serviços públicos, dentre eles, a educação.

Coloca-se em pauta o descarte da “centralidade do Estado como agente financiador das políticas sociais.” (GENTILI,1995, p.196). Este discurso de desestruturação do Estado vem sendo cada vez mais reforçado pelo Banco Mundial, conforme podemos observar na leitura do recente relatório “Um ajuste justo”, publicado em 2017, cujas recomendações se voltam à intensificação da privatização das instituições públicas, que passariam a cobrar pelos serviços educacionais, ferindo os direitos adquiridos pelas lutas sociais.

2.1 A relação público-privada como imposição do mercado

A relação público-privada se intensifica no apogeu da crise do capitalismo, que, anteriormente à sua expansão, no período pós-guerra, buscava nela uma estratégia eficaz para ampliar as possibilidades de saídas para tal colapso. Durante o chamado “período de acumulação de capitais”, mais precisamente nos anos 1970, em que se registrou a crise da estrutura do capitalismo² e o esgotamento da acumulação proporcionada pelo regime fordista, o Estado modificou sua função e criou espaços para a atuação do sistema privado, afetando, em profundidade, as políticas sociais³.

No contexto de crise do capitalismo, em especial nos anos 1990, no Brasil, foram introduzidos mitos que, de acordo com Pochmann (2001), não diferem da propaganda nazista, pois foram introduzidos com base em mentiras, com o claro objetivo de criar uma unidade na opinião pública em torno de ideias neoliberais, que

² A crise capitalista não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável. Aparece como uma crise econômica, que se expressa na queda da taxa de lucro. Seu núcleo, entretanto, é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido [...]. “Para o capital, a crise somente pode encontrar sua resolução através da luta, mediante o estabelecimento da autoridade e através de uma difícil busca de novos padrões de dominação.” (HOLLOWAY, 1987, p. 132 *apud* ANTUNES, 1999, p. 33).

³ Todas as relações com o mercado se voltaram no passado para redução das políticas sociais, que ainda ínfimas, mas no período da ditadura militar e, não diferente no momento atual, quando o governo “assumindo o teto dos gastos públicos adotados em dezembro de 2016 como lei pétrea, o relatório calcula as medidas necessárias para efetivamente desempenhar este corte. Segundo o Banco Mundial, sua implementação exigirá “redução dos gastos em cerca de 06% do PIB ao ano em relação à tendência atual durante a próxima década”. Esses cortes atingirão, em especial, segundo dados, a “seguridade social, saúde, educação, gestão de pessoas, etc. O setor educacional, dentre outros, terá as seguintes medidas perversas: “acabar com a gratuidade das universidades, extinguir a vinculação institucional dos gastos em educação a 25% das receitas dos municípios, aumentar a quantidade de estudantes por sala de aula, e diminuir o número de escolas públicas”. Disponível em: <http://178.62.201.127/noticia/o-relatorio-do-banco-mundial-e-o-futuro-do-brasil>. Acesso em: 12 nov. 2018.

cristalizaram verdades absolutas. Para o autor, o período pode ser definido como “a década dos mitos”.

O primeiro mito surge da constatação de que o esvaziamento do papel do Estado levaria o país ao crescimento econômico sustentado, com elevação do nível de ocupação. Por meio da privatização seria possível reduzir o endividamento público e aplicar o gasto social, deixando ao setor privado o comando da expansão econômica. (POCHMANN, 2001, p. 8).

Para colocar em vigência políticas voltadas à demanda do mercado, foram implementadas as medidas de ajuste fiscal, propostas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, que exigiam uma

[...] reavaliação do papel do Estado e a aprovação das reformas no setor público nas economias avançadas ocorreram nas mais variadas formas. [...] novas ações convergentes para o aumento da descentralização das atribuições de competências operacionais do Estado, com a introdução de mecanismos de mercado e competição administrada, através da privatização de seguimentos estatais em setores produtivos. (POCHMANN, 2001, p. 16).

Muitos ajustes foram sendo realizados pela via da privatização. Com o objetivo de garantir atendimento mínimo às demandas sociais, o Estado passou a ser somente um regulador das estratégias de acumulação do capital, seguindo a lógica do mercado. Ao conjugar a relação entre a esfera pública e privada, o Estado passou a ganhar novos contornos, não apenas transferindo ao empresariado parte de suas funções, “mas também para o público não-estatal a execução das políticas, ou ainda mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado.” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 762). Com base no discurso da “competência”, “eficiência” e “produtividade”, a gestão pública assume um caráter gerencial, enfraquecendo a gestão democrática no setor educacional, conquistada a duras penas pelos movimentos sociais. Freitas (2012), em entrevista à revista *Adusp*, em outubro 2012, ressalta que o que vem sendo proposto integra

[...] um processo em curso, encabeçado por grupos empresariais que procuram constituir-se como “reformadores”, pode vir a alterar profundamente a estrutura da educação pública no Brasil, por intermédio de privatização da gestão (a exemplo do que já ocorre na saúde) e pelo avanço de práticas de natureza mercadológica, com a competição entre escolas. Trata-se da lógica do capital, abrindo brechas por meio de institutos e fundações privadas em todas as esferas do governo, até mesmo no Ministério da Educação (MEC). (FREITAS, 2012, p. 7).

Freitas alerta-nos também para as intenções que o empresariado propõe nessas parcerias:

[...] copiar para dentro da escola o modelo empresarial, em que você pode demitir e admitir professores sem estabilidade, como qualquer contratação da CLT. Essa é a política global que começa pagando bônus, e evolui para a precarização do trabalho, porque o ideal para os reformadores empresariais é poder demitir aqueles que não ensinam segundo os padrões que eles estabeleceram, independentemente das condições de trabalho. (FREITAS, 2012, p. 13).

Segundo o autor, a parceria público-privada não deve ser analisada abstratamente, mas situada no tempo e no espaço do período particular do capitalismo, de remodelação do papel do Estado diante das novas demandas do mercantilismo. Este processo tem fortes implicações na forma de conceber a educação que passa a ser incorporada pelo setor privado nas mais diversas formas⁴, etapas e modalidades (PERONI, 2016a).

O caminho percorrido até então na sociedade, baseia-se nas relações de produção e busca de lucro a todo custo, não havendo consenso entre o que se faz e o que se detém no processo de desenvolvimento.

[...] o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educacionais estatais. (DALE, 1994, p. 11 *apud* PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763).

Leher (1999), seguindo o raciocínio de Dale (1994), adverte-nos que essas ações privatistas integram parte de um conjunto de acordos firmados entre grandes grupos financeiros, com especial atenção aos grupos dominados pela família norte-americana Rockefeller, como estratégia imperialista de dominação. Para o autor, na América Latina, essas estratégias se traduzem em um verdadeiro “campo de batalha” que se efetiva por meio do “controle da mente do pequeno núcleo de intelectuais, dos educados e dos semieducados”, ou seja, um processo de dominação que se consolida pela via dos processos educacionais (COLBY;

⁴ Segundo a autora, “constatamos várias formas de privatização do público, ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado, ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, no qual o privado acaba definindo o público; ou, ainda aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando principalmente o processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira.” (PERONI, 2016, p. 1).

DENNETT, 1998, p. 425, *apud* LEHER, 1999, p. 20). Trata-se de uma tomada de poder realizada pela via indireta, de forma clandestina, que, no caso do Brasil, concretiza-se por meio de instituições privadas (LEHER, 1999).

A linguagem usada pelo mercado é incorporada nos discursos educacionais que impõem à escola a função de formar/qualificar capital humano, com base em um processo formativo produtivista em que a educação cívica-democrática é abandonada. Para Singer (1996), a educação civil democrática é importante, pois ela se concentra no aluno pertencente à classe assalariada, que não tem privilégios, ao contrário da visão produtivista, que propõe “formar indivíduos mais aptos ao trabalho, assegurando, assim, melhores condições para o crescimento econômico.” (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 137). Neste sentido, a escola democrática, que se torna uma utopia na realidade atual, poderia se apresentar como o grande propósito da educação, pois a ela caberia a função de

[...] proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária. (SINGER, 1996, p. 5).

Para Adrião *et al.* (2009), Peroni (2013), Freitas (2014) e Arelaro (2007), a parceria público-privada deteriora o conteúdo de uma educação emancipadora, libertária, comprometida, pois seus princípios se assentam nos princípios capitalistas da alienação, da dependência, da meritocracia, cujas consequências são a exclusão social. Insere-se, desta maneira, nas estratégias dominantes privatistas, voltadas à transferência de atividades do Estado para o terceiro setor, constituindo-se uma terceira via conhecida como política pública não estatal. As implicações desse novo modelo gerencial, em que organizações não-governamentais, financiadas pelo empresariado, assumem a oferta de serviços educacionais e passam a influenciar os processos de gestão (quase-mercado), em que as decisões referentes ao serviço público passam, primeiramente, pelo crivo dos agentes privados, restando aos servidores públicos o processo de regulação e execução dos programas definidos na esfera privada articulados com os fundamentos das teorias neoliberais. Este movimento universal dá fôlego às crises cíclicas e mutações em que o sistema capitalista se processa e se reconfigura. Nesta conjuntura, para Peroni (2016a, p.3), a relação entre o público e o privado na educação integra parte do “contexto histórico e geográfico particular”, em que são encontradas contradições que nos

convocam à luta da retomada dos direitos historicamente conquistados, como a própria democratização da educação pública.

Não se pode deixar de reforçar a afirmação de que “a educação pública vem sendo incorporada às estratégias de ampliação e concentração do capital privado da área educacional. Nas palavras de Martins e Krawczyk (2018),

[...] a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias, etc. (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6).

Neste campo, como em qualquer outra esfera da sociedade capitalista, a lógica é a de sua “reprodução ampliada.” (ADRIÃO *et al.* 2009, p. 809). Deste modo, as teorias neoliberais e a terceira via veem na maximização do papel do Estado e no delineamento e execução de políticas sociais a origem da própria crise estatal a ser superada por meio de ações que reduzam suas funções, permitindo recuperar o estado de “paralisia”. Deste modo, o sistema neoliberal

[...] defende um Estado mínimo, a privatização, a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763).

Singer (1996), em suas análises, mostra que o Estado, visto pelo sistema capitalista, é um peso para o desenvolvimento da economia. O mercado defende a não concepção paternalista do Estado que coloca serviços gratuitos à disposição dos cidadãos, no caso os mais pobres. Segundo a concepção da visão produtivista,

[...] o ensino público não atende, por falta de estímulo, as necessidades da demanda por trabalho. A proposta que formula é de que a rede escolar esteja sujeita as regras do mercado, de modo que os diretores e os professores tenham interesse em formar ganhadores, pois esta seria a melhor forma de eles próprios ganharem o jogo concorrencial. Cada escola seria julgada pelo “mercado”, isto é, pelos alunos ou seus pais, em função da qualidade de seu produto, avaliada pelo maior ou menor êxito dos seus ex-estudantes na vida econômica e social. E a escola avaliaria seus professores pelos mesmos critérios. (SINGER, 1996, p. 8).

Segundo análises, a terceira via busca, em seus propósitos, impor uma

[...] estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a socialdemocracia a um mundo que se transformou, fundamentalmente, ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 765).

Embora tragam algumas particularidades, tanto as teorias da terceira via, alinhadas à socialdemocracia, quanto as teorias de cunho neoliberal não tocam no sistema de mercado, ou seja, reafirmam a sua importância atribuindo a ele um caráter regulador e promissor do desenvolvimento. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) e Singer (1996) destacam que, para os teóricos do neoliberalismo, a democracia é um empecilho ao fluxo normal do mercado por focar no atendimento das demandas sociais de seus eleitores, por meio de políticas de Estado que aprofundam o déficit fiscal. Já para a terceira via, apesar de defender a democracia, a sociedade civil deve se organizar para assumir tarefas antes executadas pelo Estado, resultando em um processual esvaziamento das relações democráticas tradicionais consolidadas nas “lutas por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais.” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.763). Com a transferência, ao setor privado, das demandas do Estado, ampliam-se as parcerias público-privadas e esvaziam-se as relações de compromisso do Estado com sua população, justificada pela constante afirmação de que as políticas sociais geram prejuízos para as finanças, portanto, é necessário empreender o chamado ajuste fiscal⁵. Assim, o que se tem em vista é uma distorção da concepção de políticas sociais que, na realidade, não são nada mais do que respostas às lutas sociais, em um processo histórico de “correlação de forças.” (PERONI, 2016a, p. 4).

Na realidade, a crise não se encontra no Estado, ela é uma crise estrutural do próprio capital (MÉSZÁROS, 2008) que, dentro da perspectiva e da teoria neoliberal, seria superada na redução do Estado por meio de reformas e da

⁵ Recentemente, o Banco Mundial divulgou relatório, encomendado pelo governo brasileiro, no qual analisa as “medidas necessárias” para uma maior eficiência e equidade do gasto público no país. O documento, com o título ironicamente nomeado de “um ajuste justo”, ainda que tenha caráter ideológico claro, traz importantes indicações sobre quais medidas esperar da burguesia brasileira nos próximos anos. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/noticia/o-relatorio-do-banco-mundial-e-o-futuro-do-brasil>. Acesso em: 07 de set. 2019.

diminuição de sua ação em políticas públicas⁶. A função de restaurador do equilíbrio das ações “errôneas” realizadas pelo poder público, é atribuída ao mercado que, em regime de parcerias, passa a “contribuir” com a oferta de serviços públicos, cobrando, para isso, incentivos fiscais bilionários que reduzem a arrecadação, criando um cenário de dependência cada vez mais difícil de ser superado. Sob o discurso de que as políticas sociais são consideradas um verdadeiro saque à propriedade privada, pois além de distribuírem renda, atrapalham o livre andamento do mercado, na medida em que os impostos oneram a produção, os grandes grupos financeiros e empresariais vão ampliando seu espaço de atuação, ofertando o mínimo e lucrando o máximo possível (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

Assim, o mercado introduz suas próprias regras à atuação do Estado que é cada vez mais modificado, tomando uma nova configuração. O Estado passa a racionalizar cada vez mais seus recursos e a esvaziar o poder das instituições, já que as organizações democráticas são consideradas permeáveis às pressões e demandas da população, passando a ser vistas como improdutivas pela lógica do mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade, ou seja, para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a terceira via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2016a). O objetivo do mercado se torna a busca pelo lucro frenético e desumanizador⁷, por meio de um processo de mercantilização da sociedade, cujo resultado é o aumento da disparidade social. No que tange à terceira via, sua proposta, apesar da roupagem democrática, assemelha-se à proposta do

⁶ Exemplo da União Europeia, onde o Estado grego, vem promovendo ajustes fiscais, em detrimento da população, ao mesmo tempo em que socorre bancos e o sistema financeiro (PERONI, 2013).

⁷ “A montadora japonesa Nissan vem sendo acusada pela United Auto Works Union (UAW), sindicato dos trabalhadores da cadeia automotiva e maior entidade sindical dos EUA, de obrigar funcionários da fábrica situada no município de Canton, Mississippi, a usar fralda geriátrica. Colaboradoras da fábrica relatam que foram orientadas pela chefia a usar fraldas, embora tenha havido resistência por parte delas. O motivo: acabar com pausas e interrupções com idas ao banheiro.” “Quatro empresas gigantes do setor avícola também são alvos de denúncias por abuso ao trabalhador. São elas a multinacional Tyson Foods, a Pilgrim’s Pride, pertencente ao grupo brasileiro JBS, a Perdue Farms e a Sanderson Farms. Juntas, elas controlam 60% do mercado de aves nos Estados Unidos.” “Segundo a organização Oxfam América, que denunciou o caso por meio de relatório publicado em maio desse ano, a imensa maioria dos 250 mil trabalhadores do setor nos EUA são forçados a usar fraldas no ambiente de trabalho.” “Foram centenas de entrevistas com funcionários da linha de produção das maiores empresas do processo de aves. Trabalhadores que pedem para ir ao banheiro são ameaçados de demissão. Muitos, por evitar beber líquidos durante muito tempo, suportam dores consideráveis para manter os empregos.” Disponível em: https://www.sintafce.org.br/noticias_detalhes.php?cod_secao=&cod_noticia=9559. Acesso em: 10 set. 2019.

neoliberalismo ao ocultar os verdadeiros interesses voltados ao atendimento da demanda do mercado. Nesta lógica, o Estado vai se tornando cada vez mais ínfimo⁸ à população e máximo ao capital financeiro. No caso brasileiro, como exemplo na atualidade, podemos citar o grupo SEB⁹, do empresário Chaim Zaher, que tem firmado, cada vez com mais premência, seu interesse de parcerias para atuar na educação básica. Recentemente, o empresário vendeu sua participação no grupo Estácio para o fundo americano Advent, por mais de 400 milhões, e decidiu atuar como investidor no ensino básico (SAMBRANA, 2018)¹⁰. Outro empresário do mercado educacional, Rodrigo Galindo, do grupo Kroton e CEO, anunciou a criação de uma *holding* buscando investimento também nesta modalidade de ensino. O desejo desses dois grupos não é investir na oferta de uma educação de qualidade, mas, acima de tudo, competir no mercado educacional. Num intermitente processo de aquisições iniciado a partir de 2017, o SEB adquiriu, uma escola em Goiânia, seguindo a tendência que o empresário Rodrigo Galindo, do CEO Companhia, considera ser parte de um plano de negócios construído para tornar a educação básica em um grande investimento (SAMBRANA, 2018). Outro setor denominado

⁸ [...] a ideia de Estado mínimo é não tão mínima assim quando se trata de atender os interesses das classes dominantes. O Estado é “um comitê para gerir os negócios da burguesia”, dizia Marx no Manifesto do Partido Comunista. O Estado não tem, portanto, apenas um papel passivo, em que expresse a correlação de forças na qual predominam os interesses das classes dominantes e que seja puro reflexo da luta de classes, mas tem efetivamente um papel ativo, “a favor da integração e da organização das classes dominantes e da dispersão e desarticulação das classes dominadas” (OSÓRIO, 2014, p. 51) Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/noticia/o-relatorio-do-banco-mundial-e-o-futuro-do-brasil>. Acesso em: 10 set. 2019.

⁹ SEB (Sistema Educacional Brasileiro S.A.) é uma empresa que vem “administrando diversas escolas próprias, parceiras e franquias espalhadas por todo o Brasil e com cerca de 90 mil alunos.” Tendo como Slogan “para quem acredita em educação”, trata-se de um sistema que busca a excelência, por meio de inovações, e que está inserido no setor educacional há 50 anos. Seu trabalho começou com a gestão de escolas no interior de São Paulo, por meio do sistema Coc e editora Coc, que buscava um sistema de profissionalização no país, afirmando que estava atrás de um novo nicho de mercado no Brasil. E em 1996, a empresa iniciou um intenso processo de busca por inovação, expandindo parcerias como a marca. Segundo membros da Fundação Getúlio Vargas, o grupo SEB, em 2007, foi um dos primeiros *players* educacionais a ingressar na bolsa de valores. E, segundo o grupo, essa atividade na bolsa de valores trouxe novas formas de governança, gestão e acesso ao mercado. Com isto, tiveram importantes aquisições de escolas tradicionais em 2008, no caso, voltadas à classe média, para o atendimento na educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Já em 2016, buscaram inovação, criando um modelo de escola, a partir de “tecnologias e metodologias inovadoras” e, hoje o grupo hoje possui 190 escolas, sendo 40 próprias e 150 parceiras. Segundo eles, o grupo se sente orgulhoso em atender, com excelência e inovação, uma das áreas mais “sensíveis” do país, com o intuito de se expandir, dentro e fora do país, seu mercado educacional. Disponível em: <https://gruposseb.gupy.io/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

¹⁰ Informação disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/duelo-de-gigantes-pelo-billion%3%A1rio-mercado-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-sambrana>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Holding Saber¹¹, já conta com uma rede do sistema Pitágoras, no Estado de Minas Gerais, que, em 2017, obteve um faturamento de 118,9 milhões. Com o intuito de crescimento e expansão a rede adquiriu, no Estado do Espírito Santo, o centro Educacional Leonardo Da Vinci (CELV), que atende a classe alta da grande Vitória e região, visando ao atendimento do ensino infantil, fundamental I e II e ensino médio. Para o empresário, o desejo é buscar ampliação, em outros Estados, do modelo CELV.

Adrião (2016) destaca que a parceria público-privada vai além da simples ajuda para alavancar o desenvolvimento dos países pobres e resolver os ajustes propostos pelo Banco Mundial. Nesse processo, está em jogo o comando do setor privado no universo educacional, considerado um novo nicho para a exploração do capitalismo. Para a professora da Unicamp,

[...] os processos de privatização da educação básica (no âmbito das redes e das unidades escolares), operacionalizam-se, mais recentemente, pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores auto proclamados “não lucrativos” e, ainda, pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choise*. É importante frisar que tais estratégias ocorrem com subsídios públicos. Tais modalidades ainda se associam à tradicional presença das escolas particulares e as formas mais sutis de introdução da lógica empresarial na gestão pública em decorrência do que inúmeros trabalhos denominam de Nova Gestão Pública ou gerencialismo. (ADRIÃO, 2016, p. 1).

Para a autora, as políticas propostas para a educação que, segundo o setor do empresariado educacional, visam resolver o déficit no atendimento da camada da população mais pobre, na realidade, considerando-se as experiências captadas pelas análises do cenário internacional, acabam gerando um resultado inverso que indica a maximização das desigualdades educacionais para os pobres e diferentes segmentos historicamente discriminados. Em seu entendimento, trata-se de uma resposta às forças do mercado em transmutação que se apropriam da recente

¹¹ “[...] batizada de saber, a *holding* nasce com uma história iniciada em 1966, com a criação do curso e Colégio Pitágoras, em Belo Horizonte, que deu origem à rede Pitágoras. O saber congregará os negócios atuais da educação básica da Kroton – englobando sistemas de ensino e operação de escolas próprias e de contratos – e os futuros, que envolvem aquisição e gestão de uma das melhores e renomadas escolas do país. Disponível em: <http://www.infomoney.com.br/negocios/grandes-empresas/noticia/7371644/kroton-anuncia-saber-sua-holding-focada-educacao-basica>. Acesso em: 12 jan. 2018.

conquista do direito à educação transformando-a em mercadoria (ADRIÃO, 2016). A autora analisa que o que está por detrás desta relação do empresariado com o público, em formato de parceria, serve mais para

[...] acobertar o processo histórico em análise do que para explicá-lo em sua real expressão. Isso porque se trata de uma relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como, à primeira vista, as expressões “relação público-privado” ou “parceria público-privada” podem indicar. Tampouco se trata de formas específicas de privatização sugeridas pelo BM e entre nós reguladas pela lei nº 9.760/199920 ou pelas modalidades de concessão Patrocinada e Concessão Administrativa, ambas regulamentadas pela Lei Federal nº 11.079 ou de 30/12/04. Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira se subordina ao setor privado com fins de lucro. (ADRIÃO, 2016, p. 1).

Conforme frisado, a finalidade do sistema de mercado é o lucro e, para isso, busca-se, incessantemente, novos segmentos de antemão não explorados. Para Freitas (2018), o mercado está voltado para essa nova fatia não explorada. Com tal perspectiva, o sistema de mercado está articulando com o governo a ampliação de acesso aos recursos públicos, nas formas da terceirização no setor educacional, por meio de programas tais como o Fies, bolsas e outros referentes à escola básica. O interesse é a transferência dos recursos destinados à escola pública para o setor privado da educação.

Os conglomerados empresariais articulam leis que fundamentam seus interesses em vista de seus investimentos, desconsiderando a questão democrática e incentivando a privatização da educação em todos os níveis. A premissa por eles defendida é de que “[...] o próprio sistema educativo precisa começar a funcionar como um mercado [...]”, com o intuito primordial de promover a qualidade da educação, de acordo com os princípios do neoliberalismo, guiado por uma nova lógica mercantil que considera a qualidade fruto da flexibilização dos mercados, incluindo o mercado educacional (GENTILI, 1995, p.199). Esta será, portanto, a grande batalha que se seguirá, sugando recursos públicos e precarizando ainda mais a educação pública e o trabalho docente conforme veremos no tópico a seguir¹².

¹² Referência à matéria “Ensino Básico: o mercado se prepara e nós?”, publicada no Blog *Avaliação Educacional*, do professor Luiz Carlos de Freitas, em 21 de abril de 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/21/ensino-basico-o-mercado-se-prepara-e-nos/>. Acesso em: 10 set. 2018.

2.2 A lógica do mercado na educação

Conforme se discutiu no tópico anterior, o sistema capitalista, na sua lógica de acumulação, vem buscando, a partir da crise estrutural dos anos 1970, novos caminhos para reaver as perdas e introduzir mecanismos para acumulação financeira. Nessa nova configuração, o neoliberalismo, visa a superexploração da força de trabalho com a flexibilização e terceirização, dando seguimento à implementação da empresa enxuta, ou seja, do modelo toyotista (ANTUNES, 2018).

[...] globalização neoliberal contribuiu para os processos de hiperacumulação de capital, fazendo com que o Estado se comporte como um Estado competitivo, com menos competências e obrigado a favorecer esses processos de acumulação. (GONZALEZ, 2017, p.2).

Na era FHC, o ministro da Reforma Administrativa do Estado, Pereira, defendeu a presença de um Estado regulador do empreendimento da sociedade, portanto, ínfimo na garantia das políticas sociais que passou a ser compartilhada com o chamado terceiro setor. Na reforma, em atendimento à nova ordem mundial que se impõe tendo como referência principal a dinâmica do mercado, torna-se crucial a redução do Estado e sua reorganização.

[...] globalização exige novas modalidades, mais eficientes, de administração pública, cresce a importância de uma forma não privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações de serviço público não-estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado. (PEREIRA, 1997, p.16).

No trecho acima, Pereira apresenta uma reforma estrutural do Estado, a qual Gonzalez (2017), em sua análise, considera ser parte do processo de globalização que, nada mais é do que a fragilização da soberania dos Estados nacionais, cujo reflexo é o desmanche das políticas sociais em detrimento dos interesses escusos do mercado, que se tem intitulado como “proto Estado capitalismo global” que, nas últimas duas décadas, vem, por meio dos organismos internacionais, direcionando as políticas públicas dos países, em função da mercadorização dos direitos sociais. As organizações internacionais, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização e Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), impõem uma agenda de desmanche das iniciativas locais dos governos para benefício do capital especulativo e ditam como devem ser realizadas as políticas públicas em distintos países do mundo (GONZALEZ, 2017). Para Oliveira (2009), existem efeito devastadores da globalização para as políticas educacionais, com destaque para:

a) a crescente centralização da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; b) acrescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *Softwares* educativos e pelo recurso à educação a distância; c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria do países do mundo; d) a transformação da educação em objeto de interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor. (OLIVEIRA, 2009, p. 740).

Neste novo segmento de mercado, o mercado educacional se apresenta como novo caminho dos interesses do capital¹³. Neste processo de expansão, é possível observar que as políticas públicas passam a atender, não mais indiretamente, mas de modo claro, as demandas do mercado em mutação, convertendo toda a população beneficiária como clientes e os trabalhadores em capital humano para suprir as necessidades da máquina empresarial (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003; SINGER, 1996; FREITAS 2014, ANTUNES, 2018). Nesta dinâmica, empreendem-se medidas voltadas à aprovação, junto aos governos, de repasses de fundos públicos para a iniciativa privada, considerada mais competente, segura e com maiores chances de garantir melhores resultados nas avaliações em larga escala.

Para Haddad e Graciano (2004, p. 69), citando pesquisas realizadas na área, os países membros da OCDE, apresentam um grande potencial para o mercado da educação no ensino superior, “em virtude de seu grande contingente populacional, aliado à insuficiência da oferta nacional para o setor”. Sob influência

¹³ “De acordo com estudo realizado pela Consultoria Merrill Lynch (CHANNEL NEWSASIA, s.d.), anualmente a educação, em geral, movimentava cerca de US\$ 2,2 trilhões, e em 2001 empregava cerca de 5% da mão-de-obra mundial. A mesma instituição afirma que a demanda atual mundial por ensino superior é de 84 milhões de pessoas, número que deve chegar a 160 milhões em 2025, com maioria concentrada em países em desenvolvimento. Nestes, nos últimos 50 anos, a educação secundária cresceu oito vezes, enquanto o ensino superior cresceu 14 vezes. Em movimento contrário, o gasto público no setor tem-se mantido constante ou até decresceu (MERRILL, s.d)” (HADDAD; GRACIANO, 2004, p. 68). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000300008. Acesso em: 10 jan. 2019.

dos organismos internacionais, que incentivam a realização de acordos firmados entre diversos países em desenvolvimento, a educação ganha uma nova configuração, passando a ser considerada um bem de serviço e não mais um direito social. (OLIVEIRA, 2009; MÉSZÁROS, 2008).

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riquezas reificadas como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os seus níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também como forma da “privatização” promovida como suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Para Mézáros (2008), não se pode conceber a educação como uma mercadoria, embora, nesta fase do capitalismo, esta venha a ser a visão hegemônica. Para Gentili, (1995), nesta nova fase de mutações do capitalismo, assistimos a devastação completa, em todos os sentidos, dos direitos sociais em troca do lucro. Neste contexto, os mercados de trabalho se flexibilizam, produzindo insumos para estas esferas tornando-as altamente competitivas. No caso da educação, esta passa a ser vista como um novo setor a ser explorado devido seu altíssimo potencial para a geração de lucro.

Em termos históricos, cabe frisar que, no Brasil, esse processo de privatização, data do período militar, ainda que, nesse contexto esta relação entre exploração e lucro se desse de forma menos explícita. Com o advento da Constituição de 1988 e, quase uma década mais tarde, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abriu-se espaço para a ampliação da lucratividade nas instituições de ensino. (OLIVEIRA, 2009)

A partir dos anos 2000, com a ampliação dos fundos de investimento em decorrência da especulação financeira, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo, gradativamente, influência cada vez mais expressiva do mercado, com destaque para a atuação dos grupos Private Equity e Venture Capital, na educação básica.

A ação desses fundos foi responsável pela grande concentração de matrículas, particularmente no ensino fundamental e médio, ao induzir a adoção de franquias de grandes redes, chegando atualmente a representar mais do que 30% da matrícula do setor privado nessas etapas da educação básica. (OLIVEIRA, 2009, p.743).

Esses fundos de investimentos no setor educacional têm buscado inovações para atrair novos empreendedores, como o empresário Jorge Paulo Lemann, hoje considerado um dos maiores investidores do setor. O fundo de investimento “Venture” apresenta como meta para o Século 21 a introdução de novas formas de aprendizagem, com modalidades mais atraentes e eficazes.

[...] a Fundação Lemann, cujo fundador, Jorge Paulo Lemann, é também um dos principais investidores do Grupo Eleva Educação, holding de educação, criado em 2013, que atua tanto na oferta direta de educação privada, por meio de escolas próprias, quanto no desenvolvimento de um sistema privado de ensino adotado por cerca de 80 escolas. Por sua vez, parte do investimento necessário à criação dessa holding, veio do Gera, empresa de investimento de risco, do mesmo grupo, com foco em empreendimentos educacionais. (ADRIÃO, DOMICIANO, 2018, p.5-6).

Os fundos de investimentos se convertem em uma imensa fonte de capital disponibilizada para injetar fortunas no bolso dos empresários investidores. No caso da educação, esses grandes volumes de recursos disponibilizados geram uma grande concorrência entre grupos que lutam para modificar as estruturas escolares dando à educação outra formatação capaz de gerar cada vez mais lucro. Esta formatação passa pela redução de custos, especialmente pelo pagamento de baixíssimos salários aos profissionais, pela racionalização na administração, pela intitulação da profissionalização das gestões de ensino, voltadas para uma estruturação totalmente empresarial (OLIVEIRA, 2009). O Estado, antes considerado o maior provedor de políticas voltadas à formação integral dos cidadãos, passa a ser o maior parceiro da classe empresarial, num mercado cada vez mais promissor.

[...] el Estado competitivo tiene por objetivo contribuir a los procesos de acumulación de capital, lo que implica la erosión de los derechos sociales, la educación entre ellos, y por lo tanto, dificulta la legitimación del Estado frente a su ciudadanía al no mantener un contexto dequado para su reproducción. Esto remodela el mandato de los sistemas educativos, que deben tener también a la mayor competitividad. (GONZALEZ, 2017, p. 5).

Nesta nova ordem do sistema capitalista, o que se evidencia é a composição de um novo modelo de educação que valoriza a competitividade, a meritocracia e a responsabilização, fortalecendo os princípios privatistas desde a sua base. Dados levantados por Adrião; Domiciano (2018) permitem constatar que o setor

educacional representa, atualmente, 85% dos investimentos dos 113 investidores associados. Somente no sistema educacional, a partir de dados do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIPE) movimentou cerca de três bilhões de reais, oferecendo uma rede de apoio pedagógico, por meio de uma parceria com o Estado, onde se oferece

[...] a venda de insumos curriculares por corporações e por segmentos a estes associados. Destaca-se a venda de livros didáticos, apostilas ou tecnologias de informação em geral; de sistemas de gestão envolvendo sistemáticas de avaliação de desempenho de estudantes e de escolas; de programas de qualificação de professores; de assessorias para a gestão etc. (ADRIÃO *et al.*, 2009; 2012 *apud* ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 3).

Dentro da lógica do capital, os fundos de investimentos estão de acordo com as políticas promovidas pela OCDE, que busca interferir nas decisões de caráter público dos países membros. No caso da educação, as mudanças nos sistemas públicos de ensino advêm da simbiose entre governo e setores privados que assumem as obrigações estatais voltadas à garantia de direitos à população. Como exemplo, podemos citar o Estado de Pernambuco, pioneiro em parceria entre o Estado e a iniciativa privada no que se refere à gestão escolar.

[...] o primeiro estado brasileiro a transferir a gestão de escolas públicas para o setor privado, nomeadamente para o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) – destinou, em 2014, 0,61% de sua receita total da Educação para o setor privado; enquanto que, para os 185 municípios, repassou apenas 2,33% da receita. (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 7).

A experiência pernambucana se estende, hoje, a vários estados e municípios, favorecendo a ampliação da presença dos investidores no setor educacional. Segundo outros dados apresentados pela autora, coletados no Portal de Transparência do governo federal, disponibilizado em 2014, as organizações que prestam serviços ao poder público por meio de parcerias receberam fundos provenientes do FNDE no valor de 22 bilhões. Deste montante, 17 bilhões foram destinados ao Fies e 5 bilhões a atividades administrativas e outros gastos do fundo, onde 2,5 bilhões foram destinados à distribuição “gratuita” de materiais a estudantes, produzidos pelas seguintes instituições: Anhanguera Educacional, Estácio de Sá, Faculdades Maurício de Nassau, Uninove, Editora Abril, Ática, Moderna/Santilhana,

Saraiva, Positivo, dentre outras. (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018). Das ações, pode-se inferir que o alargamento do empresariado no nicho educacional se expande a todo vapor e os recursos antes destinados de forma direta às instituições públicas vão sendo cada vez mais reduzidos após passarem pelo imenso filtro do setor privado.

2.3 A precarização do trabalho docente

No que se refere ao processo de precarização do trabalho, podemos trazer à tona os grandes prejuízos causados pelas políticas neoliberais à classe trabalhadora, neste caso, o profissional docente. Suas condições de trabalho estão cada dia mais precarizadas, devido à ausência de políticas de proteção social que deixam a categoria à mercê de um sistema cada vez mais insalubre. Para Esteve (1999, p. 99), existem, ao menos, dois fatores que atuam diretamente no processo de precarização do trabalho docente: os fatores de primeira ordem e os de segunda ordem.

Chamam-se fatores de primeira ordem os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, provocando tensões associadas a sentimentos, emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente. Os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Este segundo grupo de fatores tem uma ação indireta, afetando a motivação e a implicação do professor. (ESTEVE, 1999, p. 99).

Apesar de Esteve (1999) se referir à realidade europeia, cabe ressaltar que as implicações dos dois fatores acima expostos se aplicam em nosso contexto brasileiro de intensa e progressiva precarização do trabalho docente. Nesta conjuntura precarizada e de atendimento aos ditames do capital – em sua fase de reestruturação cíclica da crise – a transferência do setor educacional à iniciativa privada, supostamente sem fins lucrativos, gera um processo de intensificação do trabalho, no qual o trabalhador é avaliado por seu desempenho, não sendo colocadas em pauta as condições em que os resultados são produzidos.

Analisando a profissão docente a partir das reflexões apresentadas por Esteve (1999), podemos observar a incidência direta dos fatores primários e secundários na atividade profissional docente no aumento expressivo de suas responsabilidades que, agora, vai muito além das aulas lecionadas em classe nos

moldes tradicionais de ensino onde o professor atuava com maior autonomia tanto em relação ao conteúdo quanto à escolha do método com base em sua larga experiência profissional. Nesta nova configuração, o docente fica incumbido de ser “facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho em grupo e, para além do ensino, [deve cuidar] do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, [da] integração social, e da educação sexual” (ESTEVE, 1999, p. 100), ou seja, o professor é chamado a atender as mais diversas situações conflituosas presentes no contexto escolar, exercendo diversos papéis e sendo responsabilizado, cada vez mais, pelo resultado de um trabalho realizado sob condições precárias e, na maioria das vezes, que escampam à natureza de seu ofício.

O trabalho se torna ainda mais intensificado no contexto da integração tecnológica, sendo que as respostas aos diversos desafios devem ser produzidas rapidamente, devido ao controle externo exercido sobre ele, via sistema eletrônico, trazendo cada vez mais insegurança e medo.

Outro fator agravante se refere à sociedade multicultural, onde os desafios se apresentam de forma acelerada e já não se pode promover aos alunos processos de socialização ou formação por meio de atividades comuns a todas as turmas, ao contrário, deve-se promover a “diversificação” onde o docente se obriga a adaptar-se aos mais diferentes grupos, integrando-se às mais variadas tribos urbanas: “*rockers*”, “*punks*”, “*new weves*”, etc.”, para que seja aceito e não seja vítima de resistências e retaliações (ESTEVE, 1999, p. 102). No caso do Brasil, o professor atua em diversas salas e escolas para ganhar um salário que possa garantir sua sobrevivência e de sua família, o desafio é ainda maior. O profissional docente se depara com realidades extremamente complexas e se insere em contextos muito diversificados, onde novos padrões de comportamento surgem e desaparecem num ritmo frenético, colocando o profissional diante de novas exigências antes mesmo das anteriores serem satisfatoriamente respondidas.

Assim, ao retirar a autonomia docente, a escola centrada na figura do professor como principal agente do processo pedagógico é deixada de lado, ao mesmo tempo em que, conforme ressalta Esteve (1999), grande parte da sociedade, sobretudo, as partes compostas pela mídia e os governos, permanecem lançando a culpa pelo “insucesso escolar” sobre os professores, considerados articuladores diretos do aparato educacional. Com esse panorama de intensa pressão, o docente se sente agredido, apático e desmotivado para o exercício de sua profissão, pois,

além da pouca valorização social, não encontra, no cotidiano escolar, apoio dos discentes, das famílias e, sequer, da gestão escolar, submetendo-se a uma situação dramática que tem levado a classe trabalhadora à precarização do seu ofício, devido à constante desvalorização agora promovida com o apoio do mercado educacional via flexibilização.

Esta sociedade voltada ao capital passa a promover cada vez mais a chamada “[...] subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, ‘terceirizado’, vinculado à ‘economia informal’, entre tantas modalidades existentes.” (ANTUNES, 2011, p. 49). Numa demagogia perversa, atenuada pelo sistema neoliberal, busca-se, em todos os setores, e não é diferente na educação, flexibilizar o trabalho escolar. Nesse aspecto, Krawczyk (2017) entende que a flexibilização se realiza através de parcerias com “instituições de notório reconhecimento” que ofertam a educação com apoio de recursos tecnológicos produzidos por empresas privadas, transformando o professor em um “monitor” e/ou “facilitador” do processo de ensino e aprendizagem.

Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p.1131).

Antunes (2011) ressalta que a precarização e a flexibilização do trabalho, em geral, estão diretamente refletidas no cotidiano do exercício profissional por meio dos baixos salários, dos horários exaustivos, da organização do espaço escolar precário, das salas de aulas superlotadas, das condições de insumos insuficientes, das pressões de ordem institucional, das avaliações e das cobranças provenientes das famílias dos alunos. Ou seja, a precarização do trabalho profissional, para Antunes (2011), está ligada a um conjunto de medidas impostas pela mundialização do capital, consubstanciadas no modelo enxuto Toyotista de produção, em que os trabalhadores são submetidos às regras externas cada vez mais opressoras e difíceis de serem combatidas num contexto de alto índice de desemprego e ausência de investimento por parte do Estado que leva a maioria das pessoas a depender, unicamente, da venda de sua força de trabalho, ainda que sob condições insuportáveis, num tipo de escravidão moderna, para poder sobreviver.

O modelo de intensificação do trabalho docente se expande diante dos processos de regulação realizados por meio da criação de sistemas avaliativos, seguindo às orientações do Banco Mundial. Nesses sistemas, os alunos são submetidos a processos regulares de avaliação, cujos resultados são utilizados para criar os chamados *rankings* educacionais, gerando um tipo competição entre escolas, na mesma lógica da gestão empresarial. Nas palavras de Bruno (2011, p. 547), a educação pública passou a ser condicionada

[...] não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos dos trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante. (BRUNO, 2011, p. 547).

A utilização da educação como mecanismo de disseminação dos princípios que regem o mercado, lança ao ensino a finalidade de formar mão de obra barata e alienada, para abastecer a demanda do mercado, fazendo com que o aluno passe a ser visto através do seu potencial de capital humano. Nas parcerias entre instituições privadas e escolas públicas, verificamos que o privado define o conteúdo público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos, tornando o ensino um aparato do mercado com vistas ao processo de mercantilização da educação (PERONI; CAETANO, 2015).

As medidas tomadas pelos governos nas últimas décadas, para Frigotto e Ciavatta (2003), são uma afronta à classe trabalhadora em suas lutas por direitos sociais. Tratam-se de medidas que visam atender ao mercado privatista, portanto, trafegam na contramão de tudo que se pode conceber sobre educação. Não diferentemente do que constatam os autores e, após mais de uma década, seguindo a mesma lógica neoliberal, o governo ilegítimo e golpista de Michel Temer, trouxe propostas que continuaram a afligir a classe do professorado e, segundo Freitas (2018); Martins e Karawczyk (2018), que tornaram a educação totalmente dependente da fração do capital. Ao adotar uma política que flexibiliza o trabalho, por meio de parcerias público-privadas, reduziu-se ainda mais qualidade do ensino ofertado aos filhos dos trabalhadores. Aos professores, estão sendo dadas condições mínimas de sobrevivência, referentes a salários e condições laborais, desumanas, precarizadas. Todo este processo contraria ao que o filósofo István

Mészáros defendia, ao afirmar que o processo de “educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

Nesta seção, buscou-se entender como se processa a relação público-privada na educação e de onde vêm essa força do capital que penetra todas as instâncias do poder público. Buscou-se esclarecer que a relação público-privada nada mais é que uma estratégia do capital para criar e ampliar novos nichos de mercado para a superação da crise cíclica do capitalismo, sempre apresentada com novas roupagens nas mutações que se processam, para redução dos efeitos da inevitável asfixia social que acabaram por gerar grandes revoluções registrada em seu processo histórico.

Os autores que serviram de subsídio teórico, permitiram apresentar um breve diagnóstico da atual situação da educação pública brasileira que, a partir da terceira via, vem incorporando novas formas de atuação pautadas na lógica do mercado. Deste modo, a educação se torna uma nova forma de empreendimento lucrativo à exploração pelo capital, conforme Mészáros (2008) nos indica na epígrafe que abre este trabalho.

Na mesma perspectiva, Leher (1999, p. 29) acrescenta que “as conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina”. Nesta nova configuração entre o setor empresariado e o poder público, num sistema que recebeu o nome de quase-mercado, as instituições privadas vem substituindo o papel do Estado no delineamento das políticas sociais e na oferta dos chamados “serviços públicos”, em atendimento aos interesses financeiros e ideológicos, que visam apaziguar as forças contrárias ao sistema do capital. Nesta lógica,

[...] o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico. Por isto, o Estado como o culpado pelo déficit e pela crise instalada, deixará o mercado criar alternativas racionais buscando o equilíbrio na sociedade. (PERONI, 2009, p. 774).

Dentro desse processo, o capital atua se pautando “no controle social, buscando a estruturação da pedagogia da hegemonia, que tem como fundamento o consenso e a conciliação entre as classes sociais.” (PERONI, 2009, p. 774). A precarização do trabalho docente se intensifica quando os objetivos escolares se alinham às necessidades provenientes dos interesses da metamorfose do capital, que visam transformar vários âmbitos da sociedade, fortalecendo relações de mecanização das atividades públicas “professadas” na direção de uma suposta “democratização” nas relações administrativas. Em termos de formação,

[...] aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas se precarizam os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão incluyente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados através da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. (KUENZER, 2007, p. 493).

Por fim, tentou-se demonstrar, até o momento, a influência das relações público-privadas na precarização do trabalho docente e apontar, como horizonte, a retomada das lutas sociais em defesa da escola gratuita e pública.

Na próxima seção, serão aprofundados alguns aspectos das relações público-privadas que vêm se estruturando nos estados brasileiros e nos municípios, buscando compreender como essas relações ocorreram em municípios do interior paulista, particularmente, na Educação Infantil.

3 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A seção apresenta um breve panorama da história da educação infantil, desde sua origem na Europa, passando pela América do Norte e sua disseminação a outros países, inclusive no Brasil. Importantes estudos a respeito deste tema (KISHIMOTO, 1986; KUHLMANN JUNIOR, 2015; ROSEMBERG, 1992) consideram que a origem das instituições de acolhimento à criança está atrelada a diversas variáveis, mas, de modo geral, elas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento industrial e comercial.

Por motivos de sobrevivência, ao sair de casa para o enfrentamento do labor diário, sem outras alternativas viáveis, os trabalhadores recorreram a instituições de acolhimento e outros espaços, supostamente seguros, para deixarem seus filhos. Em cenário de mutação da economia nos países da Europa, de acordo com Kuhlmann Junior (2015, p. 16), as instituições de educação para a criança pequena sempre guardaram estreita relação com as questões que dizem respeito à história da urbanização, do trabalho e das relações de produção e com a história das demais instituições educacionais. Sua origem se deu no continente europeu em um contexto de mudança de regime social, durante a transição do feudalismo para o capitalismo, quando ocorreu uma dramática mudança na forma de viver do trabalhador, portanto, no modo de produção doméstico, instalando-se o modelo produtivo do sistema fabril. Em contrapartida, a mudança das formas rudimentares de fabricação causada pela introdução do maquinário, em que o homem já não necessitava empreender toda a sua força, conduziu a sociedade para uma profunda revolução na sua forma de organização política, produtiva, econômica e cultural. O cerne do impacto das transformações da chamada Revolução Industrial se concentrou na exigência de um enorme contingente de trabalhadores para as fábricas, abrindo espaço à inserção de uma grande parcela de mulheres trabalhadoras no sistema produtivo que modificou as relações familiares.

Para Kuhlmann Junior.(2015), a grande necessidade de mão de obra para atender a produção crescente abriu um grande espaço à proliferação de locais voltados ao acolhimento de crianças pequenas. Esta abertura passou a ser considerada uma concepção de “modernização” da sociedade, conferindo certo caráter de “civildade” aos países que adotavam essas políticas de atendimento, mesmo que, na realidade, fosse em condições precárias às necessidades infantis,

levando a uma progressiva mobilização das nações do ocidente a se adequarem a esta nova realidade do sistema produtivo. Para Pascoal e Machado (2009), as instituições criadas para o acolhimento das crianças, tais como “creches, escolas maternais e jardins de infância”, tiveram, no seu início, uma atuação de caráter assistencial, cujo enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças. Mas, para Kulmann Junior. (2015), esses espaços, ainda que de forma precária e rudimentar, possuíam também uma perspectiva educacional. O autor afirma que o atendimento nas instituições de educação infantil era voltado aos mais pobres, portanto, teve sua gênese determinada, dentro da história das instituições de educação infantil, por uma perspectiva jurídico-policia, médico-higienista e o religiosa. A respeito desse processo histórico, abordaremos mais detalhadamente a partir do tópico a seguir.

3.1 Breve panorama da Educação Infantil na Europa e no Brasil

Nos países europeus (França, Suíça, Áustria e Alemanha), os jardins de infância e outras instituições voltadas à educação infantil foram instalados nos grandes centros industriais de importantes cidades europeias – como Paris, Viena e Berlim, onde se concentrava um maior número de pessoas –, e se destinavam ao atendimento dos filhos da classe operária. O atendimento estava disponibilizado a crianças em idade de 2 a 7 anos, mas havia outras localidades com acolhida de crianças com menos de 2 anos, como as creches francesas e alemãs, que recebiam crianças recém-nascidas. Nestes locais, o atendimento infantil não tinha uma finalidade pedagógica, mas cumpria uma função meramente assistencial e de caridade, não havendo nenhuma semelhança com o modelo froebeliano¹⁴ de jardim de infância (KUHLMANN JUNIOR., 2015).

Inicialmente, não havia jardins de infância abertos, sem cobrança de taxas, ao atendimento das crianças. As instituições, devido às mensalidades, davam preferência à entrada de crianças cujos pais eram associados e tinham condições financeiras, inviabilizando a entrada de crianças originárias das classes populares,

¹⁴ Esse modelo, criado em torno de 1840, na cidade de Blankenburgo, por Friedrich Wilhelm August Fröbel, tinha como método um processo educativo conduzido a partir da prática, das brincadeiras, do aprender fazendo, cuja atenção se voltada não apenas ao cuidado, mas à uma formação mais ampla que auxiliasse o desenvolvimento infantil em suas diversas fases (ARCE, 2002).

restando às famílias carentes os chamados “asilos”, reforçando as históricas diferenças na oferta da educação infantil.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituição como características semelhantes às *salles d’asile francesas* – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JUNIOR., 2015, p.69).

Apesar dos vários pontos em comum que configuravam uma inter-relação entre creches, salas de asilo e jardim de infância, ainda se apresentavam gritantes as diferenças no atendimento dessas instituições refletindo as distinções de classes. Ou seja, as famílias com melhores condições, pertencentes à burguesia, não queriam colocar seus filhos juntamente com os da classe operária, por isso, preferiam matricular seus filhos nos jardins de infância, devido ao reconhecimento social que este modelo de instituição adquiriu enquanto instituição pedagógica, portanto, não assistencial.

A primeira instituição de acolhimento à criança pobre surgiu em Oberlin, na França, em 1769, numa paróquia da zona rural. Este local se denominava “escola de principiantes ou escola de tricotar” e tinha a finalidade de acolher menores filhos de trabalhadores (PELICIONI; CANDEIAS, 1997). No final do século XVIII e início do século XIX, a França passava por um grande crescimento nos setores industrial e comercial, gerando mudanças econômicas e no mundo do trabalho. Neste contexto, um grande contingente de mulheres passou a trabalhar nas fábricas e oficinas sem as mínimas condições de segurança e com péssimas remunerações. (KISHIMOTO, 1986, p. 36). No marco desse processo de expansão econômica, já no final do século XIX, as instituições de educação infantil se apresentaram, no âmbito das relações internacionais, como meio de atender as necessidades dos trabalhadores e reduzir o impacto das novas exigências do mercado de trabalho sobre suas vidas, mantendo, assim, uma certa estabilidade social.

A proliferação de locais voltados ao atendimento de crianças pequenas esteve, portanto, relacionada a uma concepção de “modernização” da sociedade, conferindo certo caráter de “civildade” aos países que adotavam essas políticas de atendimento às necessidades infantis, levando a uma progressiva mobilização das

nações do ocidente a se adequarem a esta nova realidade do sistema produtivo (KUHLMANN JUNIOR., 2015).

A partir do século XIX, as instituições foram reconfiguradas e passaram a se organizar em creches e jardins de infância, “ao lado das escolas primárias, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.13). Com esta nova concepção de progresso emergindo nos países europeus e na América do Norte, apesar das peculiaridades de cada país, reforçou-se a ênfase nas propostas de políticas sociais, cujos resultados eram apresentados nos congressos científicos ou nas exposições, demonstrando seu impacto econômico.

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolidam as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as gotas de leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritárias diante da população pobre e trabalhadora: os homens da ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p.27).

O aspecto desenvolvimentista deste modelo de sociedade e o interesse voltado ao progresso da ciência visavam criar um ambiente propício onde a classe trabalhadora – concebida como meio para atingir os objetivos das classes detentoras dos meios de produção – era supostamente atendida. Assim, segundo Kuhlmann Junior. (2001), no século XIX, registrou-se um aumento exponencial da oferta de educação em todo o mundo ocidental. Em 1855, alemães exilados liberais fundaram, nos Estados Unidos, os primeiros jardins de infância, em atendimento às suas próprias demandas. Em 1863, os jardins de infância se expandiram para o Japão, Espanha e Rússia. Na Áustria, o jardim de infância foi incorporado ao sistema nacional em 1872. Em Portugal, na cidade de Lisboa, em 1882, instalou-se um jardim de infância em comemoração ao centenário de Froebel e, em 1884, criou-se, em Londres, um jardim de infância durante a exposição internacional sobre saúde e educação. No Brasil, a fundação do primeiro jardim de infância data de 1875, na cidade do Rio de Janeiro, no colégio privado Menezes Vieira, vindo, logo

depois, a ser instalada uma instituição em São Paulo pelos religiosos norte-americanos em 1877 (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

Na Holanda, havia uma distinção entre as instituições destinadas às classes populares e aos filhos dos proletariados, denominadas de “escola de segunda classe”, e as instituições destinadas aos filhos das elites, conhecidas como “escolas de primeira classe”. Este modelo classista se estendeu a outros países, com a Itália (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.22).

Nos Estados Unidos, os jardins de infância foram usados como agentes de reforma moral, principalmente das famílias dos imigrantes, para combater “as más influências privadas com virtudes públicas da sociedade americana dominante.” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.18). Não havia, portanto, a intenção de atender ao desenvolvimento da criança, mas direcionar sua aprendizagem aos interesses do mercado em expansão.

O caráter higienista das instituições de atendimento a crianças pequenas foi uma característica que marcou fortemente a história da educação infantil. Kuhlmann Junior (2015) ilustra esta questão a partir do exemplo de uma das creches situadas em Londres, onde a rotina organizada incluía a substituição das roupas das crianças mais pobres:

[...] por vestimentas especialmente confeccionadas para usar enquanto permanecessem na creche. Desinfetantes eram pulverizados ali, de modo a prevenir, se possível, que qualquer doença fosse trazida para a creche. (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.23).

Verifica-se, neste formato disciplinar e higienista, as condições a que estavam submetidas as crianças inseridas neste tipo de estabelecimento. O local se enquadrava na dimensão assistencial do século XIX, cuja proposição era orientar as políticas de atendimento à infância em instituições educacionais de acordo com a pauta desenvolvimentista industrial e comercial como maneira de controlar e moldar as pessoas e os espaços.

As famílias das classes trabalhadoras eram consideradas uma ameaça ao progresso social e precisavam aprender hábitos de limpeza, ordem e disciplina. Além de ser um antídoto à preguiça, à glotonia e a cobiça, os jardins-de-infância também evitariam a insatisfação, os conflitos de classe e o egoísmo. (ALLEN, 1988 *apud* KUHLMANN JUNIOR, 2001, p.27).

A escola pública primária obrigatória, assim como a escola infantil, visava atender a classe operária em conformidade com os interesses da classe burguesa, contribuindo com a intensificação das desigualdades, embora isso se desse de forma menos explícita. No caso da educação infantil, a segregação não era apenas visível, mas intencionalmente declarada, instalando-se um tipo de oferta sistematicamente segregado. Este modelo de educação infantil dirigido aos mais pobres foi implementado na sociedade brasileira por meio da introdução das creches, no século XIX, em atendimento às necessidades impostas pelo setor fabril e mercantil (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

No início do século XX, as creches brasileiras se instituíram de modo muito diferenciado. O atendimento à infância se organizou, primeiramente, em torno das famílias em condições de miséria e das crianças órfãs. Nestas instituições, o acolhimento de crianças tinha caráter assistencial e de amparo. Na cidade de São Paulo, as creches buscavam a proteção a menores de pais migrantes pobres, alocados nos grandes centros urbanos, vindos de outras partes do país em busca de melhores condições de sobrevivência. Segundo Kishimoto (1986), as creches situadas na cidade de São Paulo, sob a coordenação de Anália Franco, não se diferenciavam dos “asilos infantis” que tinham como objetivo o atendimento assistencial às crianças órfãs. O trabalho de Anália Franco em São Paulo se apoiava em iniciativas de caráter filantrópico, com creches visando ao acolhimento de crianças pobres, órfãos e crianças filhas de jornaleiros, diferenciando-se, em certa medida, das instituições europeias que se baseavam em regime de internato.

Na fundação da Instituição de Amparo ao Menor, Anália Franco se preocupou em adotar também uma perspectiva pedagógica, embora, seu interesse fundamental fosse cumprir “a função social de tirar a criança da rua e abrigá-la em um lugar seguro.” (KISHIMOTO, 1986, p.39). Neste mesmo período, surgiram outras instituições de atendimento infantil que apresentavam “péssimas condições de higiene, que funcionavam como verdadeiros depósitos, nos quais se cobravam pequenas taxas para albergar as crianças durante o dia.” (KISHIMOTO, 1986, p.40). Todas essas proliferações desenfreadas de espaços inadequados voltados à guarda de crianças foram o reflexo da alta demanda de trabalhadoras das fábricas e do descaso, por parte de órgãos do estado paulista, que repercutia na falta de fiscalização.

Na década de 1920, começam a surgir as chamadas creches modelares, com a função de amparar os filhos dos operários e, prioritariamente, assegurar um ambiente de higiene e sanitário para conter o avanço de doenças e epidemias que estavam matando muitas pessoas nas grandes cidades, prejudicando os setores que movimentavam a economia: a indústria e o comércio. Diante deste grave problema da saúde pública, o Estado se viu forçado a criar medidas voltadas ao atendimento das necessidades da população como a criação de postos de saúde, lactários, clínicas infantis, assistência médica e, para a população mais carente, garantir também ajuda alimentar e vestuários. Esses serviços não eram considerados direitos sociais, mas apenas meios para não deteriorar as condições econômicas, prejudicando os interesses do empresariado (KISHIMOTO, 1986).

Na primeira República, até o final dos anos 1930, no bojo da conjuntura de industrialização, a creche era entendida e pensada como um mal menor, surgindo como auxílio ou substituta da família na sociedade industrial. Considerada uma instituição voltada aos cuidados, não era vista como educacional e, segundo o jurista Sampaio Dória, não poderia ser parte do ensino público.

Após a década de 1970, as creches, as escolas maternais e os jardins de infância foram incorporados ao campo da assistência à infância, como resultado da articulação dos interesses de grupos empresariais, médicos-higienistas e religiosos ligados ao Estado, empenhados em resolver problemas sociais por meio de instituições criadas no âmbito da sociedade civil voltadas à organização do trabalho industrial. Neste período, surgiram, nas grandes cidades, várias manifestações dos chamados movimentos de base, muitos deles protagonizados por mulheres pertencentes aos clubes de mães, à sociedade “amigos de bairro”, entre outros. Em 1979, durante o Primeiro Congresso de Mulheres Paulistas, organizado com apoio de diversos movimentos, a pauta unitária era a reivindicação por creches (ROSEMBERG, 1984).

Nos anos 1980, em pleno cenário eleitoral, entrou na pauta dos políticos a proposta de criação de creches. Com a expansão do Movimento de Luta por Creches, a prefeitura de São Paulo se comprometeu a criar 830 creches, no período de 3 anos, cujas construções e seleções de funcionários seriam acompanhadas pelos movimentos de reivindicação, tendo em vista atestar a qualidade. Em 1983, com a abertura de um inquérito sobre as creches paulistas pela oposição, que alegava ter sido alto o custo de construção e manutenção, criou-se um ambiente de

grande ameaça às creches públicas, cuja saída foi “[...] incentivar a participação dos setores privados.” (ROSEMBERG, 1984, p. 77). Ou seja, o Estado, por meio de convênios, repassaria a responsabilidade do atendimento das creches a entidades, tais como: “Igreja, associações filantrópicas, grupos comunitários.” (ROSEMBERG, 1984, p. 77).

Em resposta às reivindicações dos movimentos, o Estado construiu diversas creches voltadas à camada de baixa renda, passando a ser considerada uma política social de combate à pobreza. A expansão das creches decorrente das lutas das mulheres não foi suficiente para impedir a oferta de creches instaladas em espaços provisórios destinadas a apenas algumas mães (ROSEMBERG, 1984, p. 78).

A partir da Constituição Brasileira de 1988 e da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, deu-se o reconhecimento das creches e pré-escolas, voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, como um direito social. Esta etapa da infância passou, desde então, a fazer parte do sistema educacional como o primeiro ciclo da educação básica, refletindo uma conquista histórica de movimentos sociais, intelectuais e militantes que, durante décadas, empreenderam lutas fervorosas em defesa da oferta gratuita de instituições públicas voltadas ao atendimento dos filhos dos trabalhadores (KUHLMANN JUNIOR, 2001; KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 1984).

Apesar de ter um caráter assistencialista e ser considerada reflexo do processo industrial, cabe destacar que a educação infantil, historicamente, refletiu o *apartheid* social instaurado desde o período das elites escravocratas que, após a lei do ventre-livre, preocuparam-se com a criação de espaços voltados ao acolhimento dos filhos de escravos, para que estes não fossem criados junto de seus filhos, conforme escreve Kuhlmann Junior. ao citar um texto da época:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (KUHLMANN JUNIOR., 2015, p. 80).

O Brasil é um dos países que, até os dias de hoje, convive com problemas sérios herdados da escravidão e que ainda se refletem nos diversos espaços e

instituições que compõem a sociedade, em que se incluem as escolas e creches públicas. Neste tópico, nosso objetivo foi apresentar um breve resgate histórico em que procuramos esclarecer que a creche, desde sua origem, foi pensada como uma instituição de atendimento aos pobres e aos filhos da classe trabalhadora inserida nas atividades voltadas ao desenvolvimento industrial e econômico.

Uma mudança na concepção desta instituição, no sentido de conferir a ela uma função também pedagógica, é muito recente e, no caso brasileiro, foi reconhecida apenas a partir dos marcos regulatórios, como a já citada Constituição de 1988, promulgados nas décadas finais do século XX. É importante reconhecer que estas legislações são frutos de amplas lutas sociais e podem ser consideradas uma grande conquista da classe trabalhadora, especialmente das mulheres. No entanto, desde as reformas educacionais da década de 1990, o caráter público dessas instituições vem perdendo forças e abrindo espaço ao “[...] aprofundamento de processos de privatização por meio da ampliação dos convênios e da oferta privada com subsídios públicos” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p.12) que tornam a educação infantil de hoje um setor lucrativo cujos objetivos do passado, marcados pelo caráter assistencialista, são retomados na medida em que geram menos custo ao Estado. A respeito deste assunto, iremos discorrer no próximo tópico.

3.2 As experiências da relação público-privado na educação infantil, nos municípios do Estado de São Paulo.

A reforma do Estado implementada no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos de 1990, amparada no conhecido Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), assumiu como núcleo central a redefinição do papel do Estado e seu progressivo enfraquecimento. Na concepção de seus principais agentes, com destaque para o ex-ministro da Reforma, Bresser - Pereira, o Estado deixaria de ser a força motriz do desenvolvimento da economia e o único responsável pela garantia dos direitos sociais, que passariam a ser ofertados nos moldes da esteira de produção de bens e serviços, sob responsabilidade da iniciativa privada, via processos de privatizações, descentralizações e a publicização, em atendimento aos interesses nefastos do sistema neoliberal (BRASIL, 1995).

[...] as reformas neoliberais não visam apenas a acertar balanços e cortar custos – garantindo o sagrado superávit primário, imprescindível à remuneração dos juros da dívida (interna e externa). Trata-se de mudar a agenda do país. De modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável. E de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isto é, em que se fazem escolhas relevantes. Mesmo quando essas deliberações sejam “públicas” – já que não se pode lançá-las, infelizmente, às decisões (supostamente) descentralizadas do mercado –, que esse espaço seja cada vez mais parecido com o seu senhor, modelo e *telos*, isto é ... com o mercado. As reformas neoliberais têm como horizonte (e, portanto, como critério de avaliação de seus sucessos) a prerrogativa de definir os termos e os parâmetros do que é “racional”. (MORAIS, 2002, p. 20).

Conforme apresenta David Harvey (2007), a doutrina neoliberal se expressa por meio da criação de mercados onde, antes, eles não eram possíveis. Assim, “a terra, a água, a educação, a saúde, a seguridade social ou a contaminação do meio ambiente” se projetam como nichos a serem explorados para a obtenção de lucro mediante a contribuição do próprio Estado, cuja intervenção, passa a ser mínima (HARVEY, 2007, p.8).

No Brasil, as reformas administrativas dos setores públicos, baseadas na redução do papel do Estado, foram intensificadas após a aprovação da Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que, segundo Adrião e Bezerra (2013), alterou o marco regulatório da Constituição Federal, ampliando a atuação das instituições ditas não lucrativas, identificadas como o Terceiro Setor, na gestão da educação. A EC-19/98 solidificou a relação entre a esfera pública e privada, aumentando a privatização das funções estatais e introduzindo profundas mudanças na administração pública, notadamente aquelas relativas à execução de políticas públicas em geral e, em particular, as políticas educacionais. Essas modificações impactaram diretamente os servidores públicos que foram submetidos “à revisão das regras de estabilidade, à modificação no regime de remuneração e à gestão da administração pública.” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 258). Com relação aos marcos da gestão pública, configuram-se “como marcos significativos para a normalização de parcerias entre a administração pública e o setor privado [...] o estabelecimento, no sistema jurídico brasileiro, das agências executivas e das organizações sociais (OS).” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 258). Em outras palavras, os dispositivos legais, substanciados na EC-19/98, viabilizaram o

estabelecimento das parcerias entre o Estado e a iniciativa privada na esfera da administração pública, como bem frisam as autoras:

[...] na criação de entidades paraestatais, tais como as OS e Oscip, é possível observar a ampliação da adoção de parcerias, apoiadas no instrumento de contrato de gestão, facilitando a abertura da administração pública para práticas administrativas pautadas na lógica gerencialista. (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p.264).

Esses arranjos possibilitaram a flexibilização da esfera pública – com o argumento de que esta seria uma estratégia eficiente na melhoria do atendimento nos serviços prestados de forma direta pelo Estado – por meio de novos pactos entre o poder público e a iniciativa privada e da manutenção das antigas parcerias com entidades de cunho filantrópicos ou comunitárias. Diante da necessidade de ajustes nas contas públicas, a transferência de recursos públicos a instituições privadas passou a ser considerada uma saída à garantia das demandas sociais a baixos custos. Na análise das autoras, a EC-19/98 deu consistência aos mecanismos jurídicos favoráveis à iniciativa privada que, na figura do então Terceiro Setor, foi incorporada no âmbito da administração pública, “contribuindo para o aumento da privatização de setores não exclusivos do Estado, principalmente aqueles voltados para a oferta de políticas de cunho social.” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p.265).

Com a aprovação da Lei nº 11.079/2004, que “institui as normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública”, inauguram-se diversas ações no campo educacional em estados brasileiros, como é o caso do estado mineiro, onde, antes, essas parcerias não estavam previstas. (BRASIL, 2004). Tal medida atendeu, como já salientado em outras partes do trabalho, aos interesses do setor empresarial, portanto, aos interesses do capital. Em outras palavras, o modelo de administração pública baseado em parcerias público-privadas:

[...] cria demasiadas facilidades para o capital privado; compromete a própria essência daquilo que se chama de serviço público; favorece um tipo de política pública que já não será mais universal e sim focal; e, finalmente, representa a mercantilização dos serviços públicos típicos ou promovidos exclusivamente pelo Estado e viabilizam o interesse do capital financeiro internacional. (SANTANA; RODRIGUES JÚNIOR, 2006, p. 148).

Com o aparelho do Estado cada vez mais enxuto e racionalizado, portanto ínfimo, abre-se espaço ao aumento da atuação do mercado, por meio de várias iniciativas inseridas na lógica das chamadas parcerias entre os setores públicos e privados. No que diz respeito à educação, também concebida, nesta lógica, como um serviço de caráter social, atrelou-se sua oferta à agenda do sistema de mercado e suas estratégias de expansão. Nesta lógica, a educação, cuja oferta seria, antes, de total responsabilidade do poder público-estatal, começa a ser concebida como um novo nicho de mercado a ser explorado e comercializado (ADRIÃO *et. al.*, 2009).

Na concepção neoliberal, o “monopólio educacional” dominado pelo Estado, “interferia na livre concorrência e na liberdade de escolha dos indivíduos além de onerar o orçamento público.” (DOMICIANO, 2009, p.37). O caminho para solucionar este “impasse” seria a manutenção do financiamento público da educação, mas sem a sua restrição a escolas públicas, permitindo que empresas e outras organizações de caráter privado pudessem também desfrutar de verbas públicas e contribuir com a oferta de ensino nos diferentes níveis e modalidades.

Neste contexto, alguns países, com maior expressão nos Estados Unidos da América, adotaram mecanismos de transferência de dinheiro público para a oferta de ensino privado, como os chamados *vouchers*, e a incentivar a criação das chamadas “*charter schools*”, ambos como formas e estratégias de parcerias firmadas por meio de contratos entre a esfera pública e privada, com o objetivo de enfraquecimento das instituições de caráter público-estatal (CASAGRANDE, 2012; DOMICIANO, 2009; FREITAS, 2018).

Atentemo-nos como as parcerias entre os entes públicos e privados são claras formas de privatização, visando diminuir a presença do aparelho estatal e abrir cada vez mais espaço à atuação do setor privado. Criam-se, a partir desse sistema, possibilidades de novos modelos de gestão pública baseados nas regras do mercado, em que as atividades do Estado são reguladas tendo em vista o atendimento dos interesses dos grandes grupos empresariais que passam a disputar as fatias apetitosas do orçamento público. Essas parcerias,

[...] contribuíram para justificar a diminuição estatal na manutenção e na esfera de políticas sociais e a municipalização das etapas mais substanciais da educação básica, induzindo, no nosso entendimento, à adoção de estratégias diferenciadas por parte dos municípios na busca da efetivação do direito à educação. (DOMICIANO, 2009, p. 179).

A título de exemplo, na dissertação de mestrado escrita por Domiciano (2009), apresentam-se dados relacionados ao financiamento educacional do Programa Bolsa-creche¹⁵ nos municípios de Piracicaba e Hortolândia, ambos no Estado de São Paulo. Efetivado como forma de expandir a oferta de educação infantil e justificado, pelo poder público municipal, como uma alternativa viável ao atendimento da demanda de vagas, o Programa foi considerado uma saída eficiente com menor ônus aos cofres públicos.

Nas duas gestões municipais analisadas pela autora, pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT), considerado de esquerda, os governos concederam uma subvenção à iniciativa privada, abrindo a possibilidade de realização de convênios com a iniciativa privada, com as entidades filantrópicas e Organizações Não Governamentais (ONGs), para o atendimento de crianças em creches e/ou pré-escolas, destinando, nestas parcerias, um valor *per capita* por criança matriculada. Os dados coletados na pesquisa demonstraram que a maioria das escolas beneficiadas com o valor *per capita* do programa eram escolas privadas *stricto sensu*¹⁶, permitindo que a autora concluísse que as parcerias acabaram beneficiando instituições privadas com fins lucrativos, contrariando as prerrogativas estabelecidas tanto na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 213, como na LDB 9.394/96, no artigo 77.

Domiciano (2009) ressalta, em seu trabalho, as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, em 17 de fevereiro de 1997, tornou a concessão de bolsas uma medida transitória a ser disponibilizada mediante a ausência de vagas próximas ao domicílio do requerente. Neste caso, o CNE reafirma a prioridade do poder público de investimento na expansão de unidades públicas e concebe as parcerias atos isolados realizados em condições excepcionais. Todavia, os dados coletados pela autora mostram que as condições excepcionais podem se tornar regra, como é o caso do município de Piracicaba, em que as parcerias já

¹⁵ “O ‘Bolsa Creche’ é um mecanismo de financiamento pelo qual as prefeituras que o adota transferem recursos públicos à escola privada e, embora receba o nome de ‘Bolsa Creche’, financia toda a educação infantil que compreende creche e pré-escola.” (DOMICIANO, 2009, p.7).

¹⁶ “[...] as escolas privadas em sentido estrito são aquelas que não se adequam ao Art. 20 da LDB/96, ou seja, não são comunitárias, confessionais ou filantrópicas, são, conforme define Oliveira (2007), escolas que ‘visam lucro’ e, por essa razão, não estão habilitadas a receberem recursos públicos.” (DOMICIANO, 2009).

perduravam há sete anos, e de Hortolândia, há três anos. Como resultado, a rede pública de oferta de educação infantil, naquele momento, estava estagnada em ambos os municípios, gerando uma dependência ao Programa Bolsa-Creche que, em caso de interrupção, traria grande prejuízo aos cidadãos.

Em Hortolândia, a oferta de vagas nas redes públicas apresentou as seguintes variações: de 1997 a 2004, registrou-se um aumento de 122,11% no atendimento. Com a aprovação do Programa Bolsa-creche, em 2005, a oferta diminuiu 4,53% e, em 2006, houve redução de 3,81%. De 1997 a 2005, houve um crescimento de 146,02% no número de matrículas nas pré-escolas da rede municipal e, de 2005 para 2006, um decréscimo de 10,29% (DOMICIANO, 2009).

Com base nesses números, a autora levantou dados referentes às escolas de educação infantil privadas e constatou que muitas delas funcionavam irregularmente até criação do Programa Bolsa Creche, quando passaram a ser beneficiadas com recursos públicos repassados pelo município. Deste modo, o município apresentou, entre 2005 e 2006, um aumento de vagas em creches privadas de 120, 51%, fruto da Lei nº 1.506/05, que implantou o Programa, cujas exigências passavam pela regulamentação das escolas privadas para que pudessem atuar em parceria com o poder público local (DOMINICIANO, 2009).

Em Piracicaba, a oferta da educação infantil na rede pública, nos períodos de 2001 a 2005, foi paralisada, gerando, em contrapartida, um crescimento na rede privada. A autora constatou que, embora as matrículas das creches contidas nos registros do município se referissem às matrículas apenas das instituições públicas, as demais matrículas eram contabilizadas, incluindo os estudantes do Programa Bolsa-creche, dando a falsa impressão de haver expansão do atendimento da educação infantil pelo setor público. Dentro deste contexto a autora argumenta:

[...] que a política de fundos instituída nos moldes do Fundeb contribui para o avanço da privatização das etapas mais substanciais da educação privada conveniadas, contribuindo para que o crescimento das matrículas, principalmente nas creches, se generalize na esfera privada, ainda que em muitos municípios estejam 'camufladas' como públicas. (DOMICIANO, 2009, p. 183).

A lógica adotada por esses municípios atende aos interesses do empresariado na educação e incentiva o setor público a transferir suas atividades ao setor privado, favorecendo uma verdadeira “escalada do capital sobre a educação.”

(FREITAS, 2014, p. 49). Outro aspecto relacionado ao Programa foi o aumento de funcionários atuando na Secretaria de Educação, devido à grande demanda, que incentivou a criação de departamentos para o desenvolvimento dos trabalhos em consequência do Bolsa Creche. De acordo com a pesquisa, houve mudanças na regulação de entidades e “o aumento dos gastos públicos não só com as subvenções, mas também com o aparato necessário para colocar e manter o ‘Bolsa Creche’ em funcionamento.” (DOMICIANO, 2009, p. 185). Por meio da implantação dos convênios, houve também interferências nas diretrizes educacionais locais, de modo a facilitar o deslocamento das verbas públicas às entidades privadas, visando à expansão da oferta em educação infantil.

No município de Piracicaba, em 2006, foram absorvidos 40,69% das vagas pelo setor educacional privado, sendo 28,03% ligado diretamente ao Programa Bolsa-creche. Em Hortolândia, em 2005, no primeiro ano de convênio, seis entidades privadas receberam subvenção da prefeitura no Programa. Já em 2006 foram nove entidades, sendo uma filantrópica e oito na modalidade *stricto sensu*, evidenciando, nos dois municípios, o aumento da presença da iniciativa privada na esfera pública. Segundo a autora, “são os proprietários das escolas privadas que propõem à prefeitura, por meio do termo de convênio, a quantidade e a turma/idade em que as vagas se encontram disponíveis.” (DOMICIANO, 2009, p. 186). Neste caso, a lucratividade do setor privado resulta do atendimento de um certo tipo de demanda que podemos chamar de “demanda programada”. As parceiras público-privadas, neste caso, apenas se sustentam mediante a alegação de que o setor público é incapaz de suprir o número de vagas necessário, configurando a privatização do setor educacional de forma estratégica.

Para o aparelho do Estado, o funcionalismo público é considerado oneroso aos cofres públicos, o que justificaria as parcerias público-privadas como alternativas para uma suposta “economia dos recursos”. Neste viés, em Hortolândia, o valor aluno/mês somava, no momento da pesquisa, R\$ 167,39 em tempo integral e R\$ 77,51 em tempo parcial. Com o repasse às entidades conveniadas, o valor equivaleria a 56,46% do gasto com alunos na rede direta de atendimento à infantil. Este breve cálculo permite considerar que a redução dos recursos resulta do “sucateamento” dos direitos sociais que passam a ser garantidos a baixo custo pelas instituições conveniadas, com espaços limitados, insumos escassos, formação precária do corpo docente e, sobremaneira, salários extremamente reduzidos em

comparação com os salários dos funcionários que atuam na rede regular. Somam-se a esses elementos a seleção pouco criteriosa das entidades, conforme constatado por Domiciano (2009, p. 189), que afirma não ter sido encontrado “nenhum documento [em que se] previu a prestação de contas desse dinheiro, contrariando os aspectos jurídicos pelos quais se caracteriza um convênio e a própria CF/88”.

Nos dois municípios, não houve a participação do Conselho Municipal de Educação na fiscalização dos recursos, concluindo-se a adoção de um modelo de programa sintonizado com as propostas de um Estado mínimo, visando à transferência à iniciativa privada das atribuições antes restritas ao poder público estatal.

Rocha (2009), em análise publicada no mesmo período, procura entender como foram realizadas as parcerias público-privadas do “Projeto Nave-mãe”, em Campinas, no período de 2001 a 2008, em duas administrações públicas: uma realizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e a outra pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

No governo do PDT, de 2005 a 2008, a política pública se baseou em parcerias público-privadas, por meio do repasse de verbas a instituições que, anteriormente, já atuavam no cenário político local, portanto, com condições de ampliação da “demanda programada”. Nesta dinâmica, os convênios foram firmados na modalidade de “gestão compartilhada”, em que a Prefeitura participa com o suporte financeiro e pedagógico e a entidade administra toda a estrutura humana e física (ROCHA, 2009, p. 123). No caso do “Projeto Nave-mãe”, um ponto a ressaltar se refere à certa autonomia da entidade no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e à metodologia de trabalho empregado, permitindo a coexistência de projetos voltados às mães, como pequenos cursos de curta duração, visando uma suposta qualificação profissional, e outros mais voltados à educação infantil.

Dos variados dados coletados por Rocha (2009) em sua pesquisa, foram identificados números divergentes, mesmo no caso em que os dados provieram de uma fonte única: a Secretaria Municipal de Educação. A hipótese defendida foi a existência de uma “maquiagem” dos números, mostrando uma listagem menor do número de vagas que a realidade apresentava, reforçando a tese da “demanda programada” que observamos na pesquisa anterior. Houve também a identificação de três diferentes formas de atendimento a crianças de 0 a 6 anos no município de

Campinas realizadas por entidades assistenciais parceiras (CEIs, Naves-Mãe, CEMEIs e EMEIs) realizado pela rede direta:

[...] apesar da abertura de parcerias com iniciativa privada, os maiores investimentos estavam nas construções de novas unidades e reforma/ampliação das já existentes, além da melhor organização das turmas dentro das mesmas, a partir de agrupamento Multietário e com as matrículas acima da capacidade de turmas (para que a frequência média das crianças fosse igual à capacidade da sala). (ROCHA, 2009, p.126).

As construções das unidades ou as reformas, tanto as voltadas à administração direta quanto as voltadas às conveniadas no município, localizavam-se não só em locais de carências de vagas, mas em regiões pobres e populosas. Com essa forma de atuação, constatou-se que os critérios usados no “empreendimento educacional”, não eram explícitos quanto ao planejamento e sua execução (ROCHA, 2009).

Em pesquisa mais recente, desenvolvida por Chicone (2016), a análise abarcou o período de 2005 a 2016, em que o município de Campinas foi governado pelo PDT e PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). A autora reafirmou que as parcerias entre a Secretaria de Educação de Campinas e o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), mantiveram a lógica privatista alinhada aos pressupostos do sistema neoliberal e da chamada terceira via.

No projeto Nave-Mãe, segundo a autora, o custo por aluno na creche em tempo integral pago pelo poder público local era duas vezes maior ao valor recebido pelo Fundeb, sendo o custo da pré-escola (0 a 3 anos), em tempo parcial, inferior ao repasse do mesmo fundo. Por meio deste cálculo, Chicone (2016) concluiu que o custo elevado do convênio, chegando a exceder os valores do Fundeb repassados ao município, somado à elevada capacidade de atendimento dessas escolas, algumas com mais de 500 alunos matriculados, proporcionou “uma grande concentração de dinheiro público numa única instituição”, despertando o interesse das demais entidades particulares, na modalidade filantrópica sem fins lucrativos, em firmar novas parcerias, criando um aumento considerável de escolas parceiras somente com o objetivo de “administrar as ‘Naves-Mães’.” (CHICONE, 2016, p. 200).

Constatou-se, durante o período da pesquisa, a criação de novas unidades educacionais. Em 2015, existia em funcionamento 21 escolas e duas em processo de construção. Em 2014, a entidade Associação Chance Internacional, administrava

5 unidades e, no final de 2015, estavam sob seu comando 9 unidades. No que diz respeito à oferta de vagas na educação infantil, em 12 anos, o município havia elevado o número em um percentual de 50%, considerando as vagas na rede direta e indireta, resultando em uma redução de vagas no setor privado (CHICONE, 2016, p.2001).

No tocante às equipes profissionais das escolas conveniadas se constatou uma melhoria, especialmente no que se referia à formação dos professores que, antes, não apresentavam uma formação específica, mas, após os processos formativos, passaram a exercer a função de forma regularizada. No entanto, o local e as condições de trabalho se mantiveram precarizados, com salas superlotadas, salários baixos e jornadas duplas. Referente aos salários, os professores da rede direta possuíam o piso salarial três vezes maior do que os professores que atuavam nas “Naves-Mães”. Os demais profissionais também recebiam salários precários em comparação aos concursados. Na compreensão da pesquisadora, a cidade de Campinas, apresentando um dos maiores PIB do país, não necessitaria privatizar a educação infantil e sim, atender via direta (CHICONE, 2016, p. 202).

O Programa Nave-Mãe vai ao encontro da proposta de atuação das novas modalidades de filantropias que se diferem das tradicionais entidades de assistência social, pois atuam na perspectiva do mercado. Ou seja, atuam com o objetivo de aumentar a demanda para acessar os recursos públicos ao mesmo tempo em que reduzem a qualidade dos serviços prestados, oferecendo recursos limitados e salários baixos aos profissionais. No que se refere aos gastos, o caso de Campinas permite considerar que, nem sempre, as parcerias público-privadas são firmadas com o objetivo de reduzir os gastos públicos, podendo ser motivadas por outras questões que, certamente, necessitam ser investigadas.

Importa destacar que a abertura de parcerias com entidades privadas sem fins lucrativos nos municípios brasileiros se intensificou a partir de 2007, no contexto de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em municípios médios paulistas pesquisados por Casagrande (2012), constatou-se a mesma perspectiva de parcerias de cunho filantrópico mencionadas nos estudos anteriores (ROCHA, 2009; DOMICIANO, 2009), não sendo identificados, nesses municípios, outras formas de convênios entre o poder público e o setor privado (CASAGRANDE, 2012).

O modelo de convênio nas parcerias público-privadas, conforme já mencionamos anteriormente, ocorre por meio da transferência de um valor *per capita* às entidades. Apesar de ser esta a forma mais comum de convênio, a autora identificou outras formas de subvenções, tais como: alimentação e envio de profissionais às entidades conveniadas. Essas diferenças resultaram na transferência de quantias também diferenciadas de recursos que variavam de acordo com o tipo de parceria firmada, sendo constatada a possibilidade de repasse de recursos abaixo dos valores previstos nas normas do Fundeb (CASAGRANDE, 2012).

Outro ponto destacado por Casagrande (2012) está relacionado aos procedimentos variados de contabilidade das matrículas nas instituições “conveniadas”, “conveniadas e privadas”, e “privadas”. Esta variação, observada nos dados disponibilizados para a pesquisa, não permitiu afirmar se as vagas foram preenchidas nas instituições diretas do município ou não. Embora não tenha sido possível identificar quais tipos de instituições foram mais beneficiadas nessas parcerias, concluiu-se que elas resultaram em um significativo “avanço do setor privado sobre o setor público”, apresentando-se, num primeiro momento, como soluções emergenciais, mas se transformando, progressivamente, em uma prática comum de oferta da educação infantil (CASAGRANDE, p. 189-191).

Em outro estudo, Oliveira (2013) levantou dados importantes sobre a relação público-privada no município de Limeira. Nesta localidade, novos arranjos se deram por meio da esfera pública e privada com fins lucrativos, no atendimento a educação infantil. Segundo a autora, no momento da coleta de dados, não foram disponibilizadas informações a respeito das verbas repassadas a instituições via Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora somente teve acesso ao valor *per capita*, não sendo encontrados dados mais específicos no portal da transparência da prefeitura, sendo que o Programa Bolsa-Creche, foco da análise, foi apresentado como “um tesouro” pela gestão pública municipal.

No contexto da pesquisa, o “Programa Bolsa Creche” visava o atendimento de um público de baixa renda, de até quatro salários mínimos. Dessa maneira, a norma para o atendimento em Limeira era irregular, pois, ao restringir as vagas, estabelecendo critérios de “condições financeiras” para o acesso as vagas, não seguia os preceitos constitucionais, nem as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) ou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(BRASIL, 1996). De acordo com Oliveira (2013), outra contradição diz respeito à escolha da escola pelos pais:

[...] o município de Limeira, apesar de apresentar características das escolas *Charter* – gestão privada e financiamento público –, não está assentado na ideia de escolha, já que os pais não podem escolher a escola que desejam colocar os filhos – as crianças são encaminhadas de acordo com uma lista de espera para uma escola pública ou uma escola privada concessionária que tenha vaga. (OLIVEIRA, 2013, p. 179).

No tocante ao atendimento, os profissionais da rede pública, além de estarem mais cientes de suas responsabilidades, possuem maior autonomia para pensar em estratégias de melhorias, ao contrário dos profissionais que atuam nas instituições conveniadas que, por receio de perderem o emprego, transferem a responsabilidade e as decisões referentes ao seu trabalho aos gestores, em alguns casos, também por falta de experiência, pois, nem sempre são contratadas pessoas com formação ao exercício da função. Além disso, as condições de carreira são totalmente diferenciadas. Os profissionais concursados da rede municipal direta possuem plano de carreira e menor carga horária, ao contrário dos funcionários das instituições conveniadas que, além de não possuírem estabilidade e plano de carreira, trabalham mais horas por salários muito mais reduzidos (OLIVEIRA, 2013).

As questões profissionais, certamente, incidem sobre a qualidade da educação, pois a atividade educacional se difere dos demais projetos de mercantilização proposto pelo capital e necessita de profissionais que tenham maior autonomia para discutir as melhores maneiras de organizar o processo de ensino e aprendizagem que não pode ser confundido como um produto.

O Programa exige a prefeitura das responsabilidades trabalhistas que são transferidas às entidades parceiras responsáveis pela contratação. Além desses encargos, as entidades assumem a responsabilidade de adaptar os ambientes ao funcionamento dos trabalhos. Esse processo de adaptação, em termos de infraestrutura, resulta em um atendimento inferior aos da rede pública, sem contar a localização das entidades instaladas que, nem sempre é próxima das residências dos interessados, sendo necessário o uso de transporte, nem sempre disponibilizados em quantidade suficiente.

Um último ponto ressaltado por Oliveira (2013), refere-se à configuração do programa que, inicialmente, visava uma ação temporária na resolução do problema

da falta de vagas em creches. Para a autora, apesar de ser pensado como um programa de curto prazo, o processo se estendeu por vários anos e ainda não foi capaz de suprir a demanda crescente por vagas nas creches do município.

Azevedo (2014) traz à baila, em sua dissertação, algumas discussões no âmbito jurídico da educação infantil. As relações efetivadas entre o setor público e privado, nas modalidades de convênios administrativos e de concessões administrativas, foram analisadas pela autora tomando como referência as experiências vivenciadas nos municípios de Araras, Sumaré, Limeira, Hortolândia, Piracicaba com entidades de cunho lucrativo que disponibilizavam vagas à educação infantil, cujos modelos de parcerias firmadas entre os municípios em estudo, se apresentavam “passíveis de serem declarados nulos, tendo em vista a impossibilidade legal de destinação de recursos públicos a entidades privadas de finalidade lucrativa no âmbito da educação infantil.” (AZEVEDO, 2014, p. 137).

Conforme já frisado anteriormente, a Constituição de 1988, no artigo nº 213 deixa claro que somente entidades sem fins lucrativos poderão participar de processos de aquisição de recursos públicos (BRASIL, 1995). Além do mais, a LDB (BRASIL, 1996) e o Fundeb (BRASIL, 2007), regulamentado pela lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, vetam a captação de recursos provenientes da esfera pública por meio de parceria entre entidades públicas e privadas com finalidades lucrativas. Apesar dos termos legais, a pesquisa revelou que

[...] os administradores públicos dos municípios investigados vêm lançando mão do termo de convênio para celebrar ajustes tanto com escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, quanto com instituições de finalidade lucrativa (escolas particulares), com o objetivo de disponibilizar vagas na educação infantil e suprir a demanda por atendimento na área. (AZEVEDO, 2014, p.138).

Vê-se que os municípios têm transferido tal política pública ao setor privado, por meio de ampliação de convênios. Nos municípios de Limeira e Araras, constataram-se contratos de concessão definidos na lei nº 11.079/04, onde se dispõe que “o contrato na modalidade administrativa é uma forma de parceria público-privada.” (AZEVEDO, 2014, p. 139). Ou seja, nesse modelo de contrato, o contratante passa ao contratado responsabilidade total na execução dos serviços prestados. Desse modo, por meio de instrumentos jurídicos, se realiza um arranjo na privatização da educação infantil que vem se consolidando nos municípios paulistas.

Os estudos demonstram que os Programas de Bolsa-Creche não têm se configurado numa forma transitória de políticas públicas à educação infantil, mas um mecanismo privatizante. Nos convênios firmados, abrem-se possibilidades de renovações anuais e até mesmo indeterminadamente. Em Piracicaba, por exemplo, criou-se o Programa Bolsa-Creche no ano de 2001, com a transferência de recursos a entidades, criando arranjos políticos visando à privatização da educação infantil, via “transferência de grandes responsabilidades da esfera pública para a privada.” (AZEVEDO, 2014, p. 140).

Apesar das terminologias adotadas, “convênio” ou “concessão”, o que se observa são formas de privatização. Os programas investigados ampliaram as parcerias entre as prefeituras e a entidades com fins lucrativos. Para uma das pesquisadoras “[...] esses programas municipais criados para transferir recursos públicos à esfera privada por meio de bolsas de estudo traduzem, na verdade, uma falsa política pública”, como medida de suprir a falta de vagas na educação infantil, que atinge diretamente as crianças de 0 a 3 anos (AZEVEDO, 2014, p. 141).

O Poder Judiciário, diante de toda a precariedade no atendimento, “pouco tem decidido de modo específico acerca dessas ilegalidades perpetradas pelos administradores municipais” e “as promotorias de justiça vêm interpondo ações para obter a oferta de vagas, no sentido de compelir o administrador municipal a cumprir a garantia de acesso de qualquer maneira”. Além de não resolver a questão da demanda, as estratégias adotadas pelos municípios para cumprir com suas obrigações legais têm resultado em uso indevido do dinheiro público, portanto, em ações caracterizadas de improbidade administrativa (AZEVEDO, 2014, p. 141).

Costa (2014), em sua pesquisa de mestrado, aponta a abertura de brechas na legislação que incentivam a intensificação de parceiras público-privadas convertidas em processos de privatização, que acarretam, extensivamente, o sucateamento da educação em todos os níveis, incluindo a educação infantil que estamos tratando nesta dissertação.

Analisando as parcerias no município de Araras, Costa (2014) identifica os anos de 1980 e 1990 como o período em que se iniciaram as parcerias entre o poder público e as instituições de caráter privado, sem fins lucrativos, visando ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos filhas de pais trabalhadores.

Nos anos 2000, em que foi criado o Programa Pró-Creche¹⁷, foco da análise da autora, os donos das escolas particulares dispunham duas modalidades de escolas de educação infantil: uma voltada aos pais que tinham condições de pagar mensalidades e outra voltada à população mais carente, fruto da parceria firmada por meio do referido programa. Nas palavras de Costa (2014, p. 231), essas parcerias privilegiaram “a iniciativa privada, ao lugar de investir no poder público para uma verdadeira democratização do ensino e efetivação de direitos.”

No município em questão, 50% do atendimento da educação infantil passou a ser realizado a partir do Programa Pró-Creche (PPC). Neste caso, o município se comprometia apenas com o repasse da verba, a supervisão e o apoio das instituições parceiras quando solicitado, reduzindo, significativamente, sua responsabilidade direta com a oferta deste nível de ensino. Para Costa (2014), esta prática se assenta na concorrência entre as escolas conveniadas que acaba se convertendo em um entrave central, prejudicando a possibilidade de pensar um projeto amplo de educação pautado em uma ajuda mútua em busca da oferta de um ensino de qualidade. Tanto as escolas da rede direta quanto as concessionárias possuíam a mesma demanda de faixa etária, todavia não havia comunicação entre elas que resultassem em trocas de experiências e ações de solidariedade. Desta maneira, o objetivo do atendimento às crianças foi sendo abandonado e substituído “por outros objetivos – o interesse próprio, o privado.” (COSTA, 2014, p. 233).

Desde 2009, a rede pública de Araras comprou 760 vagas no setor privado. O quadro do atendimento das matrículas na rede privada, desde a criação do Programa Pró-Creche, no período de 2000 a 2012, cresceu 252,8%. O valor *per capita* disponibilizado às concessionárias para o PPC era inferior ao enviado à rede, refletindo nos baixos salários dos professores contratados e evidenciando o “barateamento” dos serviços públicos pela via da precarização do trabalho (COSTA, 2014), já identificado nas pesquisas citadas anteriormente.

[...] as escolas privadas objetivam ao lucro, no lugar de formação educacional e busca do bem-estar; incluindo a lógica da competição dentro dos sujeitos, das escolas e dos sistemas escolares, ambientes que

¹⁷ “O Programa Pró-Creche (PPC) é uma parceria entre o poder público municipal e escolas particulares de educação infantil, onde o município compra vagas das escolas particulares para alunos de 0 a 3 anos que não a encontram na rede municipal. Este programa é regido pela lei nº 4.269 de 30 de julho de 2009, que institui o programa de auxílio-creche às crianças não atendidas na rede municipal de ensino (creches) no município de Araras.” (COSTA, 2018, p. 263).

pressupõem ajuda e apoio mútuo e necessidade de colaboração; implementando o sistema gerencial; buscando a eficiência e eficácia dentro de uma organização que lida com sujeitos no lugar de máquinas; utilizando da racionalidade sobre a afetividade. (COSTA, 2014, p.236).

As pesquisas demonstram que os interesses do capital vêm dando outra configuração às políticas públicas voltadas à educação, conferindo a elas viés mercadológico. O Programa Pró-creche analisado por Costa (2014) demonstrou o aprofundamento da precarização do trabalho e, como consequência, do atendimento ofertado nas escolas privadas beneficiadas. Ao transgredir a lei do Fundeb, “cadastrando instituições privadas *stricto sensu* parceiras do PPC como instituições privadas sem finalidade lucrativa”, o poder público atuou como agente privado, manipulando os dados para o recebimento indevido de recursos (COSTA, 2014, p. 236).

O município de Araras tratou um programa emergencial como um projeto de governo permanente, com perspectiva de expansão. No contexto da pesquisa, mais da metade do funcionamento da educação infantil estava sob a responsabilidade das concessionárias, atuando na contramão dos princípios do poder público que passa pela garantia dos direitos sociais com qualidade e equidade (COSTA, 2014).

Abdalla (2011, p. 83) afirma ser perigosa a consolidação das parcerias entre o aparelho do Estado e as entidades tradicionais¹⁸. O motivo da afirmação é a natureza dessas instituições, pois, sendo elas filantrópicas, confessionais e assistenciais, pertencem ao ramo privado da educação e acabam por contribuir com a redução do número de instituições públicas, devido ao baixo custo, quase sempre resultado de um atendimento precário, com profissionais sem formação adequada, com carga horária maior e remuneração inferior aos profissionais da esfera pública. Apesar de evidentes, esses elementos não são considerados maléficos para a educação infantil, mas apresentados como soluções para suprir a demanda de atendimento, passando as instituições de cunho filantrópico, a serem vistas como “uma alternativa em política permanente” para este nível de ensino (ABDALLA, 2011, p. 84).

¹⁸ Neste estudo, a autora realizou um mapeamento das relações público-privadas na educação infantil de 136 municípios paulistas. Na introdução da dissertação, a pesquisadora esclarece que “[...] objetivou identificar e discutir os arranjos institucionais firmados entre o poder público e instituições privadas para oferta educacional em creches, nos 136 municípios paulistas que declararam possuir parcerias para a oferta de vagas na educação infantil.” (ABDALLA, 2011, p.13).

No município de Piracicaba, em 2016, por exemplo, as matrículas das instituições particulares conveniadas foram computadas como públicas, entrando na contabilização do FUNDEB. Em Hortolândia, as matrículas também não se somaram às da rede privada, tampouco aos dados oficiais dos municípios, configurando um claro exemplo de irregularidade que, certamente, afetam diretamente a qualidade do atendimento (DOMINICIANO, 2009).

Abdalla (2011, p.86) considera que, após a aprovação do FUNDEB, registrou-se um aumento considerável nas matrículas da educação infantil, especialmente, nas redes privadas de diversos municípios, que passaram a atuar por meio de convênios, com maior intensidade nas creches.

Tabela 1: Aumento das Matrículas na Educação Infantil Pós-Fundeb

Município	Matrículas conveniadas pós-Fundeb
Restinga	442%
Piraju	3839%
Itapira	4500%
Taboão da Serra	88142%
Osasco	7299%
São Paulo	884%

Fonte: ABDALLA (2011, p.86).

Costa (2018, p. 161), em sua tese de doutorado, analisou também a atuação do Ministério Público, do conselho de gestão e dos conselhos de controle social, procurando compreender o posicionamento e a atuação desses órgãos com relação às instituições privadas de educação infantil em cinco municípios do Estado de São Paulo “(Piracicaba, Limeira, Hortolândia, Sumaré e Araras)”.

Com relação ao Ministério Público, os programas de subvenção à esfera privada estavam envolvidos em quatro inquéritos abertos junto à Procuradoria da Infância e do Patrimônio Público, que resultaram em “um termo de ajuste de conduta entre o órgão e o poder público municipal de Sumaré.” (COSTA, 2018, p.162). O eixo central do termo estava relacionado à adequação das condições de atendimento via PROEB, ficando acordado um prazo de 10 anos para que o atendimento à educação infantil fosse totalmente ofertado pelo município, em sua rede direta.

Quanto aos Conselhos Municipais de Educação e aos Conselhos de Acompanhamento de Controle Social do FUNDEB (CACCS/FUNDEB), as atas dos

conselhos analisadas pela autora demonstraram que as reuniões aconteceram poucas vezes e superficialmente. As atas dos CMEs ligados aos programas analisados citam: denúncia sobre atendimento nas instituições privadas e reuniões com o executivo municipal, onde eram solicitadas informações e auxílio para autorização de funcionamento e acompanhamento pedagógico. No que diz respeito às atas do CACS/FUNDEB, somente cerca de 3%, referiam-se ao programa de financiamento. Os conselhos apresentaram ações envolvendo o planejamento de reuniões com os candidatos ao executivo do município, por se referir à época eleitoral; buscaram também apoio de sindicatos com o intuito de atender as reivindicações de mais escolas públicas; reuniram-se com secretários de educação; e verificaram “o cadastro das instituições privadas vinculadas ao programa em dispositivos para o recebimento de recursos do FUNDEB.” (COSTA, 2018, p. 163).

A autora destaca o artigo 8º da Lei nº 11.494 – que dispõe a respeito do recebimento de verbas públicas somente por entidades sem fins lucrativos – e chama a atenção para os vários pontos em torno dos programas em estudo que estão passando despercebidos por órgãos de controle, tanto os Conselhos, quanto o Ministério Público, que deixam de cumprir, nestes casos, a função de “acompanhamento, fiscalização e influência na formulação de políticas públicas voltadas à educação”. A fragilidade identificada pela autora na atuação desses órgãos, suscitou questões a respeito da quantidade de trabalho dos diferentes sujeitos envolvidos, do pouco investimento na formação dos conselheiros, e do pouco envolvimento nas políticas públicas de fiscalização a respeito de como vem sendo implementadas as legislações por parte dos municípios (COSTA, 2018, p. 163).

Sintetizando, a autora argumenta serem recentes no país as políticas voltadas à educação infantil, no entanto, com os grandes avanços advindos da Constituição Federal de 1988, foram impulsionadas aberturas de vagas, exigindo ampliação dos Conselhos e outros órgãos fiscalizadores, cujo papel é primordial na fiscalização e aprimoramento dos espaços de participação voltados aos interesses da população.

Visitando dados recentes divulgados pelo IBGE, publicados em 2018, conclui-se que as parcerias público-privadas se intensificaram nas duas últimas décadas, traçando um universo de 820 mil Organizações da Sociedade Civil (OSCs), com Cadastros

Nacionais de Empresas Jurídicas (CNPJs) ativos no Brasil. Em termos de distribuição, segundo dados do Ipea, temos os seguintes dados atuais:

A distribuição das OSCs no território acompanha, em geral, a distribuição da população. A região Sudeste abriga 40% das Organizações, seguida pelo Nordeste (25%), pelo Sul (19%), pelo Centro-Oeste (8%) e pelo Norte (8%). Vale registrar que todos os municípios do país possuem pelo menos uma OSC. (LOPEZ, 2018, p.21).

Neste universo, a educação e a saúde têm as OSCs que mais empregam. Em sua totalidade, “709 mil (86%) são associações privadas, 99 mil (12%) são organizações religiosas e 12 mil (2%) são fundações privadas.” (LOPEZ, 2018, p.21). Na observação dos dados, é importante destacar que 83% das 820 mil OSCs não garantem emprego formal. Este esquema privatista segue, religiosamente, a concepção neoliberal de administração pública concebida na década de 1990, nos anos de vigência do governo FHC, que se expressou no formato de privatizações e terceirizações dos serviços públicos. Nos governos que se seguiram, o desmonte do Estado consubstanciando na legislação, por meio da Emenda Constitucional nº 19 de 1998, não foi barrado, mas, ao contrário, foi aperfeiçoado por meio de novas legislações que regulamentaram as parcerias público-privadas, beneficiando, de várias formas, a iniciativa privada. Em 2004, com a flexibilização das leis, especialmente, no formato de concessões de tributos e abertura à atuação das empresas em atividades voltadas à execução de políticas públicas, o capital foi amplamente beneficiado em detrimento da precarização das condições trabalhistas que, conforme demonstraram as pesquisas, intensificou-se nas últimas décadas (FREITAS, 2018; SANTANA; RODRIGUES JÚNIOR, 2006).

Com a intenção de contribuir com esses estudos, principalmente no tocante às condições dos profissionais que participaram desta modalidade de parceria, realizamos um conjunto de entrevistas com educadores que atuaram em escolas de educação infantil geridas por uma instituição de caráter privado-empresarial em município localizado no interior paulista por meio do sistema de parceria público-privada, entre os anos de 2015 a 2017. O objetivo dessa pesquisa foi compreender as implicações dessas parcerias no trabalho docente a partir da visão dos professores e educadores. Os dados serão apresentados na última seção desta dissertação. Antes, porém, apresentaremos um estudo teórico por meio do qual

procuraremos discorrer a respeito do tema da gestão educacional, em uma perspectiva histórica, procurando demonstrar, com base nos autores, a especificidade deste campo e contextualizar o surgimento da modalidade de gestão compartilhada na educação.

4 A GESTÃO COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, reflete-se sobre a administração de modo geral e, num nível mais específico, as implicações do modelo de gestão compartilhada no sistema educacional. Para isso, apresentam-se algumas reflexões a respeito de outras perspectivas de gestão, com maior ênfase à gestão empresarial e democrática, tentando traçar algumas aproximações e/ou distanciamentos entre elas. A gestão, em seu desenvolvimento histórico, passou por profundas mudanças e foi se reconfigurando a partir da própria dinâmica social. No Brasil, devido à influência eurocêntrica e norte americana, a gestão somente pode ser entendida de forma mais ampla, a partir de sua relação com o contexto do capitalismo, embora, em sua origem, ela se expresse de forma singular de acordo com a maneira que os homens encontram de organizar suas relações para garantir a sua própria sobrevivência (PARO, 2008).

Para Oliveira (2013, p.9) a gestão está atrelada de forma embrionária aos “processos de reestruturação capitalista e de internacionalização e globalização da economia”. Neste sentido, o sistema de administração vigente na sociedade brasileira, em sua essência, tem como fundamento a racionalidade econômica, portanto, é compreendido como meio de obtenção de lucro, ou seja, um mecanismo voltado ao funcionamento do mercado.

Dentro da dinâmica do capital, em que tudo se torna um nicho de mercado a ser explorado, inclusive a educação e as demais políticas sociais, a incorporação da racionalidade gerencial, visa administrar a eficiência e a produtividade das instituições por meio de processos avaliativos standardizados de desempenho que estimulam a descentralização e a privatização das atividades públicas, não importando de que maneira os serviços públicos são ofertados, mas os resultados que eles geram possíveis de serem traduzidos em escalas numéricas e classificados nos *rankings* de qualidade. Além de controlar a oferta dos serviços educacionais, a atividade gerencial reforça a adesão total das instituições a tecnologias de informação como recurso de aprendizagem e formação de capital humano em serviço, para obter o controle total do processo de modelação da força de trabalho, adequando-o aos interesses dos detentores do poder econômico.

A partir desses apontamentos iniciais, consideramos pertinente desenvolver esta seção, em que buscaremos descrever o processo histórico de desenvolvimento

da Gestão Educacional no Brasil e sua função no processo de reprodução e transformação das relações sociais.

4.1 Origem e desenvolvimento da Gestão Educacional no Brasil

A concepção de gestão é polissêmica e a maneira como a compreendemos na atualidade resulta de um longo processo histórico que “traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade.” (PARO, 2008, p. 18). A área da Administração, na conjuntura brasileira, tem seu desenvolvimento ligado à Administração Pública, envolvendo a política econômica, científica e cultural. Assim como a área da Educação, ela está vinculada, intrinsecamente, à sociedade como um todo, em suas múltiplas relações, tanto no âmbito das relações privadas como aquelas que ocorrem no âmbito do aparelho do Estado. Mais precisamente, conforme analisa o autor Vitor Paro (2008), o conceito de administração, em sua *práxis*, está ligado ao uso da racionalidade tendo em vista o alcance de determinados fins (PARO, 2008, p.18). Dessa forma, a atividade administrativa está presente em todas as sociedades humanas e se fundamenta no contexto social e histórico.

Com o objetivo de conhecer o processo histórico de desenvolvimento da Gestão Educacional e Escolar no Brasil para, posteriormente, relacioná-lo ao nosso objeto de estudo, utilizamos alguns estudos de referência nesta área de conhecimento que serão apresentados nesta seção. Neste trajeto, recorreremos à obra de Benno Sander (2007), “Genealogia da Administração Escolar”, em que o autor traça algumas linhas de referência, a partir de acontecimentos históricos, para compreensão da origem da administração educacional no Brasil. A escolha deste autor como referência fundamental se justifica por sua trajetória acadêmica e profissional, especificamente, no âmbito da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que, desde sua fundação, em 1961, reúne os principais pesquisadores e intelectuais brasileiros que se debruçam sobre o tema da gestão/administração educacional no Brasil.

Em sua exposição, Sander (2007) divide a origem e desenvolvimento da Administração Educacional em três períodos que passarão a ser apresentados nesta parte inicial do texto. São eles: período colonial; da era republicana; e da contemporaneidade.

O período colonial se estende até o início do século XX, e compreende o período em que a administração da educação esteve fortemente pautada no direito administrativo romano e nos vínculos do código napoleônico adotados em países europeus, com maior prevalência, em Portugal e França. Esta influência se deveu ao longo período de colonização exploratória que resultou na forte influência europeia e na inevitável transferência de seus ideários políticos, culturais, educacionais e administrativos em todos os âmbitos da esfera pública-estatal brasileira. Nas palavras de Sander (2007, p. 18), neste contexto, o pensamento dedutivo e o caráter normativo da tradição romana tornaram o Brasil, e outros países da América Latina, palco da “[...] assimilação da cultura, dos princípios da administração pública e da gestão da educação” dos países europeus.

No Período Colonial, a educação não era considerada relevante aos colonizadores, pois suas atenções se voltavam à ampla exploração que se estendia a toda população local, cujos conhecimentos e forças de trabalho eram apropriados pelos colonos indiscriminadamente. Em outras palavras, estava instalada no território brasileiro “uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, [que] não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.” (RIBEIRO, 1993, p.15). Consequentemente, havia certo desinteresse em relação à Administração educacional, no que diz respeito à sua teorização e sistematização.

A compreensão dessas características do pensar, do legislar, do planejar, do organizar, do fazer e do avaliar políticas sociais e educacionais é importante para entender o próprio caminho trilhado pelos pesquisadores e estudiosos da administração pública e da gestão da educação no Brasil. (SANDER, 2007, p.20).

Com a chegada dos religiosos franciscanos e de outras congregações no Brasil, a Igreja manteve sua atuação voltada ao enfoque jurídico e, posteriormente, aos ideais filosóficos do positivismo do início de 1500. No campo da educação, com apoio da Coroa Portuguesa, foi mais expressiva a atuação dos religiosos da Companhia de Jesus que, sob comando do Padre Manuel da Nóbrega, desenvolveram um sistema educacional voltado à catequese e à criação de núcleos de fé (SANDER, 2007).

A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, 1993, p.15).

Com a chegada do Marques de Pombal, em 1759, os jesuítas foram expulsos e se estabeleceram novas reformas pedagógicas¹⁹ também baseadas em propostas educacionais da sociedade europeia. Todavia, no que diz respeito à secularização da administração da educação, herdada do longo período colonial, não houve grandes impactos; a influência da igreja se manteve expressiva devido à formação de núcleos de pessoas empenhadas a dar continuidade aos princípios educacionais consolidados durante os séculos de atuação dos religiosos da Companhia de Jesus.

No Império e na Primeira República, a influência pedagógica da Igreja continuou tendo grande expressividade, tanto no modo de desenvolver as políticas educativas como nas práticas pedagógicas das escolas cristãs. Todavia, cabe ressaltar que a influência religiosa no campo educacional não foi exercida apenas por grupos católicos, mas por outros grupos religiosos que se instalaram no país, especialmente na região sul, com destaque aos protestantes presbiterianos, metodistas e batistas (SANDER, 2007).

No âmbito organizacional do ensino brasileiro, as influências do positivismo e da sociologia organicista – ambas determinantes no processo de desenvolvimento do conhecimento científico nos últimos dois séculos –, apesar de suas discordâncias, foram exercidas tendo por base alguns pontos em comum, como a transferência de princípios e métodos das ciências naturais ao estudo dos

¹⁹ “O modelo de escola pública que Pombal gestou tinha – vale dizer – características próprias: tratava-se de um artefato organizador da força e da potência do Estado. Sem dúvida alguma, rascunhavam-se ali – como sublinha António Nóvoa (2005) – “as condições para o processo histórico de uma sociedade de base escolar.” (p. 23). O Estado tomava para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores. O Estado controlaria as matérias a ser ensinadas. Mas não havia intuito de, por meio da educação, alterar a base político-social desse mesmo Estado. O projeto pombalino (e a Ilustração portuguesa que o embasou) não se inscreveu – como observa Catroga (2006, p. 360) – em nenhuma luta de libertação nacional. A veia regalista conduzia um processo de secularização das instituições e dos costumes. Tal percurso traduziu-se como a Modernidade possível para o mundo lusitano.” (BOTO, 2010, p. 284).

fenômenos sociais e organizacionais, partindo de argumentações baseadas na busca de [...] “harmonia, equilíbrio, ordem e progresso.” (SANDER, 2007, p.23).

A administração pública e escolar no período colonial, fortemente amparadas na tradição jurídica do direito administrativo romano e no pensamento normativo e dedutivo²⁰, a partir do século XIX, passam a sofrer também a influência do positivismo como método científico empírico, ajudando a consolidar um modelo curricular enciclopédico e estabelecendo padrões de gestão da educação cujos fins se voltam à manutenção da ordem pública para o progresso.

Para Sander (2007), esta influência, tanto no âmbito político como no interior dos movimentos nacionalistas, resultou na independência republicana, mas não gerou mudanças significativas no campo político, que manteve os padrões de dominação estrangeira e, conseqüentemente, de subordinação às normas da supremacia econômica externa com profundas influências do pensamento francês, sobretudo, na organização administrativa.

Embora a influência europeia tenha prevalecido em diversas esferas públicas, ela foi enfraquecida após a II Guerra Mundial, quando diversos países da América Latina passaram a sofrer intervenções dos Estados Unidos no campo econômico, mas também na esfera ideológica, tendo em vista a expansão do domínio estadunidense nos países periféricos, visando alicerçar os interesses hegemônicos capitalistas²¹. Com relação ao avanço do conhecimento na Administração educacional, antes de 1930, apesar de grandes esforços empreendidos por personalidades como Rui Barbosa, dentre outros, nada foi observado. No círculo acadêmico, os intelectuais mantiveram nítidas preferências ao pensar dedutivo, embora já houvessem os adeptos ao direito anglo-americano cujo parâmetro, em suas análises, eram os princípios do pensamento indutivo.

O segundo período da Administração Educacional, denominado por Sander (2007) de Era Republicana, divide-se em quatro fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural.

²⁰ Pensamento dedutivo: “o pensador partia de princípios gerais para aplica-los a fatos concretos.” (SANDER, 2007, p. 20).

²¹ Este processo expansionista, também denominado de globalização, é considerado por Sander (2007), a partir dos estudos de Jacques Derrida, uma nova modalidade de dominação, aparentemente minimizadora, norteadora por profundos interesses que influenciam na economia, no social, na cultura e na política dos países.

O período organizacional se inicia no início de século XX, abarcando a Primeira Guerra Mundial até a Revolução de 1930. No campo educacional, foi o período em que se deu a passagem entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, esta defendida por diversos intelectuais brasileiros, com destaque para Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, cujas ideias culminaram na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 e na abertura de possibilidades para uma unidade acadêmica de profissionais da administração escolar e educação. Nesta fase, registrou-se a atuação de diversos movimentos que impulsionaram e incentivaram o aparecimento a reforma administrativa na década de 1930.

[...] os trabalhos dos pioneiros da educação, que influenciaram decisivamente a trajetória brasileira da administração pública e da gestão da educação, ao longo da história republicana. Mas, neste período da fase organizacional, a perspectiva adotada teve as “características de um modelo de máquina, preocupado com a economia, a produtividade e eficiência.” (SANDER, 2007, p. 30).

Esta fase, ainda carregada de normas e regras formuladas com base no pensamento dedutivo, tal como ocorrido no período Colonial, sofreu intervenções de grandes mudanças sociais, como a intensificação do processo de industrialização, que impulsionaram mudanças e reformas técnicas na administração pública e na forma da organização dos serviços de modo geral. Desde então, passou-se à ênfase em “características organizacionais da administração, com reduzida atenção ao papel dos fatores econômicos, políticos e culturais sobre o comportamento administrativo.” (SANDER, 2007 p. 32). O período ficou marcado pela influência das chamadas teorias clássicas da administração, com destaque aos estudos do professor Querino Ribeiro (1952) norteados pela concepção *fayolista* de administração escolar, em que “a administração constitui um fator de grande importância na direção dos negócios: de todos os negócios, grandes ou pequenos, industriais, comerciais, políticos, religiosos ou de outra qualquer índole.” (FAYOL, 1989, p. 19). A partir de sua ampla experiência em órgãos administrativos da educação pública, Querino Ribeiro foi motivado a desenvolver obras importantes para a área da Administração Educacional, em que se destacam as obras “Fayolismo na administração das escolas públicas”, de 1938, e “Ensaio de uma teoria da Administração Escolar”, de 1952. Em seus estudos, o autor defendia a

necessidade de desenvolver um modelo teórico de Administração que fosse aplicável tanto à escola como a qualquer outro tipo de empresa. Para ele, “a escola moderna é um **empreendimento** destinado à totalidade das populações, por isso mesmo, um **empreendimento de interesse público**, uma **empresa do Estado**, uma *grande empresa...*, como correios e telégrafos, estrada de ferro, energia elétrica.” (RIBEIRO, 1968, p. 27. Grifos nossos).

Os estudos de Querino Ribeiro representam os primeiros ensaios de formulação de uma Teoria da Administração Educacional no Brasil e se somam a outros estudos de importantes intelectuais, como Anísio Teixeira, desenvolvidos na mesma época. Em 1961, com o objetivo de ampliar o debate em torno da temática da administração, esses intelectuais se reuniram no Primeiro Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, dando origem à Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação (ANPAE), ainda hoje, uma das principais entidades brasileiras voltadas ao estudo de temas relacionados à organização e gestão educacional, ao delineamento de políticas educacionais em âmbito nacional e ao apoio a diversos movimentos, sociais e acadêmicos, em defesa da escola pública e democrática (SANDER, 2007).²²

A fase organizacional, portanto, inaugurou-se em um contexto de industrialização e urbanização que resultou no aumento da demanda por educação escolar. Tendo em vista a forte influência dos princípios da escola clássica da Administração nos estudos da época, Sander (2007) destaca três movimentos teóricos como alicerces da administração educacional: a administração científica; a administração geral e industrial; e a administração burocrática.

Antes, cabe destacar que as contribuições dessas correntes não impediram a “defesa da identidade cultural e a promoção dos valores característicos da sociedade brasileira”, fortemente presentes nesta época (SANDER, 2007, p. 36). Não se tratava, portanto, de transferir os modelos administrativos estrangeiros propostos nas teorias clássicas, uma vez que não condiziam com a realidade brasileira, mas adequá-los ao contexto nacional, com suas características peculiares

²² De acordo com Benno Sander (2007), fizeram parte da fundação da ANPAE os seguintes professores e intelectuais brasileiros: Anísio S. Teixeira e Paulo de Almeida Campos, do Rio de Janeiro; Antonio Pithon Pinto, da Bahia; José Querino Ribeiro, Carlos Corrêa Mascaro e Moysés Brejón de São Paulo; Lauro Esmanhoto, do Paraná; Lirêda Facó, do Ceará; Antonieta Bianchi, de Minas Gerais; Merval Jurema, de Pernambuco; Antônio Gomes Moreira Júnior, do Pará; e José Gomes de Campos, Padre Theobaldo Frantz, Irmão Faustino João e Francisco Schuch, do Rio Grande do Sul.

ligadas à subjetividade e aos complexos fatores culturais. Diante dessas condições, o período organizacional é caracterizado por Sander (2007) como uma fase fecunda ao aprofundamento do estudo da administração escolar no Brasil.

Na fase comportamental, o ponto chave foi a influência massiva da psicologia em diversos setores que compõem a sociedade, com maior ênfase no âmbito da administração empresarial, uma vez que a administração do setor público ainda se mantinha fortemente vinculada ao modelo burocrático tradicional. No entanto, na trajetória histórica da administração pública e escolar, revela-se a adoção progressiva de um “modelo orgânico dos sistemas funcionais da escola comportamental de administração, posteriormente superado pelo modelo adaptativo dos sistemas abertos, de natureza contextual, da administração contemporânea.” (SANDER, 2007, p. 40).

A fase desenvolvimentista, iniciada após a II Guerra Mundial, ganhou relevância mediante as urgentes necessidades de reorganização dos países afetados. Por intermédio de acordos, como o Plano Marshall, voltados ao financiamento das políticas de reconstrução das nações europeias e na América Latina, firmaram-se alianças para o progresso, que, em certa medida, culminaram no alinhamento da Educação com as demandas do Capital (SANDER, 2007; BORDIGNON, 2011).

Aliança para o Progresso foi um programa de desenvolvimento planejado para países desfavorecidos economicamente, e que privilegiou a liberdade e a democracia representativa enquanto princípios norteadores, pode-se subentender que as ações delineadas buscavam senão fortalecer a ideologia neoliberal então vigente, para que se pudesse consolidar o capitalismo em áreas consideradas estratégicas para os países denominados o centro do sistema. (BORDIGNON 2011, p.5).

O enfoque desenvolvimentista inseriu-se, portanto, no poderoso movimento internacional da economia da educação e da teoria do capital humano, atuando em defesa de modelos escolares voltados à capacitação de recursos humanos para o desenvolvimento. No Brasil, este enfoque guarda relação com as concepções pedagógicas produtivistas que, voltadas ao atendimento dos interesses econômicos, a partir da década de 1950, influenciou o planejamento da educação que passou a ser fortemente impulsionado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação técnica e pelas organizações internacionais de crédito. Na América Latina, a Comissão

Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), estabeleceu como prioridade educacional o desenvolvimento pessoal e social, como meio de acelerar o crescimento produtivo.

Na década de 1960 e 1970, surge um novo movimento de organização dos educadores, visando à unificação do pensamento pedagógico. No campo específico da Administração da Educação, conforme já mencionado anteriormente, tem-se a criação da ANPAE. Em 1971, o quinto Simpósio da entidade reforçou a necessidade de uma conscientização coletiva acerca da importância do empreendimento de análises dos fenômenos educacionais que levassem em consideração o contexto social, conferindo maior importância às ciências sociais no estudo e execução da Administração da educação. Desde então, a ANPAE, juntamente com outras entidades educacionais e de pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), vem contribuindo com a divulgação de pesquisas de grande relevância voltadas ao estudo da realidade brasileira, da política e da gestão educacional.

Também na década de 1970, após um exercício de retrocesso analítico do desenvolvimento da administração pública empresarial dos anos anteriores, Sander (2007) conclui que, no plano teórico, houve uma evolução na concepção de administração que passou “da engenharia humana para uma concepção de ciência social aplicada, e de uma abordagem de sistemas fechados para uma abordagem de sistema aberto.” (SANDER, 2007, 59)²³. Paralelamente, no plano sócio-histórico, registrou-se, no mesmo período, uma administração centralizada no Estado, reflexo do governo militar, que atuava com o objetivo de atender as demandas econômicas do sistema capitalista, conforme estabelecido nos acordos firmados com os organismos internacionais.

Entre os anos finais da década de 1970 e a década de 1990, portanto no contexto da abertura democrática no Brasil, a administração educacional passou por transformações importantes. Sob forte influência dos movimentos sociais e de teóricos críticos, a administração pública passou do processo tecnocrático para um

²³ Segundo Griffiths *apud* Sander, 1985, p. 17, “Os sistemas podem ser abertos ou fechados. O sistema aberto se relaciona e troca matéria com o meio ambiente, enquanto o sistema fechado não está relacionado nem troca matéria com o meio ambiente. Além disso, o sistema fechado se caracteriza por uma crescente entropia, enquanto os sistemas abertos manifestam tendência para o estado constante (dado um insumo constante, a proporção entre os componentes se mantém constante).” Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/4-Sistemas-Benno.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

processo político e, no que diz respeito à administração educacional, novos paradigmas entraram em cena, como o “paradigma da administração como prática social transformadora”, de Wittmann, o “paradigma do ato educativo como prática política”, de Gaudêncio Frigotto (1984), e o “paradigma democrático”, este último defendido por diversos autores, entre eles, o professor Jamil Cury (1993) (SANDER, 2007).

A gestão democrática se destaca pela valorização do pensamento crítico e se apoia em estudos e pesquisas voltados à compreensão da conjuntura brasileira a partir de sua relação intrínseca com a conjuntura social mais ampla e do processo histórico-dialético que concebe a educação como instrumento de transformação da realidade social e a administração como mediadora desse processo, numa perspectiva participativa que confere poder à coletividade. Dessa maneira, a administração escolar e educacional já não se volta à aplicação de modelos organizacionais nos padrões empresariais, visando ao alcance de objetivos econômicos impostos pelo poder hegemônico, mas assume uma função transformadora, trazendo para a arena política os interesses da comunidade escolar como um todo que variam de acordo com cada contexto.

Este movimento se apresenta como uma resposta intelectual crítica à transferência das relações de produção capitalista no interior da administração pública, cujo reflexo é a adoção dos princípios administrativos tayloristas voltados à máxima racionalização dos processos de trabalho, com vistas ao atendimento de objetivos externos. Na perspectiva de Acácia Kuenzer (1984, p. 46), “a administração escolar não se confunde com a administração da lógica empresarial [...] não se fundamenta na racionalidade funcional, na hierarquia, na subjetividade, na impessoalidade, cujo objetivo é a exploração do trabalho alienado.”

Na transição dos anos 1970 para os anos 1980 o Brasil vivenciou uma mudança no cenário político brasileiro, em decorrência de um conjunto de fatores que inclui as reivindicações provenientes da abertura democrática, as lutas sindicais, as lutas dos movimentos sociais e os primeiros influxos neoliberais da nova mundialização da economia e da atividade humana. Neste cenário, eclodiram diversas ações que se aprofundaram com o movimento pelas “Diretas Já” e os trabalhos da Constituinte, que tiveram como resultado a promulgação da nova Carta Constitucional de 1988. A história da gestão educacional se insere no interior dessas transformações políticas, da qual ela é parte fundamental, e foi marcada pela

intervenção crescente da comunidade científica e da sociedade civil organizada nos movimentos de resistência e reforma educacional, buscando como bandeira a defesa da escola pública e laica, a valorização do magistério e a gestão democrática do ensino. Nesta esteira de lutas e reivindicações, temos ainda a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, sob a Lei nº 9.394/ 96 e a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001, que passaram, desde então, a orientar as políticas educacionais em todo o território nacional, visando ao alcance dessas amplas reivindicações (SANDER, 2009).

Nesse quadro, o perfil do gestor educacional é reconstruído, passando a ser valorizado, sobretudo, o seu perfil político numa tentativa de aproximá-lo cada vez mais dos anseios da sociedade e afastá-lo de sua função de “preposto do Estado” (PARO, 2008). Paralelamente à redefinição do perfil do gestor, revela-se a existência de um renovado interesse pela própria reconstrução teórica do campo da gestão educacional, visando à superação da tradição administrativa positivista/funcionalista de corte liberal, por uma orientação crítica de natureza sócio-histórica (SANDER, 2009, p. 73).

Desde então, a gestão democrática da educação passa a ocupar lugar de destaque nos estudos brasileiros de política e administração educacional; a postura dialógica, defendida por Paulo Freire desde a década de 1970, o compromisso democrático, a participação e a tomada de decisões coletivas, passam a constituir a base de um novo paradigma organizacional em todos os níveis e modalidades do ensino público nacional. Todavia, o paradigma liberal no estudo da administração não foi abandonado completamente, mas deixou de ser o paradigma hegemônico, forçando seus defensores a reconfigurarem seus discursos mediante apropriação e ressignificação de alguns princípios democráticos, num claro esforço de conciliar as novas demandas educacionais aos interesses dos centros internacionais de poder, na perspectiva da globalização econômica e comercial acentuados nas duas últimas décadas.

É importante ressaltar que, no mundo contemporâneo, a gestão democrática da educação não é apenas uma prerrogativa do Estado e dos movimentos sociais, mas é assumida também por diversas organizações privadas voltadas à educação. Todavia, a gestão democrática na perspectiva crítica e transformadora, fruto das lutas sociais travadas ao longo da história, promoveu importantes rupturas no interior

das organizações, abrindo possibilidades para a emergência de outros paradigmas de gestão.

No contexto de disseminação do neoliberalismo, sobretudo após a década de 1990, avançam as tentativas de “modernizar”²⁴ as esferas da administração pública, incluindo, neste rol, a administração da educação, por meio de um conjunto de reformas implementadas, de mudanças de conceitos e práticas denominadas *neofayolistas* e *neotayloristas*, próprias do gerencialismo empresarial e comercial. Nas palavras de Ramos (2016):

[...] o modelo gerencialista de gestão objetiva agregar princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada (racionalização de tarefas; separação entre os níveis estratégico e operacional de decisão e ação; gestão por objetivos/resultados; remuneração por desempenho, etc.) à gestão pública. (RAMOS, 2016, p.548).

A incorporação dos parâmetros empresariais de gestão, que visam à racionalidade administrativa, à eficiência e à produtividade, avaliadas por meio de processos avaliativos standardizados de desempenho, estimulam processos de descentralização e privatização, além de reforçar a adesão total a tecnologias da informação como recurso de aprendizagem e formação de capital humano.

Os conceitos gerenciais buscam, como meta, aumentar a produtividade e a eficiência econômica das escolas e universidades, levando a uma competição sem limites, desprezando a ética e outros valores que integram o humano em sua formação, expressos na Constituição de 1988. Nas palavras de Giovanni Alves:

Na sociedade burguesa busca-se suprimir o sujeito humano no sentido de ser genérico, racional e consciente, capaz da “negação da negação”. Não interessa formar homens com capacidade crítica, mas apenas força de trabalho ou indivíduos reduzidos a sua mera particularidade, incapazes de escolhas radicais. (ALVES, 2011, p. 25).

²⁴ O Plano diretor da reforma do aparelho do Estado é a proposta da modernização do aparelho estatal, visando atender aos interesses do mercado. São criados arranjos para os interesses do capital. O Estado, nesta concepção de modernização, passa a ser “modesto” para a população que depende das políticas públicas e Estado-mor para a burguesia proprietária dos meios de produção. A “abertura maior do setor financeiro e a privatização de setores produtivos dantes tidos como estratégicos, dentre outros, coincidiram com o anúncio de uma nova política de diminuição do gasto público para o equilíbrio do orçamento e/ou para destinação do pagamento dos serviços da dívida” e mais, “nessa concepção de trocas, fixos e fluxos, o Estado submete-se aos interesses transnacionais, sejam eles produtivos ou especulativos, de maneira mais efetiva em nome da dita “modernização do país.” (LEME, 2010, p.123-125).

Na malha corporativa e competitiva do mercado, a administração se insere na lógica da economia globalizada, ocupando grande espaço na produção e utilização do conhecimento, visando colocá-lo a serviço de fins práticos e utilitários, desprovidos de validade ética e relevância cultural. Na esfera da globalização e nas formas de expressão do capitalismo em suas configurações, os processos de formulação política e as práticas de intervenção no cotidiano desenvolvidos pela gestão educacional, refletem posições diferentes sobre a condição humana, a cultural e a educação. Neste cenário antagônico, em que projetos educacionais disputam sua hegemonia de concepções políticas e educacionais, Sander (2009), identifica dois tipos de administração representadas por dois grupos de teóricos: os pensadores neoliberais e os pensadores críticos na contemporaneidade.

Os intelectuais de concepção neoliberal representam uma visão técnico-racional alinhada ao sistema de mercado, cujos princípios são: a produtividade, a efetividade e a racionalidade. Nesta mesma linha de reflexão, Freitas (2018) analisa o papel da burguesia na reforma empresarial da Educação e apresenta a seguinte conclusão com relação aos objetivos educacionais que fundamentam a adoção desses princípios:

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso da tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*. (FREITAS, 2018, p.83).

Na perspectiva dos pensadores críticos, desenvolvida a partir de uma análise sociológica, antropológica e política, outros princípios, contrários aos princípios neoliberais, são defendidos como estratégias administrativas. São eles: “a descentralização, autonomia, colegialidade e participação.” (SANDER, 2009, p. 76).

Na próxima seção, desenvolver-se-á mais detalhadamente os princípios norteadores dos paradigmas de gestão identificados na genealogia de Benno Sander (2007) e utilizada como referência para a apresentação da origem e do desenvolvimento da administração educacional no Brasil.

4.2 Os tipos de gestão e suas implicações no campo educacional brasileiro

Conforme vimos na seção anterior, o campo da Administração é marcado por interesses antagônicos e pode ser compreendido, hoje, como produto de longa evolução histórica, marcado por “contradições sociais e interesses políticos em jogo na sociedade.” (PARO, 2008, p. 18). Desde sua gênese, a administração, como área de conhecimento, está atrelada e voltada diretamente ao modo de produção capitalista e à necessidade de controlar o processo produtivo. Nas palavras de Kuenzer (1984, p.39), embora o controle do processo produtivo sempre tenha existido, “nas formações pré-capitalistas ele se dava de forma particular”, diferente do modo de produção capitalista, baseada em condições escravistas ou outras formas de trabalho cativo, visando à acumulação do capital. Neste sentido, a racionalidade compreendida como meio de obtenção de lucro, ou seja, um mecanismo voltado ao funcionamento do mercado. No que diz respeito à sua incorporação na educação, Oliveira e Toledo (2013, p. 110), traçam as seguintes considerações:

A organização capitalista atual congrega forças para o redirecionamento de toda a sociedade à racionalidade sistêmica do capital, capitaneando as energias e inteligências para a construção de uma lógica reificadora e alienante, da qual a educação faz parte, como um de seus constitutivos importantes. Os discursos do encolhimento dos Estados Nacionais, da livre circulação e integração do mundo, se mesclam e se articulam para propagar a lógica do capital em todas as esferas sociais. A escola se configura como espaço estratégico dessa difusão. (OLIVEIRA; TOLEDO, 2013, 110).

Nesta lógica, o indivíduo é parte dos recursos necessários ao atendimento dos fins desejados. O uso da racionalidade neste sistema é uma estratégia que serve para gerenciar as crises cíclicas criadas pelo próprio capitalismo, para evitar prejuízos no processo de acumulação.

Recentemente, no Brasil, vivenciou-se a tragédia de Brumadinho, no Estado de Minas Gerais, que pode nos servir para exemplificar esta lógica. Segundo o presidente afastado da Vale²⁵, Fabio Schvartsman, em audiência na Câmara de

²⁵ A companhia Vale do Rio Doce, antiga estatal, foi fundada em 1942 e, desde 1974, foi considerada a maior exportadora do mundo em minério de ferro, sendo privatizada no governo de Fernando Henrique Cardoso, no programa nacional de desestatização, entregando grande parte das Estatais ao capital privado. A empresa Vale do Rio Doce foi leiloada em maio de 1997, pela bagatela de R\$ 3,3 bilhões, valor equivalente a três meses da lucratividade da companhia. No ano da sua entrega ao

Deputados em Brasília, apesar de comprovado, na ocasião, o desaparecimento de 340 pessoas soterradas com o rompimento da barragem, a ocorrência não passava de uma “fatalidade”, um “erro de estratégia”. As vidas perdidas não passavam de números que deveriam, a partir de agora, ser controlados para evitar a perda de rendimento dos acionistas da empresa. Com apoio da mídia, tentou-se evitar a relação direta entre as mortes e a construção da barragem como estratégia barata de obtenção de lucro, nos moldes dos princípios da racionalidade administrativa do processo produtivo, em que a eficiência é entendida, pelos empresários, como “expansão ampliada do capital.” (KUENZER, 1984, p. 39).

Nesta conjuntura, a administração não está isenta dos condicionantes da sociedade capitalista, ao contrário, ela é diretamente influenciada por eles. Paro (2008, p.35), considera que a administração capitalista empresarial está subjugada aos “determinantes sociais e econômicos que configuram a administração tipicamente capitalista”. Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2010, p.352) afirma que o capitalismo se fundamenta “em relações de exploração e que variam os mecanismos de extorsão dessa exploração, podendo conter desde formas arcaicas de controle e realização do trabalho até sofisticadas tecnologias de extração de **sobretabalho.**”

Organizado por meio das “relações de exploração de uma parte pequena da população sobre os demais [e] moldado na apropriação do produto do trabalho de outrem”, o sistema capitalista promove e intensifica um tipo de relação mediada por relações de preços, em que a exploração da força de trabalho das pessoas é convertida em instrumento de geração de riquezas aos donos dos meios de produção (BRAVERMAN 1987, p. 54). “Isto confere um poder jamais imaginado aos detentores do saber técnico-administrativo, determinando modificações muito importantes” nos sistemas de exploração da classe dominante (BRUNO, 1990, p. 41).

Antes, em sua forma rudimentar, o trabalho era voltado à produção apenas dos produtos necessários às necessidades e à subsistência humanas, entretanto,

capital privado, a empresa obteve a soma líquida em seu faturamento de R\$ 12,5 bilhões. Outro ponto importante a ser ressaltado na venda da Estatal Vale foi inconstitucionalidade da privatização da estatal: “[...] por vender reservas de urânio, que são de propriedade exclusiva da União, alienar milhões de hectares de terras e permitir a exploração de minérios na faixa de fronteira, o que não poderia ser feito sem a aprovação do Congresso Nacional.” (CRUZ, 2006, p.1). Disponível em: <https://www.pstu.org.br/a-fraude-da-privatizacao-da-vale-do-rio-doce/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

com o “constante desenvolvimento de novos instrumentos de trabalho e a utilização racional dos recursos disponíveis”, foi sendo possível produzir excedentes que passaram a ser comercializados pelos donos do meio de produção. Desde então, o processo de produção capitalista se sustenta na exploração, tanto a partir dos meios de produção como da apropriação da força de trabalho. Conforme aponta Hill (2003, p.26), os interesses do capitalismo são preservados por meio da “santificação do lucro privado (ou corporativo) baseado na apropriação do trabalho excedente (o tempo de trabalho não pago) definido como o valor excedente da força de trabalho”. Não havendo muitas alternativas ao trabalhador além da venda da sua força de trabalho, a submissão do trabalhador às normas, regras e metas estabelecidas pelo empregador, muitas vezes inalcançáveis, torna-se um meio eficaz de exploração e produção de mais valia (HILL, 2003). Nesta linha, os donos dos meios de produção, em posse da matéria prima, do maquinário e da força de trabalho, visam buscar como finalidade primeira do seu “investimento” a expansão do capital. Neste cenário, os empresários concentram o poder econômico sobre a grande maioria da população e utilizam a administração como forma de organizar o trabalho e controlá-lo (OLIVEIRA, 2010, p. 352).

O processo de racionalização do trabalho, na perspectiva capitalista, assume traços da chamada administração científica, cujas bases se sustentam nas teorias tayloristas-fordistas desenvolvidas no início do século XX. Seus métodos e técnicas, tendo como referência os princípios da racionalização, da produtividade, da especialização e do controle, constituem os fundamentos da administração “para garantir a divisão do trabalho e seu controle em todos os níveis de organização da empresa.” (FELIX, 1986, p. 35). Conforme define Vitor Paro, este modelo de divisão racional do trabalho volta-se à obtenção de preços mais competitivos e o aumento da escala produtiva

[...] advinda do aproveitamento máximo da matéria prima, da redução do desgaste dos instrumentos de produção e do emprego adequado da ciência e tecnologia na invenção e aperfeiçoamento de máquinas e ferramentas, bem como na divisão do trabalho orientada para a produtividade máxima. Da mesma forma, a coordenação do esforço humano coletivo, do modo como é realizada no processo de produção capitalista, parceladas aos trabalhadores que atuam sob o comando do capital, tem como resultado o aproveitamento máximo da força de trabalho paga pelo proprietário dos meios de produção e a elevação da produtividade necessária à expansão constante do capital. (PARO, 2008, p. 55).

Nessa obtenção racional da eficiência, a proposta de gestão se fixa em alcançar os fins visados por meio da administração em seu formato racional e burocrático. Os trabalhadores envolvidos no processo da produção, atuam como uma peça da engrenagem, sem que tenham a percepção da totalidade do processo. Para a burguesia “é imprescindível que a expansão do capital seja tida sempre como um dado imutável, já que isso atende a seus interesses.” (PARO, 2008, p.56). Esse modelo, quando atende uma minoria, deixa de ser útil à grande maioria da população que fica submersa em um estado de desconforto causado por prejuízos em sua qualidade de vida, muitas vezes relacionados a amplas jornadas de trabalho e baixos salários, necessários à sustentação do conforto de uma restrita parcela da população detentora dos meios de produção. Essa forma racional de divisão do trabalho se apresenta, portanto, insuficiente à totalidade dos trabalhadores em suas necessidades básicas de vida, portanto, é um processo racional numa perspectiva instrumental, mas irracional numa perspectiva humana.

Os mais avançados métodos da ciência e do cálculo racional nas mãos de um sistema social que é antagônico às necessidades humanas nada mais produz que irracionalidade; quanto mais avançada a ciência e quanto mais racionais os cálculos, mais veloz e calamitosamente esta irracionalidade é engendrada. (BRAVERMAN, 1987, 178).

A gestão, na perspectiva democrática, não se baseia em uma mera concepção funcional, ao contrário, é um ato político em que os objetivos organizacionais são compartilhados e negociados conforme o interesse da totalidade da sociedade e não de uma classe hegemônica detentora do poder econômico. Na democracia, o poder, antes concentrado no Estado, é exercido de forma representativa; estendendo-se este modelo administrativo a todas as instituições de interesse público, tendo em vista o desenvolvimento de um tipo de racionalidade social.

Na lógica da racionalidade instrumental, ao contrário – de acordo com dados coletados em pesquisa desenvolvida por Oliveira (2010, p.436), retirados do relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) –, os interesses coletivos não são levados em consideração, uma vez que o crescimento econômico “não implica no aumento de postos de trabalho e, conseqüentemente, alargamento

do número de empregos. As novas tecnologias de organização e gestão da produção têm-se pautado pelo enxugamento de pessoal; porém, de forma intensificar e aumentar a produtividade do trabalho”. Em consequência, na visão da nova gestão, o racional está ligado a cortes de postos de trabalho que resultam na criação de jornadas de trabalhos mais extensas aos empregados que se mantêm na máquina produtiva, em baixos salários e na adoção de formas de contratos de trabalhos flexibilizados²⁶ (OLIVEIRA, 2010).

Aos proprietários dos meios de produção, a preocupação fundamental é “a coordenação do esforço humano coletivo, em sua forma específica de gerência”, cuja incumbência é coordenar e controlar os trabalhadores para um melhor envolvimento e eficiência. O alcance dos resultados planejados independe dos meios empregados em cada contexto específico. Assim, a gestão empresarial se volta ao aprimoramento dos processos, tendo em vista os fins desejados. No caso do setor educacional, absorve-se a mesma estrutura do mercado e tenta-se impor projetos educacionais consonantes com os interesses do mercado, cuja execução não é controlada diretamente pelo Estado, mas indiretamente, por meio de processos de avaliação de resultados em que a eficiência administrativa é comprovada. Este formato administrativo pautado em avaliação de resultados, denominado de Nova Gestão Pública, tem sido eficaz no sentido de

[...] destruir qualquer forma de pedagogia que tente educar os estudantes sobre seu verdadeiro predicamento – a criação de uma consciência própria como futura força de trabalho e a sustentação desta consciência com uma visão crítica que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho. Este medo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, do ensino, e da pesquisa em educação. (HILL, 2003, p. 27-28).

O gestor educacional, a partir da instalação desse modelo de gestão, permanece focado no planejamento e na execução apenas. O operário, neste caso

²⁶ A Reforma Trabalhista, implementada a partir do golpe de 2016, com o governo ilegítimo de Michel Temer, em 2017, foi um grande e desastroso retrocesso na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) instrumentalizada pela lei Nº 13.467 de 2017. Para o governo, a reforma trabalhista tem como objetivo o combate ao desemprego e a crise econômica no país. Na verdade, trata-se de uma grande farsa que, na realidade, se alinha ao desmonte do Estado em suas garantias sociais. Implementado uma agenda neoliberal perversa. Segundo dados do IBGE, sobre a taxa de desempregados no Brasil, “mais de 1,2 milhão de pessoas entraram para a população desocupada no primeiro trimestre do ano, na comparação com o último trimestre de 2018. Com isso, o total de pessoas à procura de emprego no país chegou a 13,4 milhões. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2019/04/30/internas_economia,1050062/pesquisa-do-ibge-revela-13-4-milhoes-de-desempregados.shtml. Acesso em: 10 d jun. 2019.

os profissionais da educação, torna-se um mero executor do que foi planejado por outros, levando-o a desumanização do seu trabalho. Sua parcela de contribuição está ligada a todo um coletivo empenhado na produção de resultados, exatamente como ocorre na esteira da produção, sendo o indivíduo com menor contribuição facilmente descartado e substituído por outro. O divórcio entre o planejar e o executar está diretamente ligado aos interesses inerentes aos ganhos do capital, conforme a concepção taylorista de administração que centra todo o “trabalho cerebral” no departamento de planejamento, banindo-o das esferas de produção.²⁷

[...] a gerência enquanto controle do trabalho alheio, através da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, perpassando as diferentes “escolas” e “correntes” da administração, neste século. (PARO, 2008, p. 65).

As estratégias da gestão capitalista têm o objetivo de manter a coesão dos envolvidos no processo de produção de mercadorias²⁸, visando amenizar as contradições e empreender a participação na execução das tarefas. A participação do operariado, todavia, restringe-se ao recebimento de algumas benesses, criando “[...] a ilusão de tomar decisões ao escolher entre alternativas fixas e limitadas, projetadas pela administração.” (BRAVERMAN, 1987, p. 43). Em outras palavras, o operário é persuadido a se esforçar e a internalizar os valores da organização, como bem expressa o chavão usualmente empregado no meio empresarial: “Vestir a camisa da empresa!”.

Ao apresentar aos funcionários os ritos, crenças, valores, rituais, normas, rotinas e tabus da organização, o que se pretende é buscar a sua identificação com os padrões a serem seguidos na empresa. Dessa forma, se fornece um senso de direção para todas as pessoas que compartilham desse meio. As definições do que é desejável e indesejável são introjetadas pelos indivíduos atuantes no sistema, orientando suas ações nas diversas

²⁷ TAYLOR, Frederick Winslow. Shop Management. In: TAYLOR, Frederick Winslow. Scientific Management. Nova York e Londres. 1974. p.98-9. Citado em Braverman, 1987, p. 103.

²⁸ Para Braverman (1987), a coesão dos envolvidos está ligada a um processo onde o trabalhador, desvinculado do planejar, torna-se uma peça na produção das mercadorias. Ele não tem uma visão do todo. Essa visão, fica somente restrita a gerência.

interações que executam no cotidiano. (FERNANDES; ZANELLI, 2006, p. 56).²⁹

A administração é de suma importância e fundamental para atingir os objetivos democráticos. Todo o aparato da científico e tecnológico em que se baseia a função administrativa deve ser colocado a serviço do processo de transformação social da realidade social, tendo em vista a redução do abismo entre ricos e pobres e a democratização do poder político e econômico. Na administração democrática “o poder de decisão e execução, elimina a divisão entre trabalho manual e intelectual, abole a separação entre dirigentes e dirigidos, e extingue a representação por delegação de poder.” (BRUNO, 1990, p.8).

Neste movimento, contrário à proposta da gestão empresarial, cujo objetivo é mediar a exploração do trabalho pelo capital, mantendo, para isso, uma estrutura excessivamente burocrática e mantenedora do *status quo*, a gestão democrática, no âmbito educacional, caracteriza-se como instrumento para a transformação social e leva em consideração os determinantes econômicos, políticos e sociais, assumindo:

[...] um papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. (PARO, 2008, p.149).

Por meio da participação efetiva em espaços organizados, os sujeitos tomam consciência das relações que se estabelecem no mundo do trabalho e podem vir a formar novos coletivos ou participar dos já existentes, como sindicatos, associações e grupos, potencializando processos de mudanças no interior do sistema que se iniciam pela autonomia dos grupos em relação aos modelos capitalistas de organização e gestão que “por sua vez são hierarquizados, centralizadores das decisões e reprodutores das desigualdades sociais.” (BRUNO, 1990, p.11). As organizações administradas democraticamente são necessárias para que os interesses de uma pequena minoria, que detém os meios de produção, não prevaleçam sobre os interesses dos demais, em especial, das classes trabalhadoras. A administração empresarial, certamente, pode incorporar princípios democráticos em sua administração, assim como a administração democrática pode

²⁹ FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. O Processo de Construção e Reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n1/a04.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

adotar práticas racional-burocráticas, visando o alcance de seus objetivos. Todavia, o nível de participação e os processos de tomada de decisões coletivas, via assembleias e demais espaços destinados ao debate coletivo, são os principais indicadores de uma gestão verdadeiramente democrática “como instrumento de transformação estrutural da sociedade, pela sua contribuição na construção de uma prática educativa comprometida com os interesses coletivos das classes populares.” (WITTEMANN, 1987, p. 1). Nesse cenário contraditório,

[...] a nível da concretude histórica, a administração da educação tende, predominantemente, a legitimar os interesses hegemônicos. Entretanto, as contradições e antagonismos da sociedade geram ambiguidades que criam espaços para que a administração contenha, também, a tendência de servir aos interesses opostos, dos dominados, isto é, tenda a contribuir para a construção de um novo projeto econômico, político e social. (WITTEMANN, 1987, p. 2).

Somente por meio de uma educação libertária, aqui entendida a partir do desenvolvimento da reflexão, da pesquisa, da criação, de levantamento de questões voltadas à realidade circundante, levando a transformações em seu *éthos*, que se abrirão caminhos a uma perspectiva mais consciente e humanista de mundo. (PARO, 2008). Para que a gestão democrática, baseada nesta perspectiva educacional, se efetive, faz-se necessário estabelecer políticas que a legitimem. Para Wittemann (1987),

Esta legitimidade nasce da democratização do fundamental, isto é, do conhecimento do objeto, do conteúdo que se administra. Esta competência socializada para decidir é o fundamento do processo participativo corresponsável. E esta participação constitui um lugar pedagógico fundamental para a socialização da competência, porque é um espaço privilegiado da democratização do saber. A participação, como instrumento de construção da socialização do exercício do poder, implica a socialização competente da tomada de decisões, minando a estrutura de poder vigente pela construção de uma nova estrutura de poder. (WITTEMANN, 1987, p. 5).

A administração na perspectiva democrática, se expandirá na edificação de um paradigma que estará pautado nos eixos da cooperação, da autonomia, da corresponsabilidade, da descentralização e a solidariedade. Todavia, seus objetivos e metas estarão direcionados a uma administração pública voltada a todos os cidadãos, exigindo uma desconstrução e reconstrução dos fundamentos teóricos

arraigados e das metodologias das práticas da gestão educacional (WITTEMANN, 1987; NARDI, 2018).

Para Oliveira (2015) a nova gestão pública (NGP) apresentada nas reformas neoliberais dos anos 1990, no contexto brasileiro, sob a administração governo de Fernando Henrique Cardoso, adota um modelo de gestão caracterizado pela busca da eficiência traduzida em resultados numéricos gerados por processos de avaliação e regulação, tanto de escolas quanto de sistemas, afetando a autonomia, principal princípio da gestão democrática.

Implementada no contexto das privatizações e da ampliação da participação do chamado Terceiro Setor na oferta dos serviços educacionais, a NGP atua em consonância com os objetivos dos organismos internacionais no processo de implementação de uma agenda globalmente estruturada para a educação em atendimento aos interesses e demandas do mercado (DALE, 2004).

A redução do papel do Estado na oferta dos serviços educacionais e a expansão cada vez maior da atuação das instituições privadas, por meio de parcerias, faz emergir a chamada gestão compartilhada, em todos os setores da sociedade, incluindo o setor educacional. No poder público a gestão compartilhada é exercida por meio da transferência à iniciativa privada, sob a forma de concessões, das obrigações estatais na formulação e execução das políticas públicas, muitas delas provenientes de grandes lutas sociais. No setor educacional, a gestão compartilhada é exercida quando o governo repassa à iniciativa privada, por meio de convênios com entidades privadas, a responsabilidade de administrar a educação. Em outras palavras,

[...] a gestão escolar, no contexto da administração gerencial, é objeto de interesse de atores diversos que no interior da escola podem realizar seu “plano de negócios”, posto que o setor privado empresarial representa a “*expertise*” para a administração pública. (GARCIA, 2018, p.1356).

A “Gestão Compartilhada” avança em relação à adoção dos princípios empresariais na esfera da gestão pública; ela ultrapassa esse limite na medida em que passa atuar diretamente tanto na oferta quanto da administração dos serviços públicos, num claro esvaziamento do papel do Estado. Sua atuação se estende desde a esfera federal aos governos estaduais e municipais, como um mecanismo

para o atendimento das demandas da população em geral que, na realidade, nada mais é que a mercantilização dos serviços públicos, incluindo a educação.

[...] essa nova investida do privado sobre o público refere-se ao fato de que, em se tratando do direito a um ensino de qualidade para todos na educação básica, assegurado pela legislação e fruto de pressão e reivindicação histórica de inúmeras entidades científicas, sindicais e populares, parece-nos temerário delegar a consecução deste direito a empresas privadas, cujo objetivo primeiro é o lucro. (ADRIÃO *et. al.*, 2009, p.809).

Esse modelo de gestão se consolida nos anos de 1990, no Brasil, no contexto da Reforma do Estado, proposta no governo FHC (DOMICIANO, 2009; OLIVEIRA, 2013; COSTA, 2014; OLIVEIRA, 2010), na perspectiva do *laissez faire*, em que a atuação do mercado, nas diversas esferas sociais, é fortemente incentivada enquanto o papel do Estado se concentra nas atividades de regulação. Privatizações e a criação de agências reguladoras fazem parte deste processo. Além de ampliar os processos de privatizações, o Estado deve desenvolver sua capacidade estratégica de atuar junto ao setor privado ampliando sua capacidade de promover os serviços com apoio das “entidades parceiras”.

No caso da educação infantil, a gestão compartilhada é exercida por meio do repasse a entidades privadas das obrigações sociais, onde “a prefeitura entraria com o suporte financeiro e pedagógico e à entidade caberia administrar toda a estrutura humana e física.” (ROCHA, 2009, p.123). Em entrevista ao jornal Cruzeiro do Sul, a secretária de Educação do município de Sorocaba apresenta os seguintes argumentos para a necessidade de um convênio a se realizar na modalidade de gestão compartilhada na educação infantil com o terceiro setor:

O custo mensal por aluno na gestão compartilhada é 57,83% menor do que o gasto mensal por aluno na gestão municipal. A informação é da Prefeitura de Sorocaba. Segundo a Secretaria de Educação de Sorocaba (Sedu), o custo mensal por aluno na gestão do município é de R\$ 1.020,18, contra R\$ 590 na gestão compartilhada. (MARTINS, 2019, p 1).

Os dados acima levantam as seguintes indagações: como se dá a redução de gastos para se chegar na casa de mais de 50%? Como se torna possível administrar de forma satisfatória, no caso, as unidades de creches com tal redução? Com os gastos reduzidos, qual a forma de atendimento viabilizado e onde será realizada tamanha economia? Segundo Peroni (2016b, p.79), as parceiras são

formas de “barateamento ou racionalização de recursos” que acabam intensificando as parcerias público-privadas.

O modelo de gestão compartilhada, em sintonia com a gestão empresarial, tanto em sua forma quanto em sua aplicabilidade, adequa-se a uma concepção de “Estado mínimo neoliberal”, cujo interesse se volta ao aumento de lucro das empresas privadas. Sua gênese decorre do discurso oficial de que a interferência do poder estatal limita o desenvolvimento econômico e é antiprodutivo, levando a uma crise fiscal no aparelho do Estado. Assim, a saída para a crise do Estado está no sentido de promover um mercado liberal, competitivo e individualista. Apesar de anunciado um Estado mínimo, esta redução se dá no nível da oferta e execução de políticas sociais, mas, no que diz respeito às políticas econômicas em favor das classes empresariais³⁰, o papel do Estado se torna cada vez mais amplo, sendo, cada vez mais, “chamado a ‘socorrer’ o capital produtivo e financeiro nos momentos de crise”, redirecionando os recursos públicos, cada vez mais, para o setor privado (PERONI,2016b, p.70). Em outras palavras, as estratégias concernentes à privatização do público e à precarização das políticas sociais na modalidade de “descentralização e participação direta dos envolvidos em vários setores, como a educação e a saúde”, correspondem à base da gestão compartilhada (LIMA, 2003, p.140).

Revelando-se como um dos mecanismos de reestruturação do capitalismo, sobretudo, a partir das últimas duas décadas, sob o pretexto da democratização e da modernização do Estado por meio das parcerias com o chamado terceiro setor, a gestão compartilhada se apoia em políticas de privatização de diversos segmentos das políticas públicas. A partir na análise de Teise Garcia (2018, p. 1356),

A gestão escolar, no contexto da administração gerencial, é objeto de interesse de atores diversos que no interior da escola podem realizar seu “plano de negócios”, posto que setor privado empresarial representa a “expertise” para a administração pública. Proliferam consultorias, institutos e fundações que prometem qualificar a educação por meio de intervenção sobre a gestão escolar.

³⁰ A gestora de desenvolvimento educacional, Francine Menna, explica que o modelo visa assegurar a educação sem infringir o limite prudencial da folha de pagamento. A medida segue a Lei Complementar nº101, de 4 de maio de 2000, da Lei de Responsabilidade Fiscal. “Através da Lei nº 13019/2014 e suas alterações com a Lei 13204/2015, que regula as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil”. Site oficial da Prefeitura de Sorocaba: <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/especial-gestao-compartilhada-na-educacao-2/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Esse modelo de gestão compartilhada se configura como publicização da educação. As secretarias de educação dos municípios, ao firmarem seus convênios, passam a

[...] transferir para a instituição privada a responsabilidade pela oferta de vagas em creches, são essas instituições que ficam responsáveis pelo trabalho realizado com as crianças, pelas condições de trabalho dos docentes, por políticas de formação, pela organização do trabalho na escola, pela infraestrutura, pela merenda, etc. (BORGHI, ADRIÃO, GARCIA, 2011, p. 289).

O aparelho estatal, nestas parcerias público-privadas, assume a incumbência de somente atuar como fiscalizador das atividades desenvolvidas pelas entidades parceiras (COSTA, 2014). Pode-se afirmar que “a adoção dos modos de gestão privada nas organizações públicas é compatível com a delegação da gestão a segmentos do setor privado que assumem a responsabilidade por programas e projetos.” (GARCIA, 2018, p. 1359). Para Lima, Padro e Shimamoto (2011, p.9), “embora a gestão compartilhada assuma um caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a auto sustentação”. Perde-se, por parte do poder público, a responsabilidade direta no oferecimento das políticas sociais.

As políticas moldadas nas doutrinas neoliberais implementadas nas últimas duas décadas na periferia do capitalismo criam medidas de alinhamento ao pensamento burguês, “no qual os sujeitos não participam de forma real, apenas aceitam, submetem-se.” (LIMA, 2004, p.32). As reformas trouxeram, no seu ápice, a precarização, na modalidade de “privatização, terceirização e transferência, para o setor público não-estatal, dos serviços sociais e científicos que o Estado presta (VIRIATO, 2004, p.45). As políticas educacionais descentralizadoras concorrem hoje para o mercado, para a transferência da responsabilidade de manutenção do ensino, para transferência da escola a instituições não-estatais. Impregnadas por esses pressupostos as categorias “descentralização” e desconcentração” são utilizadas como estratégias para o processo da gestão compartilhada (VIRIATO, 2004, p. 46).

A desconcentração está articulada a uma perspectiva econômica e a uma concepção de Estado que se fundamenta na necessidade de controlar o gasto público, de privatizar a contratação de professores e funcionários, de transferir as escolas públicas para o setor público não-estatal. Um processo crescente de

desprendimento do poder por parte do Estado, em que o sistema educacional seja regulado pelo mercado. Sua liberdade de ação está vinculada “à mão-de-obra barata, à colaboração voluntária, à cobrança de taxas para manter a escola”, abrindo possibilidades de ampliação do mercado educacional (VIRIATO, 2004, p.49).

A gestão compartilhada, nasce da desresponsabilização do Estado nas políticas públicas, ou seja, emerge como uma “nova” modalidade de gestão, mas não significa qualquer avanço no que diz respeito à democratização, no intuito de garantia de oferta de um ensino de qualidade para todos; ao contrário, traz à tona a exclusão acelerada e cada vez maior de uma parte da população aos direitos básicos, com graves consequências à consolidação da democracia. No processo de desenvolvimento da gestão compartilhada, as escolas sofrem uma profunda mudança em sua administração, antes vista como burocrática, para uma administração típica da organização empresarial e, em alguns casos, integralmente exercida por ela (VIRIATO, 2004; FREITAS, 2018).

Gestão compartilhada ou gestão por excelência, leva a comunidade escolar, compulsoriamente, a criar uma relação contratual com o Estado. Essa relação contratual ou parceria, para Viriato (2004), é a expressão do descompromisso por parte do Estado na manutenção das escolas públicas.

Desta forma de organizar a escola vai delineando uma política na qual o espaço público estatal vai perdendo para o não-estatal. A descentralização, a participação e a autonomia são entendidas como meios de transferência do setor público estatal para o setor público não-estatal. (VIRIATO, 2004, p.56).

Fica evidente, na perspectiva da gestão compartilhada, a grande fragmentação do sistema de ensino, acirrando as desigualdades sociais. Todas as políticas sociais, não diferente as da educação, estão impregnadas pela ação do público não-estatal. Nas altas tarifas de pedágio e transporte coletivo, nos planos de saúde, na seguridade social privada, nos serviços de telecomunicação e internet etc., vê-se o reflexo das privatizações e concessões que afetam diretamente a vida de cada cidadão, especialmente, os que possuem baixa renda. A tendência atual, em nome da pretendida eficiência e eficácia, é o crescimento cada vez mais acelerado desse modelo de gestão no setor educacional. Da informática à merenda, dos projetos parceiros às contribuições voluntárias e compulsórias, vai se criando

um universo de desobrigação do Estado com a gestão da escola e o afastamento da comunidade escolar nas decisões de interesse coletivo (VIRIATO, 2004).

A concretização do novo/velho modelo da gestão compartilhada nada mais é que a pura expressão da gestão empresarial em sua essência. Assumindo o neoliberalismo como princípio, a gestão compartilhada colabora para a solidificação da educação como um nicho de mercado lucrativo, cada vez mais aberto ao empresariado, fortalecendo a atuação do chamado núcleo público não-estatal (VIRIATO, 2004; ADRIÃO *et al.* 2009; FREITAS, 2018). Como bem frisa Freitas (2018), reportando-se a Marilena Chauí (2018), a sociedade, em sua dinâmica, se apresenta como uma organização empresarial, moldando as políticas públicas, antes de responsabilidade do aparelho estatal, em microempresas prestadoras de serviços. Essas empresas, no formato de organizações sociais (OS), precarizam os serviços prestados ao setor educacional, com redução de custos, via contratos de trabalhos com baixos salários, redução de material didático, infraestrutura precária, em muitos casos, precárias condições de trabalho, com grande rotatividade do quadro funcional. Todavia, esse mercado é visto como promissor pelo empresariado, pois se trata de uma nova fatia a ser explorada.

Dentro deste viés, as organizações sociais (OS)³¹, criadas no governo FHC por meio da Lei nº 9.637 de maio de 1998, emergiram e se intensificaram em toda a estrutura estatal, em sinergia com o poder público, tendo sua fundação objetivada na lógica gerencial. No atual governo, a proposta do “Programa Future-se”, no campo do Ensino Superior, é o maior exemplo de criação de mecanismos de privatização das Instituições Federais de Educação, com a transferência da gestão³² para as organizações privadas que recebem subvenção do Estado para prestar serviços de relevante “interesse público”. Na realidade, configura-se um processo de financeirização e privatização dos direitos sociais, convertendo-os em *business* por meio dos chamados ativos financeiros (FACHIN 2019; CATINE, 2019). A entrega da

³¹ “As Organizações Sociais controlam a gestão, a contratação de funcionários e, de acordo com sua linguagem própria, têm “missão” privada, com atuação que diz respeito a seus princípios religiosos, financeiros, de conduta, procedimentos etc” (CATINE, 2019, p.23). Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/539>. Acesso em: 18 out. 2019.

³² Para a Fundação Única dos Petroleiros, a proposta permeia-se que a “[...] gestão das universidades deixaria de estar a cargo das reitorias e seria transferida para Organizações Sociais, entidades privadas que passariam a administrar o conjunto das universidades. O modelo é o mesmo adotado para a privatização de equipamentos públicos de saúde no país.” (FEDERAÇÃO ÚNICA DOS PETROLEIROS, 2019, p.3) Disponível em: < <https://www.fup.org.br/ultimas-noticias/item/24212-future-se-o-plano-do-governo-bolsonaro-para-acabar-com-a-universidade-publica>. Acesso em: 25 out. 2019.

gestão das universidades públicas às OS(s) via parcerias público-privadas, também conhecida por gestão descentralizada sem a presença do aparelho do Estado, sustenta-se sobre os seguintes pilares: gestão, governança, empreendedorismo, pesquisa, inovação, internacionalização e financiamento privado associado a fundos de investimentos no mercado de capitais. Na realidade, a estratégia é reduzir, ao máximo, o financiamento público da Universidade Pública, reduzindo também, gradativamente, a sua autonomia.

Na próxima seção, com base em dados publicados na fase empírica desta pesquisa, buscaremos demonstrar as implicações das parcerias público-privadas, no formato de gestão compartilhada, no trabalho de profissionais da educação infantil que atuam em um município no interior do Estado de São Paulo.

5 Parceria público-privada em um município do interior paulista: implicações no trabalho docente

Nesta seção, buscar-se-á demonstrar as implicações das parcerias público-privadas, no formato de gestão compartilhada, no trabalho de profissionais que atuaram em uma entidade privada de educação infantil em um município no interior do Estado de São Paulo entre os anos de 2015 a 2018. O objetivo da pesquisa é compreender as implicações dessas parcerias no trabalho docente, a partir da visão dos professores e educadores.

Com base nas referências teóricas apresentadas nas seções anteriores, analisou-se a organização do trabalho docente em uma instituição parceira de caráter privado. Na análise, corroborou-se a hipótese inicial da pesquisa voltada à afirmação de que as parcerias público-privadas intensificam o processo de precarização do trabalho docente, por meio da denominada flexibilização nas relações de trabalho. Esse modelo de parceria retira direitos sociais da categoria docente, amplia a jornada de trabalho, potencializa a desprofissionalização com baixos salários, reduz o valor da força de trabalho, cria condições cada vez mais precárias de trabalho e, conseqüentemente, precariza as condições básicas de sobrevivência dos docentes.

Segundo Antunes (2018), a terceirização é uma estratégia de precarização que atinge a massa trabalhadora na crise cíclica do capitalismo, visando à redução das conquistas sociais e à implementação de novas formas de superexploração da força do trabalho para os ganhos do capital. Quando aplicada à educação, essa estratégia privatista induz os indivíduos

[...] a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

No caso particular desta pesquisa, os docentes em exercício foram submetidos a condições precárias de trabalho que os introduziram a exaustivas situações laborais que, conseqüentemente, levaram a classe ao mal estar, ou seja, os professores e educadores foram submetidos, de forma flexibilizada, a uma intensa jornada de trabalho tendo que assumir muitas e variadas tarefas no cotidiano fortemente coordenadas “pelo contexto em que trabalha: horários, normas internas,

regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.” (ESTEVE 1999, p.107). Todo o peso desse modelo flexibilizado recai sobre o trabalhador que, não tendo opções de emprego, assume o que lhe é proposto para não entrar nas fileiras do exército de reserva (MARX, 2011). A nova gestão pública torna os trabalhadores mais “flexíveis e móveis” para se manterem no emprego. Vistos como multifuncionais, os trabalhadores são condicionados a se adequarem às situações impostas pelo sistema neoliberal que buscam mecanismos e métodos para alçar a produtividade, renovando constantemente as maneiras de adaptação, não só do maquinário produtivo, mas da própria força de trabalho, ao seu modo de produção e à lógica perversa do mercado (ANTUNES, 2011).

O capitalismo, em sua crise cíclica, vem se configurando, nas últimas décadas, como “um movimento tendencial em que a terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para preservação quanto para a ampliação da sua lógica (ANTUNES; DRUCK, 2013, p. 214). Seguindo uma racionalidade cruel e desumana, o Estado capitalista atua visando ao atendimento dos interesses da burguesia³³, contribuindo para a emergência da miséria em grande parte da população, tanto a nível nacional quanto internacional, em atendimento às “ordens do capital” expressas via organismos internacionais, de modo especial o Banco Mundial (OSÓRIO, 2019). Nessa esteira, os interesses do capitalismo são atendidos por meio de novos arranjos voltados à expansão do capital nas regiões periféricas onde o capital pode remunerar os trabalhadores abaixo do valor da força de trabalho, constituindo um dos fatores que “favorece a atual segmentação dos processos produtivos e os investimentos imperialistas.” (OSÓRIO, 2019, p. 171).

No caso brasileiro, destacamos a Emenda Constitucional nº 19 de 1998, instituída no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que deu continuidade à implementação das políticas neoliberais³⁴. A partir da referida lei,

³³ O Estado cumpre um papel importante a assegurar os interesses do capital. Pois, o “(...) Estado capitalista se refere ao fato de que o manejo e a administração do aparato estatal tende a estar nas mãos de classes e setores sociais que não compõem as classes dominantes. Uma das razões dessa particularidade é ser ela mesma um elemento essencial para o exercício da dominação de uma ordem societária sustentada no imaginário de uma comunidade conformada por homens livres e iguais.” (OSÓRIO, 2019, p. 266).

³⁴ Não só a Emenda Constitucional nº 19 de 1998, mas todo um programa de entrega e desmonte do país foi implementado de forma intensa e cruel no governo FHC, como esclarece Osório (2019,p.270): “[...] o autoritarismo perpassa a totalidade da vida em sociedade, como o despotismo do capital reinando em todo lugar, submetendo grande parte da população à precariedade do

aperfeiçoaram-se as parcerias público-privadas, intensificando, de várias formas, sob pretexto de ajuste nas contas públicas, a participação da iniciativa privada nas atividades públicas, via terceirização, que “minimiza a responsabilidade do Estado e para a qual costuma prevalecer o menor custo, fragilizando, em certos casos, princípios constitucionais basilares.” (PERONI; FLORES; 2018, p.135). Em outras palavras, como bem afirma Piana (2009, p. 24), “os direitos sociais dizem respeito inicialmente à consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores”. Com as políticas neoliberais alavancadas nas últimas duas décadas, e agora intensificadas com a tomada do poder por grupos ultraconservadores e ultraliberais, as garantias sociais são suprimidas e se abre a “porteira” de forma escancarada para a intensificação do regime mercadológico, que o empresariado reforça por meio de propagandas e dos mais diversos mecanismos de difusão de seus princípios, mostrando que o governo é inerte e não funciona e propondo, como solução, a atuação da iniciativa privada³⁵. Segundo Alves (2017, p. 1) o que está por detrás do terrível ajuste das contas públicas são os seguintes interesses:

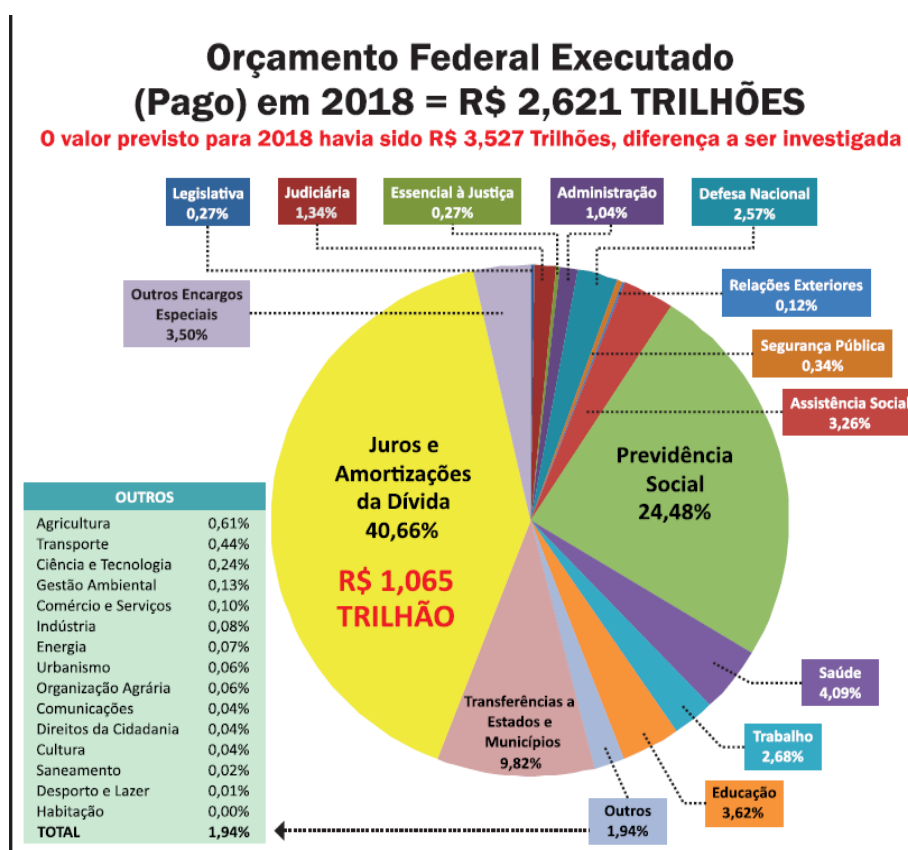
A lumpen-burguesia brasileira – a maior parte dela de vertebração rentista associada ao bloco no poder neoliberal – parte orgânica da crise persistente do capitalismo brasileiro aprofundada pelo modelo neoliberal, manifesta obsessão congênita pela redução de custos do trabalho, mesmo que isso implique em precarização salarial da classe trabalhadora, com a usurpação de seus direitos trabalhistas. Ao mesmo tempo, a lumpen-burguesia é sedenta pela espoliação do fundo público que ocorre por meio de abusivos rendimentos dos títulos da dívida pública, isenções tributárias e sonegação de impostos, espoliação capaz de propiciar para ela, lucros extraordinários.

Segundo dados apontados pela Auditoria Cidadã, com um orçamento executado, em 2018, no valor de R\$ 2, 621 trilhões, as políticas sociais, tais como previdência, absorveram 24,48%, a saúde contou com 4,09% e a educação 3,62%.

trabalho; estabelecendo jornadas intermináveis, fazendo da saúde, da educação e dos fundos de pensão rentáveis negócios; estabelecendo uma desigualdade crescente; impondo um férreo controle e criminalização dos protestos sociais; tornando um expediente natural e cotidiano a expropriação de terras e de recursos naturais de povos e comunidades, em sua, submetendo toda a existência à arbitrariedade e a violência do capital em seu afã de lucro.”

³⁵ Uma destas iniciativas da burguesia é referente à previdência. O governo atual, eleito em 2018, enviou a proposta da Emenda Constitucional nº 6/2019 (PEC 6/2019) à Câmara de Deputados. Sendo aprovada integralmente, a Emenda vai trazer sérios prejuízos à classe trabalhadora com o desmonte da seguridade social e a transferência à iniciativa privada, via bancos, dos recursos da Previdência Social Pública. Com a PEC aprovada, o professorado só terá direito a aposentadoria antes de completar 60 anos e com a contribuição em 30 anos. Os docentes que atuam na rede pública serão obrigados a atuarem mais 10 anos no serviço público.

Figura 1 - Orçamento Federal Executado em 2018

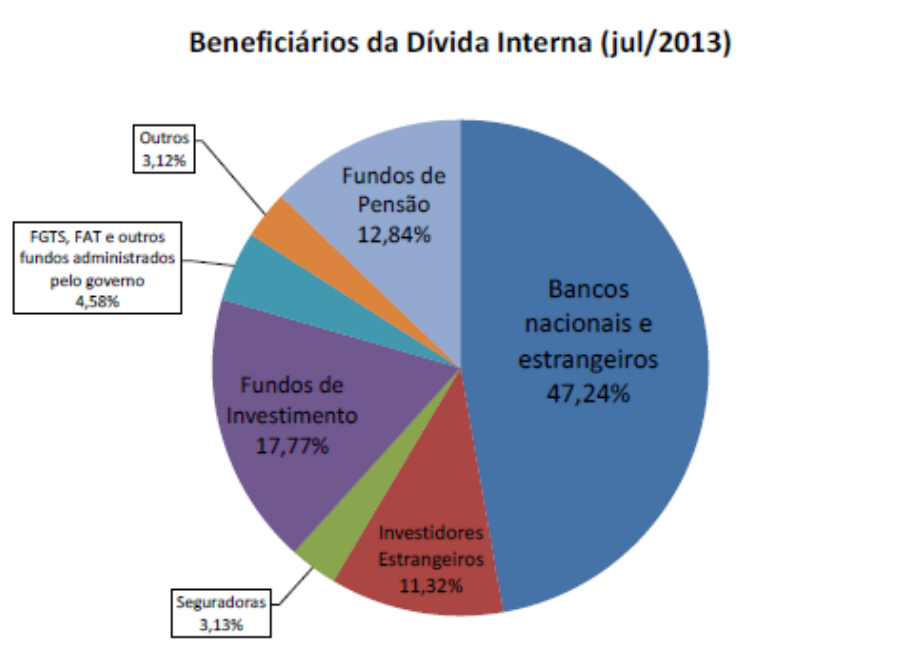


Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida, 2014.

Neste cenário, podemos visualizar que a educação e a saúde ficaram abaixo de 8%, o que é um absurdo. Enquanto a elite, via grandes corporações³⁶, usurpa o orçamento público, absorvendo a fatia de 40,66%. Observamos, portanto, que a dívida pública, por meio dos interesses “lumpen-burguesia”, como bem expressa Alves (2017), está sob controle de credores internos e externos, somando o total da dívida pública brasileira (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2014). No gráfico abaixo, é apresentada a distribuição dos credores da dívida pública, que abarcam, em 2018, a fatia de 44,66%.

³⁶ Segundo dados publicados pelo *site* Esquerda Diário, em 2018, os recursos foram destinados, sobretudo, às seguintes instituições: Merrill Lynch, JP Morgan e Goldman Sachs, Bradesco, BTG Pactual, Credit Suisse, Santander, Votantim, Itaú e as corretoras XP Investimentos, BGC Liquidez, Renascença DTVM Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Quem-sao-os-detentores-da-divida-publica>. Acesso em: 17 dez. 2019.

Figura 2 - Beneficiários da Dívida Interna em 2013



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida, 2014.

O argumento falacioso da redução do papel do Estado foi reforçado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado publicado em 1995, encabeçado pelo então ministro Pereira, que considerou o modelo de Estado vigente no período como “um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno”; portanto, um modelo que deveria passar por uma profunda transformação com base em uma ampla reforma que visasse “uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão.” (BRASIL, 1995, p. 13). O modelo gerencial implementado conta com a significativa presença do não-público nas obrigações antes regidas pelo aparelho do Estado. Em outras palavras, não existe, como vem sendo propagado pelo próprio estado neoliberal, um livre mercado, o que existe são aqueles que controlam o mercado e, dentre outras coisas, precarizam as condições de trabalho, ou seja, impõe-se “uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria. Desde que a força de trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo carrega o estigma da precariedade social.” (ALVES, 2007, p.113).

A proposta neoliberal de mercantilização dos serviços públicos no formato das parcerias com entidades não-estatais ganha fôlego no governo do PT, com Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, implementando a lei das parcerias público-

privadas “PPPs”, nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que “institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2004, p.1). A referida lei flexibiliza as normas de contratação de organizações de caráter privado pelo poder público, especialmente, no formato de concessões de tributos a empresas, beneficiando diretamente o capital e prejudicando os trabalhadores por meio de contratos cada vez mais precarizados³⁷ (SANTANA, RODRIGUES JUNIOR, 2006).

Dentre as várias condições impostas aos países da periferia capitalista, por intermédio dos organismos internacionais, a condição “*sine qua non*” imposta é a implementação de um

[...] Estado Restrito, que inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais, o Estado Amplo inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes. (BERNARDO, 1998, p. 23).

O Estado, como ressaltam Marx e Engels (1999, p.10) no Manifesto Comunista “não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”, ou seja, a máquina estatal atua como um balcão de negócios da burguesia, tendo um papel promissor aos interesses escusos das classes detentoras dos meios de produção.

A elite, com a clara intenção de obter cada vez mais lucro, apossa-se dos rendimentos do Estado apoiada por uma estrutura econômica que visa implementar o neoliberalismo na sua forma mais devastadora contra a classe trabalhadora. Um dos mecanismos desta lógica mercadológica, conforme discutiu-se nas seções

³⁷ O governo federal, na gestão Lula, por meio de um “grande acordo” com a burguesia e os partidos de direita, em especial o PMDB, realizou grandes concessões ao capital. A pauta do governo não se diferenciou dos governos anteriores na sua essência, ou seja, buscou alinhar as políticas públicas aos interesses escusos do neoliberalismo já implementado no governo FHC. Para o professor da Unesp Giovanni Alves: “No processo necessário de autocritica visando identificar as causalidades históricas da catástrofe do Brasil, temos salientado como falta crucial – literalmente – o desprezo que as forças políticas protagônicas de esquerda tiveram pela luta ideológica, impedindo a construção na sociedade civil de aparelhos hegemônicos capazes de disputar corações e mentes para a perspectiva política e social da democratização radical do Estado brasileiro ampliado (sociedade civil e sociedade política). O partido protagônico da esquerda brasileira reduziu-se a construir PROJETOS DE GOVERNO e disputar eleições, faltando-lhe efetivamente um projeto político de PODER necessário para fazer o previsível enfrentamento – mais cedo ou mais tarde – contra os donos do poder burguês (ou será que Lula e os lulistas, por exemplo, acreditavam que o processo histórico de mudança social num país de extração escravista-colonial seria feito... com “paz e amor”?”. (ALVES, 2019, s/p) Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/06/18/brasil-a-catastrofe-parte-1/>. Acesso em: 18 set. 2019.

anteriores, é a transferência dos recursos públicos à esfera privada, por meio das privatizações, com “reconhecimento jurídico formal”, que “consiste na passagem de instituições do âmbito do Estado Restrito para o do Estado Amplo.” (BERNARDO, 1998, p.26). Nesse contexto, vem-se implementando a precarização, a publicização, o desmonte dos direitos sociais da população, dentre eles o direito à educação transformada em um novo espaço de exploração do mercado (FREITAS, 2018; ADRIÃO *et al.*, 2009). Ao abordarem tema semelhante, Rocha e Melo (2016, p.13), concluem, em um de seus artigos, que, no setor educacional, “as legislações garantem efetivamente, mecanismos e condições para os interesses do setor privado que avança notoriamente na área da educação, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora”, tornando lei os interesses do mercado, via arranjos que se estabeleceram por meio das parcerias público-privadas (PPP). No interior desses “conluíus” firmados entre o setor privado e Estado:

[...] a lógica é simples, porém cruel. O Estado passa por longos anos a cortar verbas da educação, demonstrando para a população que é incapaz de sustentar uma educação pública. Dissemina a falsa concepção de “incapacidade de gestão”, de “má qualidade”, e a iniciativa privada é vista como a salvadora, a “capaz”, aquela responsável por uma “gestão eficiente”. Entretanto, a história mostra como esses elementos se desenvolvem na prática. O resultado é uma educação de péssima qualidade voltada apenas para o mercado de trabalho, sem preocupação alguma com a formação humana e crítica do indivíduo. Sem falar nos aspectos práticos de sucateamento estrutural e privatização de um setor chave para a construção de uma sociedade. (ROCHA; MELO, 2016, p. 11).

Partindo da hipótese inicial da pesquisa, em que se afirmou – com apoio de referências teóricas e pesquisas apresentadas nas seções anteriores – que as parcerias público-privadas intensificam o processo de precarização do trabalho docente, por meio da denominada flexibilização nas relações de trabalho, esta seção tem como objetivo contribuir com os estudos já realizados, apresentando novos dados a respeito das condições de profissionais da educação que atuaram em creches conveniadas em um município do interior paulista, compreendendo o recorte temporal entre 2015 a 2018. Para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa, realizou-se um conjunto de entrevistas com esses profissionais, com o objetivo de analisar as implicações dessas parcerias no trabalho docente a partir da visão dos professores e educadores.

5.1 Creches conveniadas e precarização do trabalho: olhar dos professores e educadores

A pesquisa procurou desenvolver uma investigação pautada na perspectiva epistemológica crítica de orientação marxista, levando em consideração as interligações do campo econômico, político e cultural, e a articulação das três categorias nucleares do materialismo histórico dialético: a totalidade, a contradição e a mediação (PAULO NETTO, 2011).

Com relação aos procedimentos metodológicos, estes obedeceram as seguinte sequência: a) pesquisa bibliográfica; b) estudo documental; c) entrevista semiestruturada e d) análise e interpretação dos dados com base nas categorias supracitadas.

Na fase das entrevistas, os sujeitos foram selecionados a partir do critério de representatividade qualitativa de “amostras intencionais” em que um pequeno número de pessoas – neste caso, 11 entrevistados – foi selecionado intencionalmente, considerando a atuação desses sujeitos na instituição que é foco da pesquisa (THIOLLENT, 2011). Para a realização das entrevistas, seguiu-se o critério de rede, segundo o qual “os próprios depoentes indicam outros para serem entrevistados, criando uma comunidade de argumentos.” (GATTAZ, 1996, p. 263 *apud* CORREA; ROCHA, 2012, p. 421).

Num primeiro momento, um professor que atuou na instituição em análise se disponibilizou a ajudar na indicação de outros profissionais que trabalharam na entidade parceira. Mas, apesar dos diversos contatos, o professor, por motivos não relatados, declinou desse compromisso e não auxiliou nesse processo. Como a instituição já havia rescindido o convênio com a prefeitura, foi feito contato com o sindicato da cidade por meio de uma visita local. Na visita, conversou-se diretamente com o presidente para quem se expôs a dificuldade de encontrar os funcionários que atuaram na entidade devido à finalização da parceria com a prefeitura municipal na modalidade de gestão compartilhada. Embora, na conversa, ele não tenha informado que a instituição estava sendo processada por não cumprir os acordos trabalhistas, este dado já era conhecido pelo pesquisador pois, tanto o professor que havia disponibilizado a ajuda inicial quanto os jornais eletrônicos do município, informaram o ocorrido. A rescisão do contrato da entidade com a Secretaria da Educação do município ao final de 2018, causou um grande impacto, levando os

professores e pais a recorrerem ao Ministério Público para requererem o pagamento dos direitos trabalhistas e o atendimento das crianças que estavam sob responsabilidade da entidade. À época a entidade administrava 6 escolas, abarcando mais de 800 crianças de 0 a 5 anos.

Na visita, o presidente do sindicato se prontificou a ligar à diretora de uma escola de educação infantil, hoje, administrada por outra entidade que assumiu o convênio após a rescisão da entidade anterior, no início do ano de 2019. Segundo o presidente do sindicato, na escola indicada, havia vários funcionários que atuaram na entidade parceira escolhida para a realização da pesquisa. A partir de um telefonema, o presidente do sindicato conversou com a diretora e solicitou autorização para a realização de uma visita. Em seguida, forneceu o contato telefônico e o endereço da escola. No mesmo dia, por meio de uma visita à escola, as entrevistas foram agendadas com a diretora que recebeu o pesquisador com cordialidade e, após ser apresentada a proposta da pesquisa, propôs-se a ajudar conversando com as educadoras e as professoras que atuaram na entidade conveniada. Segundo a diretora, as entrevistas poderiam ocorrer após duas semanas, tempo suficiente para conversar com os funcionários.

No dia e hora agendados, nas dependências da escola, foram iniciadas as entrevistas em uma sala reservada pela diretora. Antes do início da gravação, os professores e educadores foram previamente informados dos processos da pesquisa, das formas de coleta de dados e da análise dos dados coletados. Também foram informados quanto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aos objetivos da pesquisa. As entrevistas ocorreram em um ambiente propício, de acordo com as possibilidades dos entrevistados, e foram gravadas em meio digital, transcritas por mim, pesquisador responsável, sem interferência de terceiros, e estão arquivadas sigilosamente.

Quatro entrevistas não foram realizadas na referida instituição, sendo duas delas realizadas via Skype, uma via WhatsApp e uma delas na residência de uma professora, esposa de um colega da pós-graduação do pesquisador que, ao tomar conhecimento da pesquisa, colocou-se à disposição para contribuir.

As entrevistas transcorreram normalmente na data agendada. Na escola, a primeira entrevista ocorreu às 7h30 da manhã e a última finalizou por volta das 11h30. A instituição em análise, como já mencionado, rescindiu o contrato na modalidade de gestão compartilhada em dezembro de 2018, ou seja, a partir de

janeiro de 2019 não atuava mais na educação infantil no município em questão. A demanda de crianças passou então a ser atendida por outra entidade, também no formato de parceria, mas em outra modalidade de convênio.

Para a análise das entrevistas, a partir fala dos entrevistados, emergiram cinco eixos principais referentes à precarização do trabalho docente. Esses eixos estão implícitos e foram nomeados da seguinte forma: 1) Contrato do trabalho na educação infantil; 2) Condições de trabalho; 3) Aspectos formativos (positivos e negativos); 4) Relações interpessoais; 5) Organização do trabalho pedagógico e gestão.

Num primeiro momento da entrevista, foram realizadas, aos 11 entrevistados, perguntas voltadas à caracterização como: sexo, idade, função e curso que realizou para ter condições de atuar na instituição. Os resultados são os seguintes:

Tabela 2 - Idade, formação e função dos entrevistados

Feminino	23	Pedagogia	Educadora
Feminino	27	Pedagogia	Educadora
Feminino	29	Pedagogia	Educadora
Feminino	33	Pedagogia	Educadora
Feminino	38	Pedagogia	Educadora
Feminino	38	Pedagogia	Educadora
Feminino	49	Pedagogia	Educadora
Feminino	41	Pedagogia e Psicologia	Professora
Feminino	42	Direito e Pedagogia	Professor
Masculino	43	Letras, Pedagogia e Mestrado em educação	Professor
Feminino	47	Pedagogia	Professor

Fonte: O autor (2019).

Os primeiros dados obtidos mostram a predominância do sexo feminino na instituição de atendimento em educação infantil, todos com formação superior, no curso de Pedagogia, por ser esta uma exigência registrada no edital do processo

seletivo publicado pela entidade. Embora fosse este um requisito para o ingresso na entidade parceira, observou-se que, no edital da Prefeitura Municipal, tanto para o concurso de temporários como para o concurso de efetivos esta não é uma exigência, sendo requisito básico para atuar na educação infantil que os candidatos comprovem ter diploma em magistério ou superior em pedagogia.

O quadro acima também mostra que três professores têm mais de um curso superior completo e apenas um professor possui o título de mestrado em educação. Observando o quadro acima, chama a atenção a prevalência de profissionais do sexo feminino na educação infantil. Segundo considerações de Venturini e Thomasi (2013), a presença de mulheres em determinadas atividades profissionais representa a forma machista e patriarcal com que o trabalho é distribuído na sociedade. Numa perspectiva assistencialista de educação infantil, historicamente, a função de professor de crianças pequenas sempre guardou forte relação com ideia de “cuidado”, tarefa esta que, de modo geral, é destinada a mulheres. O cuidar “reservado” como atividade maternal é destinado às mulheres, muitas vezes, de forma violenta e discriminatória, ou seja, “a sacralização da figura de mãe surge como uma forma de reprimir o poder e a autonomia da mulher, a partir da construção de um discurso que a culpará e a ameaçará, caso não cumpra o seu dever materno dito natural e espontâneo.” (BORSA; FEIL, 2008, p. 4).

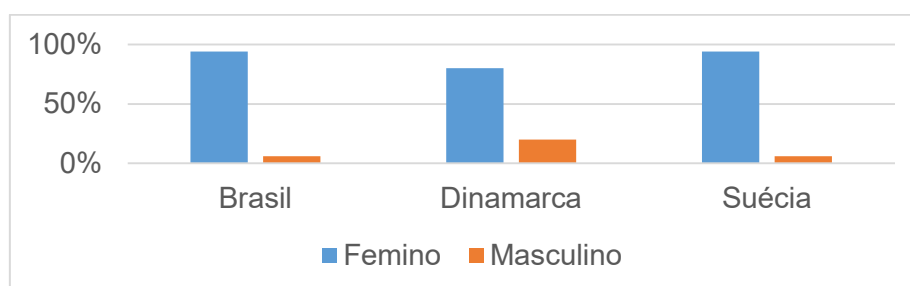
Neste sentido, a presença da mulher na educação infantil se relaciona com a histórica vinculação da creche como espaço de extensão da casa, da família, do berço e da proteção. Esta conexão “mulher-trabalho-criança”, segundo Didonet, dá-se em um contexto em que a escola infantil é pensada como estratégia para suprir a falta da mãe no lar, ou seja, uma segunda casa destinada aos filhos das mulheres trabalhadoras.

[...] a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar das crianças enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar as crianças. (DIDONET, 2001, p. 12).

Em pesquisa sobre gênero na educação infantil publicada no início dos anos 2000, no Brasil, 94% dos profissionais que atuavam em creches e pré-escolas da rede pública, no período, eram mulheres e somente 6% dos profissionais eram homens. Esta predominância se refletia também em outros países como a Suécia,

que apresentava, no mesmo período, um número igual ao do Brasil, embora, em alguns países, como a Dinamarca, esse número já se encontrasse em menor proporção, com 20% de homens atuando na educação infantil.

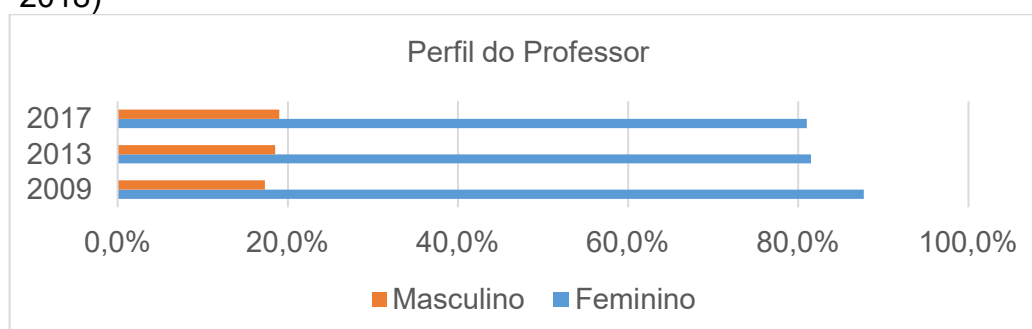
Gráfico 1 - Percentual de profissionais da educação infantil por gênero nos anos 2000 (SAYÃO, 2002)



Fonte: O autor (2019).

De acordo com dados do Inep/MEC publicados em 2018, houve uma mudança significativa no perfil do professor de educação infantil que, no ano de 2009 foi constituído por 87,7% de mulheres e 17,3% de homens. Em 2013, a participação feminina nesta etapa da educação foi de 81,5% e a masculina de 18,5%. Em 2017, a atuação femina caiu para 81% e a masculina se elevou para 19%. Apesar da predominância do sexo feminino, o aumento de mais de 10% de homens atuando na educação infantil brasileira nos últimos anos merece destaque.

Gráfico 2 - Percentual de profissionais da educação infantil por gênero (INEP, 2018)



Fonte: O autor (2019).

Com relação à idade dos funcionários, as educadoras tinham entre 20 a 40 anos e os/as professores/as estavam na casa de 40 a 50 anos.

Tabela 3 - Idade dos entrevistados

Função	Área de formação	Idade	Funcionário
Educadora	Pedagogia	20 a 30	3 educadoras
Educadora	Pedagogia	31 a 40	3 educadoras
Professor (a)	Pedagogia + um outro curso superior	41 a 50	1 educadora, 1 professor e 3 professoras.

Fonte: O autor (2019).

Referente ao ingresso na instituição, levando em consideração que a parceria público-privada encerrou suas atividades em dezembro de 2018, obtiveram-se os seguintes dados.

Tabela 4 - Tempo de atuação dos entrevistados na instituição pesquisada

Entrevistado(a)	Data /admissão	Data /saída	Tempo na instituição
1	Ago./2018	12/2018	5 meses
2	Início do ano	12/2018	4 anos
3	Final de jul.	12/2018	5 meses
4	2016	2017	1 ano e 6 meses
5	2017	02/2018	1 ano e 6 meses
6	Fev./2017	01/2018	9 meses
7	Fev./2017	07/2017	4 meses
8	2015	2018	2 anos e 6 meses
9	2014	2018	4 anos
10	2017	2017	5 meses
11	2017	2018	1 ano e 6 meses

Fonte: O autor (2019).

A maioria dos profissionais inseridos na instituição não teve uma permanência maior que um ano e meio e a forma da contratação variou muito no decorrer da permanência na entidade. Para a contratação na instituição, num primeiro momento, as candidatas realizaram uma entrevista e após um período, algumas foram chamadas para preparar o ambiente para receber as crianças. Como relata uma das entrevistadas:

A gente entrou, organizou, enfeitou a escola para a inauguração dela. [...] ah! Na época nós éramos mais de vinte e seis pessoas. É, juntando as

educadoras, professoras, secretária, a diretora e a orientadora. (PROFESSORA 2, 2019).

Após um certo período foi realizado um “concurso” para efetivar os funcionários que atuariam na entidade. Nas entrevistas, algumas educadoras relataram que, no ano de 2017, não houve concurso para ingressar na entidade, sendo exigido apenas o envio de currículos e a participação de uma entrevista para firmar o contrato.

Para Anderson (2017) e Antunes (2018), as políticas neoliberais implementadas via terceirização trazem à baila instituições flexíveis, apresentando alto grau de rotatividade. O Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos) reitera essa afirmação e considera a terceirização o fenômeno mais responsável pela alta rotatividade³⁸ do mercado de trabalho no país. Este fenômeno pôde ser observado em uma das entrevistas em que o entrevistado afirmou: “[...] na verdade, muitos saiam, né? Para assumir a prefeitura e aí o [nome da instituição parceira ocultado] não repunha os professores e educadores.” (PROFESSOR 5, 2019).

A Educadora 6 relatou o seguinte a respeito da pouca permanência dos profissionais na instituição:

[...] porque, como ganhava pouco, eles exigiam bastante, qualquer coisa que as pessoas fossem chamadas para trabalhar em outro lugar, saiam. Até porque não tinha como crescer, né? Se você está como educadora, vai ficar como educadora. (EDUCADORA 6, 2019).

As organizações sociais (OS), na realidade, são formadas por empresários que lucram com a oferta de serviços no setor educacional a baixo custo. A redução dos investimentos nas instituições se efetiva, fundamentalmente, pela realização de contratos de trabalhos precarizados, com baixos salários, pela redução de custos com material didático e infraestrutura, que, em muitos casos, resultam em precárias condições de trabalho e, conseqüentemente, grande alternância do quadro funcional que, de acordo com Anderson (2017, p.598), gera uma nova instabilidade de trabalho e, junto com ela, “a intensificação do trabalho, levando a mais horas de trabalho e maiores níveis de estresse e ansiedade”. A respeito desse fenômeno, um

³⁸ A rotatividade “representa a incerteza de encontrar um novo emprego num curto espaço de tempo e o risco de ter que aceitar menores salários e benefícios, além de ter impactos no cálculo da aposentadoria.” (Dieese, 2017, p. 6). Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudotecnico/terceirizacao.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

dos entrevistados comentou: “Lá tinha muito estresse. Você via que os educadores e professores estavam esgotados.” (PROFESSOR 5, 2019).

Em outra parte da entrevista, o mesmo professor, referindo-se à instituição, relatou uma situação que expressa o resultado desumano desse processo: “[...] uma forma do [nome da instituição parceira ocultado] ter uma renda é... é... não ter funcionário. Então, até para ir ao banheiro era difícil. Porque não tinha professores nos corredores.” (PROFESSOR 5, 2019).

Conforme apontado nas seções anteriores, as condições de trabalho estão cada dia mais precarizadas, devido à ausência de políticas de proteção social que deixam a categoria à mercê de um sistema cada vez mais “insalubre”, que reflete no cotidiano do profissional (ANTUNES, 2018; FREITAS, 2012; ESTEVE, 1999; KEUNZER, 2007). Outra fala de uma professora mostra o descaso com o profissional que trabalha com as crianças, revelando que a instituição, na realidade, possibilitava o mínimo de condições para o exercício das atividades cotidianas em sala de aula com as crianças.

Elas, elas, deixam a gente sabe, perdidas assim, sabe? Ela, não sei dizer pra você. A gente não tem suporte nenhum, sabe? Até desde o material que a gente, às vezes, tem que trazer de casa ou imprimir na nossa casa, porque a impressora da escola não pode imprimir para gente. Uma massinha de modelar que a criança precisa brincar, né? Que a gente trabalha, trabalha coordenação, isso e aquilo e a gente precisa seguir.... Isso que tá ali no papel. Mas a gente não tem a coisa para exercer a função direitinho, sabe? Então é muito complicado. (PROFESSORA 4, 2019).

Os professores e educadores, além de serem submetidos a salários irrisórios e a uma carga horária diária extensa, precisavam se sacrificar para adquirir, muitas vezes com recursos próprios, materiais suficientes para o exercício do magistério. Uma educadora relatou o seguinte a este respeito: “[...] comecei a vender cosméticos para uma grana a mais. [...] o salário não dá para fazer quase nada e a gente trabalha muito.” (EDUCADORA, 6, 2019).

Para os professores, o salário girava em torno de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais), por 5 horas diárias de trabalho, e, para as educadoras, o salário era em torno de R\$ 1200,00 (mil e duzentos reais) líquido para uma jornada de 8 horas. Em alguns casos, esforços como este relatado pela Professora 4 – em que ela faz referência ao uso de recursos próprios para garantir um bom trabalho em sala de aula – podem afetar o sustento da família, refletindo precárias condições de

vida além das condições precárias de trabalho destes trabalhadores. Para Esteve (1999, p. 107), a falta de recursos suficientes para o exercício do magistério se apresenta como um dos fatores da causa do mal-estar docente. O autor acrescenta que “a ação cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.”

Uma educadora relatou a seguinte situação de sua família em relação aos vencimentos que recebia: “Era mil e duzentos, mil e trezentos mais ou menos. Para manter as duas crianças e minha mãe. Na época, eu vim para [nome do município ocultado], para ajudar no tratamento de câncer com minha mãe. E aí eu fui ficando.” (EDUCADORA 3, 2019). Na mesma entrevista, foi perguntado a respeito do tipo de residência em que ela e sua família moravam e a resposta foi: “casa alugada.” Sem dúvida, a condição de vida precária revelada na fala desta educadora afeta diretamente a vida profissional em todas as dimensões e, hoje, representa a condição de vida de muitos trabalhadores de empresas terceirizadas que são obrigados a assumir outras atividades “extra” para garantir o sustento de suas famílias. Para Osório (2019, p.145):

[...] dinheiro recebido pela venda de sua força de trabalho permite apenas a reprodução diária do trabalhador. Isso implica que, necessariamente, o trabalhador deva se apresentar dia após dia no mercado para vender sua mercadoria, pois do contrário é sua própria existência, como ser vivo, que se coloca em risco.

Para Marcio Pochmann (2001, p.127), em seu livro “A década dos mitos”, esta condição reflete o mito do sistema neoliberal e suas várias falácias propagadas aos trabalhadores, incluindo o mito de que suas propostas de desresponsabilização do Estado geraria a ampliação tanto do nível de emprego quanto na melhoria da qualidade dos postos existentes. Ao contrário, o que se observa é a degradação das condições de vida dos trabalhadores que, na falta de emprego, submetem-se a trabalhos árduos com pouca estrutura.

A Educadora 8, revelou outra situação familiar delicada devido a questões financeiras. Neste caso, ela, o marido desempregado e cinco filhos necessitavam assumir trabalho “extra” para completar a renda de R\$ 3.000,00 reais, entretanto, ela não tinha tempo, pois, conforme relatou, “[...] educadora é 8 horas. Não dava. Mas

tinha necessidade (sorrindo). A necessidade tinha porque, aí você tirava os descontos né? Tinha necessidade sim.” (EDUCADORA 8, 2019).

Observa-se que os trabalhadores com salários ínfimos enfrentam grandes dificuldades para atendimento de suas necessidades e de sua família. O Estado, cada vez mais ausente de sua responsabilidade social, não dá a devida atenção às políticas públicas de moradia, salário, dentre outros. Para Osório, o governo somente cumpre a função de atuar com o que ele denomina de “violência institucional” e “coerção encoberta” (2019, p.146), visando manter o *status quo* para os interesses da burguesia.

Aos entrevistados foi perguntado o tipo de residência. No caso, se era alugada, financiada ou própria.

Tabela 5 - Tipo de residência dos entrevistados

Entrevistados	Tipo de residência	Observação
1,10,11	Dos pais	Mora na casa dos pais
2	Da Mãe	Mora na casa da mãe
3,4,8	Alugada	
5,9,6	Própria	
7	Financiada	

Fonte: O autor (2019).

Outro ponto ressaltado pela Educadora 8, diz respeito ao momento de descanso dos professores e educadores. Segundo a educadora, na unidade onde exercia suas funções, grande parte das colegas, após o almoço, não tinha condições de descansar, pois precisavam preparar as atividades para as crianças:

Horário de almoço a gente ficava aqui, preparando o material para levar para a sala, para fazer as atividades. Não tinha descanso. Muito difícil a gente descansar. Porque era muito difícil. [...] A gente almoçava e vinha fazer o material pedagógico para levar para a sala, para fazer as atividades. Não tinha descanso. [...] acabava de almoçar e vinha preparar. Praticamente, não tinha hora de descanso. (EDUCADORA 8, 2019).

Segundo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), os funcionários com jornada laboral que ultrapasse seis horas têm direito a um período de descanso, num intervalo de, pelo menos, uma hora (BRASIL, 2017b). Fica evidente que, na entidade, o direito ao descanso se tornou uma “opção”, estendendo-se a lógica da flexibilização aos elementos mais básicos do cotidiano escolar. O trabalhador

sobrevive em função das atividades que ele exerce e os direitos trabalhistas, já mínimos, são utilizados para produzir ainda mais. Conforme analisa Ricardo Antunes (2018, p.32), com a flexibilização das leis, consolidam-se práticas de oferta de salários menores e jornadas de trabalho prolongadas, cujo resultado são “vicissitudes cotidianas que decorrem da burla da legislação social protetora do trabalho”. Nas falas das Educadoras 1 e 11, observou-se que, até mesmo o horário de intervalo para o café, na verdade, uma pequena pausa, se tornava um empecilho:

[...] uma coisa rapidinha e volta. Não podia passar de 10 minutos. Mas não era nada fixo. [...] Não, não tinha. Se der você faz, se não der não faz. Se não tivesse alguém para ficar no seu lugar, você não podia sair. (EDUCADORA 1, 2019).

[...] uns 5 minutos aí, para a gente fazer nossas refeições. Do café da manhã e depois tinha o café da tarde também. Mas, a gente falava: é bem pedagógico. Então era encostar ali e comer rapidinho. E já volta para os trabalhos. [...] era em pé mesmo. Não sentávamos não. (EDUCADORA 11, 2019).

O professor relatou dois momentos relacionados ao descanso e à maneira como este momento se configurava no dia a dia da instituição. Segundo ele, “nós tínhamos até direito de quinze minutos de café. Mas, como não tinha educadores, apoiadores, né? Não tinha profissionais. A gente não tinha condições de tomar café. Porque faltava profissional na época, né!” Quanto ao horário de almoço, foi perguntado aos profissionais que permaneciam por oito horas diariamente como era organizado e uma das respostas revelou o seguinte: “uma hora de almoço, os educadores tinham, entre aspas, muitas vezes eles acabavam tendo que ficar no horário do almoço, porque não havia educadores.” (PROFESSOR, 5, 2019).

Analisando as falas dos entrevistados, perceberam-se diversos aspectos que caracterizam o trabalho precarizado em entidades de educação infantil no município investigado. Dentre eles, pode-se ressaltar as exigências que recaíam sobre as costas dos professores, no tocante ao andamento e funcionamento da unidade a qual exerciam suas funções de professores ou educadores. Numa outra passagem, o Professor 5 comentou acerca da gratuidade do serviço público prestado, ou seja, se a creche cobrava ou não taxas e mensalidades. A pergunta foi realizada pois havia ciência de que as entidades recebem uma verba, via convênio, para administrar a unidade de educação infantil (BORGHI; ADRIÃO; GARCIA, 2011;

ROCHA 2009). A este respeito, o relatado do professor reafirma que a creche era gratuita, porém:

[...] se os pais não contribuíssem, não tinha como tocar o trabalho. Era o dinheiro que a gente precisa para comprar cartolina, entendeu? Comprar uma tesoura de melhor qualidade, materiais pra, vamos dizer... festa das mães, pais, da Páscoa. A gente precisava deste dinheiro. Então, nós tínhamos que recolher de alguma maneira. Então recorriamos ao pai, ao professor, entendeu? Para que funcionasse realmente a escola. (PROFESSOR, 5, 2019).

A LDB 9.394/96, em seu Art. 4, parágrafo IV, exige “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 2005, p.7). Neste sentido, a fala do professor esclarece que, na ausência de condições de trabalho, a saída encontrada para manter uma qualidade mínima no trabalho foi solicitar contribuições financeiras aos pais para manutenção do espaço e garantia de permanência da criança na unidade escolar. Este relato reforça os dados das pesquisas apresentados na terceira seção desta dissertação, cujos autores demonstram que as várias modalidades de gestão, especialmente a gestão compartilhada, vem se firmando como um processo crescente de desprendimento do poder por parte do Estado em nome de uma falsa liberdade que nada mais é que a imposição de um sistema educacional ajustado ao modelo empresarial que induz à contratação de mão-de-obra barata, “à colaboração voluntária, à cobrança de taxas para manter a escola”, abrindo possibilidades de ampliação do mercado educacional (VIRIATO, 2004, p.49). O Professor 5 expôs o seguinte a respeito da participação dos pais na entidade parceira da prefeitura: “os pais davam contribuição. Uns davam cinco reais, outros davam vinte reais. Era interessante assim [...]. Os pais contribuía. [...] Todo mês tinha que dar um valor.” E reforça: “se os pais não contribuíssem, não tinha como tocar o trabalho.” (EDUCADOR 8, 2019)

Estas atitudes são formas de exploração que acometem tanto os pais como os próprios professores, ou seja, na realidade o que se configura é o pagamento dobrado de impostos para o mesmo fim. Para realizar atividades de qualidade e atender o calendário de comemorações, a comunidade escolar se une e investe recursos próprios. Como bem expressa Antunes (2018, p.34), professores e educadores se encontram numa situação lamentável, pois, diante da constante ameaça do completo desemprego, dispõem-se a “obter o privilégio da servidão.” Expostos às grandes dificuldades na atuação, o funcionário não encontra saídas a

não ser retirar o dinheiro de seu próprio sustento para dar andamento nas atividades: “Isso tá ali no papel, mas a gente não tem a coisa para exercer a função direitinho, sabe? Então é muito complicado.” (PROFESSORA 4, 2019). O profissional se obriga a assumir múltiplas atividades na instituição para atingir o mínimo esperado, com isto, contribui com o próprio adoecimento decorrente do estresse (ESTEVE, 1999). Segundo relata a Educadora 8: “Não. A gente não parava. Era final de semana sentada, sábado e domingo sentada na mesa fazendo planejamento. [...] Cobravam. Muito cobrado.” (EDUCADORA 8, 2019). A Entrevistada 6 reforça a mesma situação: “[...] é tudo em casa. Final de semana, sábado, domingo [...]. Assim, no período que você não está na escola, você está fazendo coisas para a escola.” (EDUCADORA 6, 2019).

A situação revelada pelos entrevistados reflete um tipo de precarização do trabalho docente que, além de gerar impasses familiares referentes ao tempo, gera outras consequências como o estresse, o cansaço, o aborrecimento e o adoecimento decorrentes das cobranças e da falta de estrutura para o exercício profissional. Para Alves (2007, p. 236),

[...] a partir da crise estrutural do capital e do desenvolvimento do complexo de reestruturação produtiva, com o processo de precarização do trabalho e da constituição dos novos estatutos salariais de proletariedade no bojo do sócio-metabolismo da barbárie, que a quantidade de “agentes estressores se multiplicou.

Antunes (2018, p.170) afirma que vivemos uma realidade de “um novo vilipêndio em relação aos direitos do trabalho”, podendo ser este comparado aos requintes empreendidos pela escravidão. O trabalhador não tem tempo para si e nem para sua convivência social. É submetido a grandes constrangimentos e a situações de insegurança, que se expressam na seguinte fala de uma das entrevistas: “as pessoas ficavam com medo de ficar doente, porque tinha que faltar e, se faltasse, não seria diferente, vinha doente trabalhar. [...] aquela que tinha medo de perder o trabalho, vinha.” (EDUCADORA, 8, 2019).

No tocante à situação de sobrecarga dos professores e educadores, Assunção e Oliveira (2009, p. 352) consideram “que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes.” Neste caso, ao exigir dos funcionários a realização de atividades que ultrapassam suas condições de trabalho, a instituição assumiu uma postura gerencial como se

administrasse uma indústria, considerando o trabalho docente como uma atividade produtiva, sem qualquer compromisso com a função educacional. Ocorre que, ao profissional docente, existe uma admirável clareza a respeito da importância de seu trabalho, que se manifestou em todas as entrevistas, permitindo inferir que o esforço empreendido não se relacionava apenas à garantia do trabalho em si, mas também ao compromisso com a ação pedagógica e seus resultados:

Depois que você chegava daqui. Você fazia em casa. É que é assim: eu, na minha hora de almoço eu adiantava muito as minhas coisas. Mas, assim: você não descansava. Porque uma hora e meia de almoço que você tinha, você tinha que preparar o material do outro dia ou preencher caderneta, fazer a prática burocrática, para não precisar levar para casa. Porque nós trabalhávamos oito horas aqui e mais em casa ainda. Principalmente nos dias festivos: dia das mães, dia dos pais. (EDUCADORA 11, 2019).

Segundo Ricardo, Amaral e Hobold (2018, p.7) os profissionais da educação enfrentam “condições de trabalho precárias, por falta de recursos, reconhecimento, intensidade de trabalho, entre outras questões que levam a um desgaste emocional e físico causando seu adoecimento com mais facilidade.” Segundo relato de uma educadora a respeito de sua jornada diária:

Tinha dia que eu chegava meio exausta. Porque um detalhe: como eu sou de outra cidade, então o ônibus para eu vir pra cá é cinco e meia da manhã. Tinha que acordar às quatro e meia da manhã, pegar o ônibus, e aí eu chego aqui umas seis horas ou seis e dez. Aí eu espero a primeira circular em [nome do município ocultado] passar, que é em torno de umas seis e meia a seis e quarenta e vou para escola. (EDUCADORA 11, 2019).

Outras funcionárias da instituição revelaram a mesma realidade referente à longa jornada de trabalho. A Professora 2 relatou que, todas as segundas-feiras, quando participava das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), “chegava em casa depois das nove e tomava um banho, jantar e dormir. Às vezes preferia tomar banho e dormir, do que jantar, porque estava cansada.” A Educadora 6 acrescentou ainda as condições do ambiente de trabalho, que, certamente, refletiram-se no cansaço e no estresse, influenciando o rendimento do trabalho pedagógico: “[...] é difícil, porque era muita criança por sala. A sala era pequena, a gente não tinha muita ajuda muitas vezes.”

Outro ponto a destacar é que as funcionárias buscavam amparo junto ao sindicato ao qual eram filiadas, mas não conseguiram sucesso. Na reivindicação das educadoras, havia o pedido para que a entidade passasse a garantir seis horas

de trabalho às educadoras, uma vez que as funcionárias contratadas diretamente pela prefeitura, por meio de concurso ou processo seletivo com contrato de dois anos, trabalhavam por seis horas diárias. Já as educadoras das creches conveniadas, ocupando as mesmas funções, eram submetidas a uma jornada diária de oito horas de trabalho³⁹. No trecho abaixo, a Educadora 11 esclareceu a iniciativa e as reivindicações da classe neste aspecto:

[...] a gente lutava muito para trabalhar por seis horas. Quer dizer, se você entra às sete horas, um meio-dia, uma hora, praticamente, nós estaríamos indo embora, né? [...] Sindicato que a gente fornece para nós e eles falavam assim: como nós somos do sindicato das escolas particulares, a carga horária é de oito horas, porque é pela CLT. Porque assim, devido ser uma escola compartilhada, que tem aquela parceria, prefeitura com Nós queríamos fazer os mesmos horários que as educadoras da rede faz, né? Da rede pública. [...] o sindicato fala que está tentando. Tentaram na época com as empresas para ver se conseguia mudar, mas não conseguiram. (EDUCADORA 11, 2019).

Apesar dos arranjos promovidos pelos empregadores em prejuízo da classe trabalhadora em seus contratos de trabalho, os sindicatos têm um papel fundamental na luta por direitos. Segundo dados do Dieese (2017, p. 2), a organização sindical tem a função fundamental em sua gênese, a qual visa “compensar o poder dos empregadores na relação contratual sempre desigual e reconhecidamente conflituosa entre capital e trabalho”. Sendo assim, é importante ressaltar que, por meio das lutas coletivas empreendidas pelos sindicatos, foram incorporadas na Constituição de 1988 garantias como: redução da jornada laboral de 48 horas para 44 horas semanais, remuneração de 50% da hora-extra, a licença paternidade, 13º salário, dentre outros benefícios que se estendem a toda a classe trabalhadora em suas conquistas por uma vida mais digna. A atuação dos sindicatos como representação da classe trabalhadora se fez e se faz necessária, pois, por meio da representatividade como classe, obtém-se força para atuar contra possíveis violências praticadas pelos empregadores e agir para o cumprimento dos direitos trabalhistas, que é imprescindível à classe trabalhadora nesta sociedade capitalista pautada na exploração e na barbárie. Portanto, não se pode abrir mão da

³⁹ Segundo dados divulgados pelo Dieese, “85,9% dos vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas possuem jornada contratada na faixa de 41 a 44 horas semanais contra 61,6% nas atividades tipicamente contratantes.” (DIEESE, 2017, 13)

organização sindical, pois, para a classe operária é a instituição que melhor cumpre o papel em atuar na fiscalização, reivindicação e assegurar o cumprimento dos direitos trabalhistas, denunciando os abusos que afrontam os trabalhadores (DIEESE, 2017).

Segundo Abdalla (2011), os trabalhadores inseridos nas modalidades de parcerias junto às prefeituras atuam no ramo privado da educação, portanto, têm sua relação laboral precarizada, devido ao fato de que essas instituições contribuem para a redução do número de instituições públicas ao atenderem a demanda com baixo custo, quase sempre mediante um atendimento precário, com carga horária maior, e remuneração inferior aos dos profissionais da esfera pública. Para Antunes (2018, p.174), a terceirização se configura “um processo no qual as condições de trabalho podem ser sempre mais intensificadas.” A Educadora 7 apresentou informações referentes à diferença entre a prefeitura e a entidade parceira quando indagada sobre os benefícios que a entidade disponibilizava:

Vale alimentação, eu acho que era setenta e cinco reais. Por isso eu fui para a prefeitura. Porque, na prefeitura, era seiscentos e sessenta e oito reais naquela época. [...] trabalhando por seis horas. E a educadora do [nome da instituição parceira ocultado] trabalhava oito horas e ganhava setenta e cinco reais de *ticket*. [...] eu trabalhava só seis horas na prefeitura. (EDUCADORA 7, 2019).

Quando a prefeitura abria processos de contratação temporária, havia uma grande procura por parte dos educadores e professores da instituição parceira. Mesmo sabendo do curto prazo do contrato de trabalho, que não excedia dois anos, os professores e educadores partiam para o novo regime de contratação. Devido às condições precárias de trabalho nas instituições terceirizadas, registram-se altas porcentagens de rotatividade por parte dos trabalhadores (ANTUNES, 2018). Segundo dados apresentados pelo Dieese, “em 2014, os vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas duravam, em média, 34,1 meses ou 2 anos e 10 meses. Já nas atividades tipicamente contratantes, a duração média dos vínculos era de 70,3 meses ou 5 anos e 10 meses.” (DIEESE, 2017, p.7). Essa realidade foi também relatada pelo professor 5 que ressaltou os grandes prejuízos com o trabalho junto às crianças ocasionados por esta instabilidade de funcionários:

Eles não viam a hora de ser chamados pela prefeitura ou outro concurso que haviam passado. A primeira oportunidade que tinham, eles saíam do [nome da instituição parceira ocultado], entendeu? Então, assim, era até

triste, porque tinha uma equipe montada e de repente aquela equipe se desfazia né, de uma forma muito rápida. Exemplo: a prefeitura chamava vinte a trinta profissionais e aqueles professores eram chamados pela prefeitura. Então, ali estava como segundo plano, né? E isso degradava nosso trabalho. (PROFESSOR 5, 2019).

Os profissionais da entidade parceira viam em outras oportunidades de emprego um ganho financeiro maior e melhores condições de trabalho em relação à situação de desvalorização profissional a qual estavam submetidos. Dados apresentados pelo Dieese, em 2017, apontam que a remuneração média de um profissional contratado diretamente e um profissional terceirizado variou entre 23% a 27% de 2007 a 2014. Infere-se que o trabalho na prefeitura, embora temporário, configurava-se como um certo “*status*”, apesar de não haver nenhuma garantia após o término do contrato de dois anos. Quanto à forma de contratação de professores e educadores, havia uma diferença salarial e de benefícios. As educadoras recebiam um salário de R\$ 1.332,06 reais, com uma carga horária de 42 horas semanais, distribuídas em 40 horas de atividades com as crianças e 2 horas de HTPC. Já para os professores, o salário era de R\$ 1.524,27 e estes deveriam cumprir 25 horas semanais e 3 horas de HTPC, além de 1 hora de atividade. No que tange ao benefício, o único que as funcionárias tinham por “direito” era um vale alimentação no valor de R\$ 140,28. Torna-se importante frisar que a diferenciação na categoria profissional (“professor” e “educador”), não diz respeito à atividade em si. No caso, as duas categorias exerciam funções muito semelhantes. Aos professores que ingressam na rede direta, os salários eram de R\$ 1.973,29 para atuarem por 25 horas semanais, 4 horas de HTPC e 4 horas em local de livre escolha. No mesmo sentido, os educadores que ingressavam por contrato temporário, de 2 anos, na rede direta, assumiam uma carga horária de 30 horas semanais, mais 2 horas de HTPC, e recebiam remuneração de R\$ 1.231,58 mais um vale alimentação, para as duas categorias, equivalente a R\$ 743,51. Embora alguns entrevistados tenham informado que, para os educadores da entidade, não havia *ticket* refeição e outros tenham confirmado o benefício, constatou-se que este benefício era oferecido pela instituição no valor de R\$ 140,28.⁴⁰ Em pesquisa no site do Sindicato, obtiveram-se os seguintes dados a respeito dos profissionais que atuaram na educação infantil pela entidade parceira: “Cláusula Terceira: entidade parceira - Professores: vinte e

⁴⁰ A informação foi obtida por meio de um recibo de pagamento de salário mensal referente a 06/2017, cedido pela professora 4.

cinco horas semanais e três HTPCs, além de uma hora atividade. Educadores: quarenta horas semanais, acrescidas de duas HTPCs.”⁴¹

Referente às horas trabalhadas e à forma de contratação dos funcionários, segundo a Educadora 1, em 2017, não houve concurso: “Eu levei o currículo. Eu fiquei sabendo que estava tendo uma entrevista, aí, eu levei o currículo lá no escritório”. Ao ser questionada a respeito da aplicação de alguma prova ou outro instrumento para atestar conhecimentos, a resposta foi a seguinte: “Não. Foi um tipo de entrevista. Não chegou a ser uma prova.” Outra funcionária contratada pela Instituição, mencionou o seguinte a respeito de sua contratação:

Aí eu peguei meu currículo levei. Nesse dia, o responsável pelo contrato estava na unidade da [secretaria da educação] e aí pediu que já queria fazer uma entrevista comigo. [...] E foi assim, uma entrevista formal. Aí ele falou: “aguarde, que a gente vai fazer uma provinha. Mas, primeiro, tem que contratar para começar e dentro da escola vai ter uma provinha que vocês vão fazer”. (PROFESSORA 2, 2019)

A contratação antes da prova refletiu a urgência da instituição em firmar os contratos, conforme relato:

Aí ele ligou para começar. A gente entrou, organizou, enfeitou a escola para a inauguração dela. [...] Ah! Na época nós éramos mais de vinte e seis pessoas. É, juntando as educadoras, professoras, secretária, a diretora e a orientadora.

Mesmo antes de qualquer seleção, a entidade buscou pessoas para organizar o ambiente e ofertar uma certa estrutura às crianças no período de recepção. Segundo Oliveira (2010, p. 350-351), nas instituições geridas com base nos princípios empresariais, que se expressam em variados formatos, o profissional é submetido a todo tipo de exigências e, principalmente, é forçado a assumir certa flexibilidade para se manter no mundo do trabalho. As formas de trabalho, apesar de serem reguladas na legislação, sujeitam os trabalhadores ao que lhes é imposto, ou seja, “extensas jornadas, condições rudimentares de trabalho, baixa remuneração, apresentando as formas contratuais mais diversas”. A este respeito, Educadora 1 relatou que, além dela, outras educadoras da unidade não registraram as horas de trabalho no relógio de ponto no período da sua contratação, certamente, não por

⁴¹ A referência ao documento será ocultada para que não se identifique o município em que foi realizada a pesquisa.

motivo de maior confiança no profissional, mas no sentido de conferir maior flexibilidade durante o período de adaptação:

Não chegou a registrar meu dedo. Não tinha digital registrada. [...] Eu e as outras que entraram depois das férias. [...] a gente assinava uma lista. Mas, aí não tinha horário. E podia colocar um horário: podia colocar oito e meia, oito e vinte. Podia colocar, né? [...] A gente só escrevia numa folha solta. Tinha o nome completo, as identidades e tinha os horários que a gente tinha que colocar e a assinatura. (EDUCADORA 1, 2019)

Em outro momento da entrevista, a mesma educadora relatou que, após o final do expediente, ela tinha que permanecer na unidade escolar: “eu entrava às oito e saía às cinco e meia. Na verdade, eu ficava mais, né? Eu ficava até umas cinco para seis ou dez para seis. Porque tinha um aluno que ainda ficava. Um aluno e, aí, eu tinha que ficar com esse aluno. Aí a diretora pedia para eu ficar.”

Ainda a respeito do processo de contratação, a professora 2 relatou como se deu a sua permanência na Instituição após o período de adaptação:

[...] Aí depois de uns dois ou três meses que a gente já tava, que as crianças já tava, aí fez uma prova. Que não foi só para nós. A inscrição foi aberta para quem quisesse da região de [nome do município ocultado]. Feito numa escola maior, que comportava uma quantidade de profissionais para fazer a prova. E aí, nessa prova, quem passou, eles foram colocando. Quem não passou, eles foram tirando. Tinha que sair para dar vaga para quem passou realmente na prova. (...) (PROFESSORA 2, 2019).

Os profissionais que foram submetidos à dispensa após dois ou três meses de trabalho, atuaram, provisoriamente, no período em que a entidade ainda não havia se organizado para formalizar um processo de contratação tal como estabelecido no convênio. Os trabalhadores foram, literalmente, descartados, assim como se descarta um objeto qualquer, numa atitude desumana e sem qualquer justificativa. Questiona-se quais prejuízos atitudes como essas podem acarretar à instituição escolar, pois o tempo de atuação dessas educadoras foi suficiente para criar um vínculo afetivo, especialmente em relação às crianças, interrompido pela falta de planejamento da instituição parceira. A educação, nos moldes de gestão compartilhada, é concebida como um negócio qualquer, e o educador uma peça a mais, facilmente substituída, dentro do sistema de produção. Este fenômeno condiz com o contexto de inauguração de uma nova era da morfologia do trabalho, em que

o trabalho assume a sua expressão mais desumana, terceirizada, precarizada, de superexploração. (ANTUNES, 2018). Nessa perspectiva, Marx aponta que:

[...] uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. (MARX, 2011, 462).

A Professora 2 contou como foi sua contratação após passar na prova seletiva aplicada três meses após o contrato provisório criado pela entidade para suprir a demanda de mão de obra necessária para organizar o ambiente nas unidades de educação infantil. Num primeiro momento, a entidade contratou os professores por quarenta horas semanais, divididas em oito horas diárias, com um salário de R\$2.000,00 (dois mil reais) aproximadamente. Posteriormente, devido a uma exigência da Secretaria de Educação do município, houve redução do tempo de trabalho diário que resultou na redução dos salários dos professores. Estes profissionais, para continuar as atividades na instituição, teriam salários mensais reduzidos para a quantia de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais), atuando por quatro horas e trinta minutos diariamente. Observa-se, portanto, que o contrato provisório foi uma estratégia para pagar menos os educadores, que, durante esse período, atuaram na entidade por oito horas por um salário bem inferior ao que deveriam receber segundo as regras de contrato com a prefeitura municipal. Esse processo vai ao encontro das reflexões apresentadas por Oliveira (2010, p.351), sobre a Nova Gestão Pública, em que a autora revela ser este um sistema favorável à abertura das “formas contratuais mais diversas.”

Meu salário era de dois mil e pouco. Aí foi para mil e quatrocentos, porque tirou as oito horas e deixou só quatro horas e vinte e cinco minutos. [...] Eles reduziram todo mundo. Porque disseram que veio uma norma da secretaria da educação, que as professora não seriam mais por oito horas. Tinha que abrir, a secretaria da educação já era quatro horas e meia. Então nós também tínhamos que ser quatro horas e meia e aí teve que reduzir o salário. (...) (PROFESSORA 2, 2019)

A desvalorização do trabalhador em relação aos direitos trabalhistas é evidente. O sistema neoliberal passa a mensagem que haverá mais empregos pela via da terceirização, mas a realidade constata que esse mecanismo, nas suas mais

variadas formas, “ao invés de criar empregos, de fato desemprega, uma vez que os terceirizados trabalham mais, recebendo menos. Assim, a terceirização, efetivamente, reduz os empregos e subtrai salários.” (ANTUNES, 2018, p.170), ou seja, a terceirização é uma estratégia do sistema de mercado, que torna precárias as condições de vida da classe trabalhadora, com redução das garantias trabalhistas, pagando baixos salários, extensa jornada laboral, etc. Esta precarização que atinge a massa trabalhadora na crise cíclica capitalista, visando à redução das conquistas sociais e à implementação de novas formas de superexploração, em função das garantias e lucros do capital.

No que concerne ao plano de carreira, não havia essa proposta pela instituição. Somente os efetivos, via concurso público do município, gozavam deste direito. Porém, os professores confundiam plano de carreira com a mudança de categoria profissional de “educador” para “professor”. O que houve, já no final do período de atuação da entidade no município, foi a abertura de uma oportunidade às educadoras que prestaram também a prova para professor e não alcançaram pontuação para serem contratadas como professoras na primeira chamada, para que fossem contratadas e ocupassem novas vagas para professor sem necessidade de novo processo seletivo.

Toda essa estratégia de enxugamento de custos, na qual os trabalhadores são subjugados, tem o objetivo de gerar lucro às empresas, dentro de um esquema de geração de mais-valia às custas do trabalhador que se vê em um ambiente cada vez mais precário, com quadro de funcionários cada vez mais reduzidos, resultando em cansaço, estresse e, em sequência, adoecimento. A Educadora 8, relatou como se constituía a relação interna, interpessoal, na unidade onde atuava:

[...] a única coisa que eu não gostava era que a gente estava muito sozinha. [A diretora] impunha a lei dela, entendeu? Era isso. [...] deixava nas mãos delas. Contratava, mandava embora, é é... tipo amedrontava, tipo dessas coisas. [...] todo mundo com medo, estressado, nervoso, saía chorando no corredor. Era difícil. Não era fácil. Muita pressão. (EDUCADORA 8, 2019).

No que se refere aos cursos de formação continuada, o único espaço reservado aos educadores e professores na instituição eram nas HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Quando questionados a respeito da oferta desses cursos, as respostas foram muito próximas, permitindo-nos concluir que havia um

número limitado de encontros e palestras, sendo as HTPCs o momento mais importante de formação.

Então, cursos não! [...] houve na verdade, é encontro. Nós juntamente com os profissionais da prefeitura. (PROFESSOR, 5, 2019).

[...] realmente funcionava. Isso aí, até algo até louvável. Era intenso o HTPC. Se na verdade a gente conseguisse colocar em prática o que era discutido no HTPC, seria uma escola de excelente qualidade. [...] o professor não tinha amparo na prática. [...] então dificultava bastante. (PROFESSOR, 5, 2019).

Ao discorrer melhor a respeito desse momento de formação, informou que, embora fosse importante, ele era exaustivo para uma parte significativa dos funcionários, como os educadores que permaneciam na unidade escolar por oito horas diárias e, após o expediente, tinham que permanecer para participar da reunião:

[...] muito esgotado. Eles eram os maiores prejudicados, né? Porque, na verdade, uma hora que tinham que descansar, muitas vezes, estavam, tinham que ficar, dentro da escola. Um ambiente fechado. [...] Ainda mais que não havia um espaço externo adequado. Então o professor ficava trancado dentro da escola no dia do HTPC. Então para ele, o educador era muito desgastante. (PROFESSOR 5, 2019).

A Educadora 8 reforçou o relato anterior, apresentando a seguinte situação:

Educadora 8: [...] então, das seis as oito da noite na segunda. [...] a gente já ficava direto. Não rendia, era muito cansaço.

Pesquisador: Elas reclamavam?

Educadora 8: Reclamavam, né? Mas, não adiantava. Ou você trabalha e aceita a situação ou você ficava desempregada. A gente que tava o dia todo, continuava, ninguém ia embora da escola. (EDUCADORA 8, 2019).

Ao ser questionada a respeito da disposição em participar deste momento pedagógico, a Educadora 3 relatou sentir “exaustão”. Disse ainda que os demais educadores “reclamavam também”, porque “era muito cansativo”. Notou-se que os profissionais compreendiam a importância dos momentos de formação, mas, devido ao cansaço, não conseguiam participar adequadamente.

Segundo a terceira cláusula do Acordo Coletivo de Trabalho 2016/2018 do município, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) dos funcionários que atuavam na instituição pesquisada deveriam ser cumpridas da seguinte maneira: “Educadores 2 horas de HTPCs e Professores 3 horas”. No entanto, um dos grandes

empecilhos presentes nessa importante reunião pedagógica, referia-se ao horário reservado para esta atividade, que, muitas vezes, inviabilizava a participação efetiva dos funcionários, apresentando-se como um fator a mais de desmotivação ou, até mesmo, de desinteresse pelas atividades de formação. No caso da instituição pesquisada, as HTPCs aconteciam sempre após o expediente com as crianças da creche, na segunda-feira. A atividade se iniciava às dezoito horas e terminava por volta das vinte e uma horas, sendo necessário um certo esforço para aqueles que tinham que participar após oito horas de trabalho ininterruptas.

O êxito das atividades de formação durante a hora de trabalho pedagógico coletivo é completamente afetado devido às condições cada vez mais precarizadas do trabalho docente. O alcance do objetivo proposto nas atividades de formação é, portanto, inviabilizado, não havendo qualquer possibilidade de aprimoramento profissional nas condições apresentadas, ou seja, o que deveria se apresentar como um espaço à formação continuada, tendo como objetivo a promoção e a melhoria da qualidade da educação, se torna um espaço, segundo Begnami (2013, p. 48) “(...) hierarquizado, reproduzidor das relações sociais de poder, com uma lógica instrumental e instrucional, antes do que formadora.” Dentro deste cenário, que deveria permear o HTPC, na maioria das vezes, não há nada em comum com a busca da autonomia, do fazer juntos, da autocrítica e a construção de tempo democratizante, da promoção do saber, da reflexão, do desconstruir e construir o fazer pedagógico, da emancipação.

Outro dado importante ressaltado pela Educadora 1, diz respeito ao fim da parceria da gestão compartilhada feita pela instituição. No relato, a entrevistada destacou: “teve uma paralização né? E foi tudo mundo lá para a prefeitura. E todo mundo foi atrás, senão ia ficar sem emprego, né?” (EDUCADORA 1, 2019).

Nos relatos, constatou-se que, desde a contratação até o encerramento da parceria, os funcionários não tinham um “norte” e nem segurança referente às garantias contratuais de trabalho:

[...] porque o [nome da instituição parceira ocultado] fechou em dezembro. E aí deram baixa em nossa carteira em fevereiro de 2018. Até hoje eu não recebi nada... até o finalzinho. (PROFESSOR 5, 2019).

Eu fiquei até eles abandonarem a gente, né? E a gente nem teve acerto ainda. (EDUCADORA 6, 2019).

[...] já teve audiência. Acho que foi no mês passado a audiência. Agora a prefeitura assumiu que vai pagar. O Juiz, como não mais encontrou [nome da instituição parceira ocultado], o [nome da instituição parceira ocultado] sumiu, aí a prefeitura ficou responsável para pagar os funcionários agora. E a gente está esperando. (EDUCADORA 6, 2019).

A Educadora 6 mostrou que, desde dezembro de 2018 até o momento da entrevista, em maio de 2019, ninguém que atuou na entidade havia recebido a rescisão contratual. Ao questionar-se a respeito do valor que os profissionais tinham a receber, obteve-se a seguinte resposta: “na época, o sindicato fez uma reunião, no começo do ano passado, eles estão devendo pra mim, um ano que fiquei lá. Tem gente que está mais tempo. Pra mim quatro mil e pouquinho, quase cinco mil”.

Até o final das entrevistas, os professores e as educadoras não haviam recebido seus direitos trabalhistas. Porém, a partir de uma ação na justiça do trabalho, a prefeitura ficou responsável para pagar os funcionários.

As empresas terceirizadas, não raramente, desaparecem sem deixar pistas. De acordo com informações disponibilizadas pela Justiça do Trabalho, há uma grande quantidade de empresas que não consegue encontrar os responsáveis legais das empresas terceirizadas contratadas que, diante de ilegalidades cometidas, desaparecem deixando à mercê seus funcionários (ANTUNES, 2018). Para o autor, a terceirização é um projeto para enfraquecer as organizações sindicais e promover a regressão dos direitos da classe trabalhadora, levando a condições de pobreza e miséria aqueles que vivem da venda da sua força de trabalho. Neste cenário caótico que estamos vivenciando na sociedade brasileira, replicado em toda periferia do capitalismo, a classe trabalhadora enfrenta uma dura realidade de superexploração. O quadro vem a ser ainda mais agravado com a aprovação da Lei nº 13.429/17, pois o capital tem imposto a terceirização não apenas das atividades-meio, mas, de forma cada vez mais incisiva, das atividades-fim (BRASIL, 2017a).

Mesmo diante das precárias condições de trabalho, o professor e o educador consideram que o trabalho educativo tem algo a mais e não se resume a uma mercadoria. No encerramento da entrevista, uma última pergunta foi realizada com o objetivo de compreender como o profissional concebe a importância da formação para o trabalho que exerce. A esta questão, eles apresentaram as seguintes respostas:

[...] ajudavam no trabalho em sala de aula, na preparação para atuar em alguma situação, sendo no desenvolvimento ou alguma situação problemática. (PROFESSORA 9, 2019).

[...] vem pessoas com outra experiência, uma troca de experiência, aí você aprende coisas que você, na realidade, não sabia, não fazia. [...] eu aprendi muitas coisas, com esses cursos na minha prática. Eu usava na prática com os bebês. (EDUCADORA 8, 2019).

A partir do relato das entrevistadas, conclui-se que não há uma clareza a respeito do que vem a ser a finalidade da formação para o professor/educador. Para eles, as formações disponibilizadas tanto pela entidade quanto pela Secretaria de Educação, são oportunidades de encontrar “receitas” para “aplicar” no cotidiano da sala de aula. A formação não tem uma conotação integral e abrangente, mas opera como um mecanismo pronto, com potencial de aplicabilidade no trabalho. Os sujeitos envolvidos no processo de educar, muitas vezes, não estão imbuídos do saber pedagógico expresso por Paulo Freire (2003), ou seja, um saber crítico capaz de elevar a consciência do professor em relação a todo o seu processo de atuação, que envolve desde o seu fazer pedagógico em sala de aula, até o seu envolvimento nas atividades mais complexas que exigem participação ativa de interferência nos processos de tomada de decisões e organização do trabalho pedagógico em âmbito institucional. Na realidade, o professor precisa considerar seu espaço de atuação como possibilidade de construção de uma nova realidade social, percebendo-se como sujeito na luta diária pela transformação social.

Por fim, nesta última seção, buscou-se confirmar a hipótese inicial da pesquisa a partir dos relatos de professores e educadores que atuaram em uma instituição conveniada de gestão compartilhada. Constatou-se que o convênio realizado entre o poder público e a iniciativa privada visava a redução de custos, via contratos de trabalhos com baixos salários, quadro de funcionários reduzidos, escassez de material didático, infraestrutura inadequada e muitos outros casos que configuram precárias condições de trabalho refletidas na elevada rotatividade do quadro funcional.

Como bem expressam as palavras de Esteve (1999), o bem estar docente está intimamente ligado ao valor atribuído ao seu trabalho, que se expressa num salário digno, em horários que sejam compatíveis com o cargo que assume, em normas internas que sejam colocadas de forma democrática para o bem comum dos profissionais e o bom desenvolvimento das atividades propostas, em regulamentos

que possam trazer harmonia e crescimento do grupo, na organização do tempo e do espaço, que possibilitem ao professor apresentar um trabalho pedagógico que possa atender dignamente as demandas de seus alunos. Mas, infelizmente, a pesquisa revelou o contrário. Conforme indicado na introdução deste relatório, o trabalho docente terceirizado aprofunda ainda mais um sistema educacional precarizado em sua totalidade, conduzindo-nos a um futuro cada vez mais incerto e pouco promissor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve o objetivo principal de analisar uma parceria estabelecida entre uma prefeitura situada no interior de São Paulo e uma organização privada para oferta da educação infantil na modalidade de gestão compartilhada, compreendendo o recorte temporal entre os anos de 2015 a 2018. Como objetivos específicos, procurou-se: 1) analisar o desenvolvimento histórico da relação público-privada no contexto do neoliberalismo no Brasil e suas implicações para a educação; 2) compreender como se deu a relação público-privada na educação infantil brasileira, com destaque para as parcerias estabelecidas em municípios do Estado de São Paulo; 3) mapear os estudos que abordam o tema da relação público-privada na educação infantil na produção científica nacional a fim de definir os aspectos que configuram o trabalho precarizado deste profissional; 4) observar, no plano das parcerias, como se dão as relações profissionais e seus desdobramentos na gestão; 5) e analisar as condições de trabalho (remuneração, intensificação, valorização, formação) dos docentes que atuaram em parcerias firmadas entre uma prefeitura do interior de São Paulo e a iniciativa privada.

No transcorrer da análise das entrevistas, cinco categorias emergiram como características principais da precarização do trabalho docente. São elas: a) contrato de trabalho; b) condições de trabalho; c) aspectos formativos (positivo e negativo); d) relações interpessoais; e) organização do trabalho pedagógico e gestão.

Em relação à primeira categoria, foram encontradas três modalidades de contratação para os candidatos a professores e educadores que desejassem trabalhar na educação infantil do município. A primeira modalidade é o ingresso por meio do concurso público para efetivação; a segunda possibilidade se refere ao concurso público temporário, de dois anos; e a terceira forma, por meio de processo seletivo voltado à contratação por entidades parceiras. No caso da entidade foco da pesquisa, o processo foi promovido pela própria entidade, assumindo, de acordo com as entrevistas, três formatos diferenciados: entrevistas seguidas de seleção temporária para atuação de três meses; processo seletivo aberto em forma de edital, para realizar novas contratações; envio de currículo no escritório da entidade e, no caso de o currículo ser selecionado, realização de entrevista, não havendo necessidade de prova. Aos que ingressavam em seus quadros, independente do formato de contratação, os contratos foram estabelecidos em regime da CLT.

No segundo eixo, referente às condições de trabalho, as entrevistas apontaram sobrecarga decorrente do número insuficiente de docentes que impossibilitava o usufruto de direitos, como intervalos, por exemplo. Em consonância com a regra de ouro da gestão empresarial (menos custo e mais produção), a entidade funcionava com um número mínimo de professores e educadores e, se houvesse faltas por motivos variados ou desligamentos, o trabalho era ainda mais intensificado. A rotatividade, como reflexo da precarização, foi outro fator recorrente de degradação das condições de trabalho que, somado a uma infraestrutura igualmente precária, incluindo a falta de recursos pedagógicos, dificultava o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Outra dificuldade levantada, refere-se ao tempo para planejamento e preparação das atividades pedagógicas. Muitos profissionais usavam o horário do almoço para preparar materiais necessários ao desenvolvimento das atividades com as crianças ou preparavam durante o trabalho, nos horários mais calmos, como o horário reservado ao descanso das crianças. Tiveram ainda os que relataram que levavam as atividades para preparar em casa, no período da noite ou nos finais de semana. As atividades de planejamento em semanários e de preparação das atividades pedagógicas se estendiam, quase sempre, às horas de trabalho não remuneradas.

O terceiro eixo diz respeito aos aspectos formativos. Os relatos, de modo geral, indicaram que as atividades de formação aconteciam durante as HTPCs. Ocasionalmente, em parceria com a prefeitura, os professores eram convidados a participar de palestras que ocorriam em espaços reservados pela Secretaria da Educação. No entanto, se tratava de atividade reservada apenas aos professores, ficando ausente os demais profissionais da escola, como as educadoras, ao contrário das HTPCs que eram para todos. Apesar das limitações impostas à participação efetiva, especialmente referente ao horário, pois os trabalhos coletivos ocorriam após o término das aulas, das 18h às 21h, os entrevistados apontaram pontos positivos, como a possibilidade de realizar trocas de experiências, participar de momentos de estudo e revisão das atividades que estavam realizando.

Quanto ao quarto eixo referente às relações interpessoais, foram relatadas dificuldades de interação com os gestores que, semelhante ao ocorrido nas empresas, preservavam uma certa hierarquia, atuando como agentes de controle. Desta relação, resultava uma ausência de clareza em relação ao próprio trabalho

dificultada pela falta de diálogo e de apoio por parte da gestão. Entretanto, no que diz respeito ao relacionamento entre professores e educadores, segundo os relatos, havia um clima de solidariedade mútua, especialmente, na recorrente divisão de tarefas realizada na ausência de funcionários em número suficiente. A preocupação com o desenvolvimento das crianças era compartilhada nas HTPCs e as soluções eram buscadas no coletivo, sendo esse o único espaço para partilhar experiências e dificuldades no trabalho.

Um último eixo diz respeito à organização do trabalho pedagógico e à gestão. As atividades eram coordenadas e distribuídas em horários fixos. Em uma infraestrutura precária, as crianças permaneciam todo o tempo dentro das salas. Não havia, segundo os relatos, espaço externo para realização de atividades ou para as crianças usufruírem de tempo livre para brincar, ou seja, o tempo delas. A rotina girava em torno de atividades “pedagógicas” e refeições (café da manhã, almoço e lanche da tarde). Sendo que, após o almoço, as crianças eram colocadas para “dormir”. Os horários de permanência das crianças se resumia nesse espaço de tempo tomado por atividades organizadas pelos professores e educadoras que acompanhavam as crianças em todos os momentos. Um trabalho cansativo, com pouco profissionais e rotineiro.

Por fim, quanto à autonomia, pode-se afirmar que ela era totalmente ausente. Todo o trabalho era controlado pela gestão da escola e executado de acordo com a rotina fixa. Além do mais, a entidade queria mostrar “eficiência” e “produtividade” nos trabalhos e os professores e educadoras eram estimulados a “vestir a camisa”. Desse modo, conclui-se que a terceirização aumenta a precarização do trabalho, retira as garantias de uma vida mais digna à classe docente, deteriora a qualidade da educação escolar e, conseqüentemente, interfere no processo de emancipação social, pois estimula a reprodução em massa do modo de produção capitalista sustentado pelo trabalho alienado, servil e cada vez mais intensificado, que desmobiliza os trabalhadores ao responsabilizá-los pelos êxitos e fracassos de suas próprias ações, impedindo-os de compreender que esses resultados integram uma estrutura muito mais ampla de dominação, voltada à manutenção de um modelo de sociedade estratificado em classes, em que a servidão de muitos é condição para a manutenção dos privilégios de poucos.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Patrícia Adriana. **A oferta educacional na educação infantil: um estudo dos conveniamentos em municípios pequenos do interior paulista**. 2011. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Unesp, Rio Claro, SP, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/117936/abdalla_pa_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 set. 2018.
- ADRIÃO, Theresa. Entrevista com Theresa Adrião (Unicamp). "A privatização da escola pública". **Série "Conquistas em Risco"**, Rio de Janeiro, 18 abr. 2016. Disponível em: <http://anped.org.br/news/entrevista-com-theresa-adriao-unicamp-privatizacao-da-escola-publica-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise,; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 30, n. 108 p. 799-818, out., 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009. Acesso em: 5 nov. 2019.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Práxis, 2007. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.
- ALVES, Giovanni. Alves Reforma trabalhista, modernização catastrófica e a miséria da República brasileira. **Blog da Boitempo**, 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/03/27/reforma-trabalhista-modernizacao-catastrofica-e-a-miseria-da-republica-brasileira/>. Acesso em: 9 out. 2019.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. Estudos do Trabalho. **Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho**, v. V, n. 8, 2011. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/4_8%20Artigo%20ALVES.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.
- ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBP AE** - v. 33, n. 3, p. 593 - 626,

set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79297>. Acesso em: 4 nov. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: Era da precarização estrutural do trabalho? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização como regra? **Rev. TST**, Brasília, vol. 79, no 4, out/dez 2013. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/55995/011_antunes_druck.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Disponível em: 07 fev. 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 esp. p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2018.

Auditoria Cidadã da Dívida. **Verdades e mentiras sobre a dívida pública**, 2014. Disponível em: <https://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2014/11/Verdades-e-mentiras-sobre-a-divida.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

AZEVEDO, Caroline de Fátima Nascimento de Jesus. **Parcerias entre municípios paulistas e entidades privadas com fins lucrativos para a oferta de educação infantil: análise dos instrumentos jurídicos adotados**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122164/000807608.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BEGNAMI, Maria Luiza Vechetin. **Formação Continuada: o htpc como espaço para a autonomia formativa**. 2013. 201 f. . Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013. Disponível em : https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria-Luiza-Vechetin-Begnami.pdf. Acesso em : 07 fev. 2020.

BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=BERNARDO%2C+Jo%C3%A3o.+Estado%3A+a+silenciosa+multiplica%C3%A7%C3%A3o+do+poder.+S%C3%A3o+Paulo%3A+Escrituras+Editora%2C+1998.&oq=BERNARDO%2C+Jo%C3%A3o.+Estado%3A+a+silen>

ciosa+multiplica%C3%A7%C3%A3o+do+poder.+S%C3%A3o+Paulo%3A+Escrituras+Editora%2C+1998.&aqs=chrome..69i57.526004085j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 10 out. 2019.

BORDIGNON, Talita Francieli. A Aliança para o Progresso e a educação como pretexto para a consolidação do capitalismo. *In: ANAIS DO XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300881299_ARQUIVO_AAliancaparaoProgressoeaeducacaocomopretextoparaaconsolidacaodocapitalismo.pdf. Acesso em: 6 jan. 2019.

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5a20/a3b46c2c1821162cd910b32e13c1597b661d.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BORGHI, Raquel; ADRIÃO, Theresa; ARELARO, Lisete. A Relação Público-Privada na oferta da Educação Infantil: continuidades e rupturas. *In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO E III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 2009, Vitória. **Anais eletrônicos [...]**. Vitória: ANPAE, 2009. p. 1-19. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/281.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BORSA, Juliane Callegaro; FEIL, Cristiane Friedrich. **O Papel da Mulher no contexto Familiar**: uma breve reflexão. *O Portal dos Psicólogos*. 2008, p. 1-12. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44, p. 282-408, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a06.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF, 30 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 13.429, de 31 de maio de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF, 31 mar. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. **Consolidação das leis do trabalho – CLT e normas correlatas.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. p. 189. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf?sequence=6. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL.. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRAVERMAN, Harry. **O trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNO, Lúcia. **O que é autonomia operária?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990, p.7-46. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/o-que-%C3%A9-autonomia-oper%C3%A1ria_-L%C3%BAcia-Bruno.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 nov. 2019.

CASAGRANDE, Ana Clara. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas.** 2012. 203 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Unesp, Rio Claro, SP, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90172/casagrande_al_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 fev. 2019.

CATINE, Carolina. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 539, ano XIX, p. 22-33, 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao539.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CHICONE, Sílvia Helena. **A participação das instituições não governamentais na gestão da escola pública: uma análise do Programa “Nave-Mãe” no município de Campinas – SP**. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Usp, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082016-161044/publico/SILVIA_HELENA_CHICONE_CORRIGIDA.pdf. Acesso em: 3 fev.2019.

CORREA, Lajara Janaina Lopes; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Disposições aos sacrifícios da escolarização: trajetórias de jovens das classes populares. **Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 420-441, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1261/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

COSTA, Beatriz Aparecida da. **Programa pró-creche e o atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância**. 2014. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Rio Claro, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122165/000807676.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 out. 2019.

COSTA, Beatriz Aparecida da. **Programas de privatização na educação infantil: a atuação do ministério público e dos conselhos de controle social**. 2018. P.161-164. Tese (Doutorado em Educação) - Unesp, Rio Claro, SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180572/costa_ba_dr_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 6 out. 2019.

CRUZ, Diego. A fraude da privatização da Vale do Rio Doce. **PSTU**. 2006. Disponível em: <https://www.pstu.org.br/a-fraude-da-privatizacao-da-vale-do-rio-doce/>. Acesso em: 5 abr. 2019.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 12, p. 109-139, 1994. Disponível em : <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-6-dale.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em :

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pthttps://www.researchgate.net/publication/47868105_Globalizacao_e_educacao_demonstrando_a_existencia_de_uma_Cultura_Educacional_Mundial_Comum_ou_localizando_uma_Agenda_Globalmente_Estruturada_para_a_Educacao . Acesso em: 5 abr. 2018.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai.... **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133/2102>. Acesso em: 7 out. 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômicos. Terceirização e precarização das condições de trabalho: condições de trabalho e remuneração em atividades tipicamente terceirizadas e contratantes. **Nota técnica**, n. 172, mar. 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudotecnico/terceirizacao.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

DOMICIANO, Cassia Alexandra. **O programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia**: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada? 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Rio Claro, SP, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90157/domiciano_ca_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 dez. 2018.

ANTUNES S, André. Seduc abre mão de gestão compartilhada em escola. **Jornal O Imparcial**, Presidente Prudente, 21 dez. 2018. Disponível em: <http://imparcial.com.br/noticias/seduc-abre-mao-de-gestao-compartilhada-em-escola,25078>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ESTEVE, José Maria. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FACHIN, Patrícia. Boa gestão universitária desligada do espírito acadêmico gera apenas burocracia e repressão intelectual. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 539, ano XIX, p. 44-50, 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao539.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**: Previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10.ed. São Paulo: Atlas, 1989, p. 9-19.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 34-45.

FERNANDES, Karina Ribeiro; ZANELLI, José Carlos. O Processo de construção e reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações. **RAC**, v. 10, n. 1, jan./mar., p. 55-72, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000100004. Acesso em: 5 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 6-15, out. 2012. Disponível em: <https://adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 jan. 2019.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica. **RPGE: Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232/7966>. Acesso em: 3 jan. 2019.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754/40691>. Acesso em: 6 dez. 2018.

GONZALEZ, Noelia Fernandez. La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227171.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 67-77, set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n3/24780.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

HARVEY, David. **Breve historia del Neoliberalismo**. Espanha: ediciones, 2007. Disponível em: <http://herzog.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae4/u114.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 24-59, jul/dez, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: educação 2017, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 3 maio 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986, 348 f. Tese (Doutorado em Didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1986. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/pt-br.php>. Acesso em: 2 fev. 2019.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Jan. 2019.

KRAWCZYK, Nora R. **A reforma do ensino médio no contexto brasileiro. Palestra**. Congresso nacional de políticas educacionais. Presidente Prudente. Unoeste. 22 a 24 nov. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida Zung. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 39-46, fev., 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1411>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida Zung. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. Cap. I, p.3 – 27. *In: Educação da infância Brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LEHER, Roberto. Organização, estratégias políticas e Plano Nacional de Educação. *In: II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E/EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA*. 2., 2014, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: MST, 2014, p. 71-91.

Disponível em:

[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(12\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(12).pdf). Acesso em: 5 de jan. 2019.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 3. ed.. [S.L.], 1999. Disponível em:

<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 135-145, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3846>. Acesso em: 8 dez. 2018.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 114-138, jun. 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 maio 2019.

LIMA, Antônio Bosco de. Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso? **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioste**, Foz do Iguaçu, v.5. p. 139-145, 2003. Disponível em : <file:///C:/Users/jgmr/Downloads/624-2180-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. *In: LIMA, Antônio Bosco de (org.). Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004, p. 17-38.

LIMA, Antônio Bosco de; PADRO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2.*, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

LOPEZ, Félix Garcia (org.). **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180607_livro_perfil_da_s_organizacoes_da_sociedade_civil_no_brasil.pdf. Acesso em: 2 jan. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, Rio Preto, v. 4, fev. / jul., 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

MARTINS, Ana Cláudia, Novas creches como gestão compartilhada são abertas em Sorocaba. **Jornal Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, 09 mar. 2019. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/novas-creches-com-gestao-compartilhada-sao-abertas-em-sorocaba/>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, v.31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 2 de jan. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Edição eletrônica, Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acesso em: 4 de nov. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Livro 1. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf/view>. Acesso em: 4 nov. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 13-24. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 abr. 2019.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-123.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 339-365.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144,

set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. **O atendimento público e privado concessionário na educação infantil: um olhar sobre as condições de oferta**. 2013. 199 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Rio Claro, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90094/oliveira_js_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 nov. 2019.

OLIVEIRA, Juliar Souza; TOLEDO, Marcio Roberto. A educação e a racionalidade capitalista na atualidade: reflexões críticas de suas ideologias estruturantes. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 3, set./dez. 2013, p.107-114. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o/Downloads/12495-54835-2-PB.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de SANTOS, João Marcos dos. O Materialismo Histórico e suas Categorias de Análise: Algumas Considerações. *In*: SEPED SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 7, 2013, Cornélio Procópio. **Anais [...]**. Cornélio Procópio, PR: UENP, 2013, p. 183-200. Disponível em: https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/anais_vii_-_seped.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 nov. 2019.

OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro a mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2019.

PASCOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PELICIONI, Maria Cecilia Focesi; CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. A creche e as mulheres trabalhadoras no Brasil. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 7, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/38386/41230>. Acesso em: 2 jan. 2019.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456/6888>. Acesso em: 5 jan. 2019.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 out. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o Público e o Privado nas políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 4 de jan. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização na Educação. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPESUL*, 21, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016a, p. 1-21.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. *Revista SIMPE-RS*, Porto Alegre, p. 11 - 33, 15 abr. 2007. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/vera2.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento: revista de educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2016b. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento>. Acesso em: 7 d jun. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projeto em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n.17, p.337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.108. p. 761-778, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 maio 2019.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 21-49, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109127/ISBN9788579830389.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2019.

POCHMANN, Márcio. **A década dos mitos**. São Paulo: Pinsky Ltda., 2001.

RAMOS, Géssica Priscíla. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2019.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escolar. *In*: Teixeira, Anísio Spínola; Mascaro, Carlos Correa; Ribeiro, José Querino; Brejon, Moysés. **Administração escolar**. Brasília: Anpae, 1968. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

RICARDO, Antonio José Fernandes; AMARAL, Adriele Domingos do; HOBOLD, Márcia de Souza. Estresse em professoras de um centro de educação INFANTIL. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, n. 20, v. 1, jul/dez, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/20014>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROCHA, Ana Cláudia da. **As ações da prefeitura municipal de Campinas frente à demanda por vagas na educação infantil (2001-2008)**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, São Carlos, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2503/2621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2019.

ROCHA, Francilene Macedo; MELO, Savana Diniz Gomes. Precarização do trabalho docente por meio da parceria público privada na educação no município de Belo Horizonte. *In*: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. 11., 2016. Cidade do México. **Anais [...]**. idade do México, 16 a 18 de novembro de 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/337.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979/989>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ROSEMBERG, Flúvia. O movimento de Mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Temas em debate*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. Gestão educacional Concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/102/291>. Acesso em: 8 jun. 2019.

SANDER, Benno. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo: Saraiva; Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 1985. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisnape.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/4-Sistemas-Benno.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTANA, Gilson Dantas de; RODRIGUES JÚNIOR, Hélio de Souza. As Parcerias Público-Privadas: Solução ou Problema? **Prismas: Direito, Políticas Públicas e Mundialização**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 148-181, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/prisma/article/view/210/185>. Acesso em: 10 Jan. 2019.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. *In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>. Acesso em: 10 out. 2019.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 05-15, jan./abr. 1996. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VENTURINI, Angela Maria ; THOMASI, Katia Barroso. A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. **Revista Científica Digital FAETEC**, v. v, n. 1, 2013.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. *In: LIMA, Antonio Bosco de (org.)*. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004, p.39-60.

WITTMANN, Lauro Carlos. Administração da educação hoje: ambiguidade de sua produção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 6, n. 36, out/dez. 1987. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Administra%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o/c7154e33-78b3-4038-9942-29710f6b6169?version=1.1>. Acesso em: 3 maio 2018.