



Article scientifique

Article

2022

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

A Necessidade de Repensar a Pesquisa sobre Privatização da Educação:
Uma abordagem a partir do conceito de indefinição das fronteiras entre
Público e Privado

Akkari, Abdeljalil; Fávero, Altair; Consaltér, Evandro

How to cite

AKKARI, Abdeljalil, FÁVERO, Altair, CONSALTÉR, Evandro. A Necessidade de Repensar a Pesquisa sobre Privatização da Educação: Uma abordagem a partir do conceito de indefinição das fronteiras entre Público e Privado. In: Currículo sem fronteiras, 2022, vol. 22, n° 1101. doi: 10.35786/1645-1384.v22.1101

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:171609>

Publication DOI: [10.35786/1645-1384.v22.1101](https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1101)

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 22.09.2023 11:44

A NECESSIDADE DE REPENSAR A PESQUISA SOBRE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Uma abordagem a partir do conceito de indefinição das fronteiras entre Público e Privado

Abdeljalil Akkari

Universidade de Genebra – Suíça

Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo – Brasil

Evandro Consaltér

Universidade de Passo Fundo - Brasil

Resumo

A privatização da educação é um fenômeno global, crescente, que tem se manifestado de Norte a Sul em distintas roupagens, mas sempre pautada pela perpetração do setor privado sobre o público, instituindo uma luta de forças entre o Estado e o mercado. Dessa forma, nossa proposição para este estudo é defender uma nova abordagem sobre a privatização da educação a partir de uma nova concepção teórica pautada pela hipótese da indefinição das fronteiras entre o público e o privado (Akkari et al., 2011). Entendemos que diante da complexa relação entre público e privado na educação é impossível se identificar com clareza as fronteiras entre os dois setores, ratificando a necessidade de um novo olhar teórico e metodológico sobre a privatização da educação. Assim, por meio de um estudo teórico-bibliográfico, de corte analítico, inicialmente, abordamos o ímpeto histórico e ideológico da privatização; em seguida, as relações entre a rede pública e a rede privada de educação; na sequência, como esta relação se operacionaliza em diferentes países; por fim, a crescente indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação, retratando, em especial, o caso do Brasil e a necessidade de se repensar a análise sobre a privatização da educação a partir deste fenômeno da indefinição de fronteiras.

Palavras-chave: Privatização da Educação; Relação Público-privado; Indefinição de Fronteiras.

The necessity of rethinking the research on privatization of education: An approach from the concept of indefiniton of the borders between the Public and the Private

Abstract

The privatization of education is a global phenomenon, growing, which has manifested itself from North to South in different guises, but always guided by the perpetration of the private sector over the public, instituted a struggle of forces between the state and the market. Therefore, our proposal for this study is to defend a new approach to the privatization of education from a new theoretical conception, based on the hypothesis of the indefiniton of the borders between public and private (Akkari et al., 2011). We understand that, given the complex relationship between public and private in education, it is impossible to identify the borders between the two sectors, confirming the need for a new theoretical and methodological perspective on the privatization of education. Thus, through a theoretical-bibliographic study, with an analytical perspective, we initially approach the historical and ideological impetus of privatization; then, the relationships between the public and the private education network; afterwards, how this relationship is operationalized in different countries; finally, the growing indefiniton of the borders between public and private on education, portraying, in particular, the case of the Brazil and the need to rethink the analysis of the privatization of education based on this phenomenon of indefiniton of borders.

Keywords: Privatization of Education; Public-private Relationship; Indefiniton of Borders.

Introdução

Diferentes linhas de pesquisa compartilham a literatura sobre a privatização da educação. No entanto, em sua grande maioria, podemos classificá-las em dois grandes grupos. De um lado, os marxistas, que tecem uma crítica global da privatização neoliberal da educação, defendendo o estado como único meio de se assegurar uma educação verdadeiramente de qualidade e promotora da igualdade social. Do outro lado, temos a visão neoliberal, economicista, defendendo que a privatização é a melhor forma de melhorar a educação, organizando a competição entre setor público e setor privado, acreditando que para melhorar o setor público é preciso dinamizar o setor privado.

A partir desta constatação, nossa proposição para este estudo é defender uma abordagem de privatização a partir de uma nova concepção teórica, pautada pela hipótese de indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação. Esse fenômeno materializa-se, sobretudo, a partir da adoção por parte da esfera da educação pública dos receituários da iniciativa privada, empresarial, tal como metas, desempenho e indicadores. Além disso, também pode ocorrer, como verifica-se, em especial no Sul Global, a partir de reformas públicas e percursos formativos pautados pelo interesse do setor empresarial, privado. Akkari (2011, p. 70) considera que nesta “paisagem escolar opaca”, de fronteiras indefinidas, existem cinco mecanismos facilitadores da indefinição das fronteiras entre o público e o privado: i) uma legislação favorável ao ensino privado; ii) o financiamento público do setor privado; iii) as parcerias público-privadas; iv) o fornecimento de materiais pedagógicos formatados para o ensino público pelo setor privado; v) a circulação de alunos e professores entre o público e o privado.

Diante deste contexto, torna-se oportuno perguntar: Sabemos, hoje, o que é público e o que é privado? Analisamos bem a relação entre esses dois setores? Dessa forma, utilizando um estudo teórico-bibliográfico, de corte analítico, inicialmente, abordaremos a força histórica e ideológica da privatização; em seguida, as relações entre a rede pública e a rede privada de educação; na sequência, como esta relação se operacionaliza em diferentes países; por fim, a crescente indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação, retratando, em especial, o caso do Brasil e a necessidade de, a partir deste fenômeno, se repensar a análise sobre a privatização da educação a partir deste conceito de indefinição de fronteiras.

O ímpeto histórico e ideológico para a privatização

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, a privatização da educação foi implicitamente consagrada nas diretrizes internacionais. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) afirma que todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere ao ensino fundamental e médio. O mesmo artigo também preconiza que “os pais têm, prioritariamente, o direito de escolher o tipo de educação a ser dada aos filhos”. Provavelmente, os abusos de doutrinação por certos regimes envolvidos na Segunda Guerra Mundial e suas atrocidades levaram a comunidade internacional a legitimar a primazia da escolha dos pais. Essa noção continua a ser usada por promotores da educação privada em todo o mundo.

A força ideológica da privatização da educação foi amplamente defendida pelos economistas da Escola de Chicago e em particular pelo ganhador do Nobel Milton Friedman (1997), quando assim se expressa:

Our elementary and secondary educational system needs to be radically reconstructed. That need arises in the first instance from the defects of our current system. But, it has been greatly reinforced by some of the consequences of the technological and political revolutions of the past few decades. Those revolutions promise a major increase in world output, but they also threaten advanced countries with serious social conflict arising from a widening gap between the incomes of the highly skilled (cognitive elite) and the unskilled. A radical reconstruction of the educational system has the potential of staving off social conflict while at the same time strengthening the growth in living standards made possible by the new technology and the increasingly global market. In my view, such a radical reconstruction can be achieved only by privatizing a major segment of the educational system—i.e., by enabling a private, for-profit industry to develop that will provide a wide variety of learning opportunities and offer effective competition to public schools. Such a reconstruction cannot come about overnight. It inevitably must be gradual. The most feasible way to bring about a gradual yet substantial transfer from government to private enterprise is to enact in each state a voucher system that enables parents to choose freely the schools their children attend. I first proposed such a voucher system 40 years ago. (Friedman, 1997, pp. 339-340)¹.

Esse trecho mostra que a lógica neoliberal de reivindicar a privatização da educação se baseia nos seguintes elementos: a) observação de uma suposta crise na educação pública; b) o desenvolvimento da educação privada cria oportunidades para competição público / privada; c) a escolha dos pais é um argumento legítimo; d) considerar o estabelecimento de vales educacionais (*vouchers*) acessíveis a todos para contrariar a ideia de que a privatização desenvolve desigualdades sociais; e) menor interferência na liberdade de empresas privadas de ensino produz inovação educacional.

Desde o postulado de Friedman (1997), notabilizou-se que a reforma educacional neoliberal é um movimento global crescente. No centro desse programa de reforma está o aprendizado personalizado – para determinados fins – apresentado por seus apoiadores como uma alternativa melhor ao modelo de escola tradicional. Apesar de suas atraentes possibilidades para a educação e a sociedade, muitos observadores criticaram a aprendizagem personalizada por sua conceituação redutiva de educação, mirando excessivamente em um aprendizado que atenda as demandas de uma determinada esfera social ou do próprio mercado de trabalho (REYES; AKKARI, 2017).

Nesse sentido, focalizando criticamente o novo plano de educação da Colúmbia Britânica, que coloca a aprendizagem personalizada no centro de seu trabalho, Sen (2016) examinou a genealogia do plano de educação e discutiu suas implicações para a educação pública na Província. Por meio da construção de uma rede de atores e da análise do conteúdo de documentos-chave produzidos pelos setores público e privado, Sen (2016) mostrou que a visão do plano de educação é amplamente influenciada por um imaginário social mais amplo, reforçada por uma rede de políticos, atores sociais e econômicos. A análise mostrou que essa visão da educação favorece uma percepção da educação principalmente conceituada em termos econômicos restritos.

O discurso e a prática utilizados para promover a aprendizagem personalizada ajudam a tornar a educação um produto de consumo personalizável, a reduzir a noção de "aprendizagem" a uma lista de competências e atributos, a ignorar a importância

significativa dos contextos socioculturais no ensino e na aprendizagem e a minimizar o papel crucial do professor. Foi assim que o plano de educação criou um ambiente propício ao surgimento da privatização personalizada na educação pública na província de Columbia Britânica, no Canadá.

Diante deste contexto da privatização, Aubry e Dorsi (2016) sugerem que o arcabouço normativo dos direitos humanos contém uma tensão interna, o que lhe confere riqueza, mas ao mesmo tempo requer uma análise crítica. Por um lado, garante o direito à educação obrigatória e gratuita de qualidade para todos, sem discriminação, exigindo que os sistemas de ensino não conduzam à disparidades extremas de oportunidades educacionais para determinados grupos da sociedade em detrimento de outros. Por outro lado, este quadro prevê a liberdade dos pais de escolher ou estabelecer uma escola privada, o que pode ser uma fonte de desigualdades no acesso à educação.

Em oposição à abordagem neoliberal em favor da privatização, uma crítica marxista está se desenvolvendo contra esta ofensiva na escola pública. Rikowski (2019) argumentou que a privatização da educação é essencialmente sobre o desenvolvimento capitalista: capitalização, o "destino do capital" na educação. Transformar receitas do Estado em lucros privados é a principal característica da privatização da educação. Ao coibir a privatização da educação é possível bloquear a expansão e intensificação capitalista. O capital agindo por meio de uma classe que apoia sua expansão, há muitos anos trava uma "guerra" contra as instituições públicas e organizações trabalhistas. O neoliberalismo é um regime particular de capital que se manifesta como um conjunto de políticas para dirigir a sociedade capitalista em geral e a educação capitalista em particular. A demanda não é apenas uma agenda defensiva, mas uma "guerra ao capital" e seus representantes na educação e na sociedade como um todo.

Tello (2013) considera que a década de 1990 representa o marco inicial da internacionalização de políticas educacionais que favorecem a privatização, emanadas do documento de Jontiem (Tailândia)², quando se cristaliza uma série de transformações, através das quais tem origem profundas mudanças nas esferas políticas, econômicas e sociais nos países e Região. Essas transformações provocaram impactos, transformaram e redesenharam a esfera educativa principalmente por meio das reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais, em especial na América Latina, estreitamente vinculadas aos processos de reestruturação das economias nacionais. As perspectivas outorgadas à profissionalização docente na América Latina se converteram em um espaço de confrontação com implicações para a prática e a política educativa que se desdobram em perspectivas discursivas divergentes e antagônicas, materializadas nas metas, currículos e nos sistemas educacionais dos países. Ao considerarem metas globalmente estipuladas, os sistemas educacionais desconsideraram peculiaridades regionais, as necessidades locais particulares de cada país.

Nesse sentido, visando a cooperação entre os países e o desenvolvimento econômico e social, passou a ganhar espaço nos sistemas nacionais uma reorganização das matrizes curriculares, renunciando imprudentemente competências que são indispensáveis à sobrevivência das sociedades democráticas, como as disciplinas relacionadas às artes e humanidades. Se por um lado são reduzidas disciplinas que favorecem a construção de um pensamento crítico, por outro lado são ampliadas disciplinas de ordem teórica e tecnológica, que são de interesse do capital e primazia do neoliberalismo educacional.

Em contundente contraponto ao âmbito privativista carregado pelo neoliberalismo educacional, a corrente marxista³ considera que quando os elementos fundamentais da

prática educativa estão sob a égide do setor privado, tais como os recursos pedagógicos e as avaliações institucionais, o caráter público e democrático da educação é colocado em xeque. Dessa forma, o processo de perpetração do setor privado (empresários da educação) sobre a educação pública a partir da lógica neoliberal, institui um novo modo de compreender e gerir a educação, pautada pela concorrência, por metas e indicadores, por mecanismos de seleção e exclusão e por programas padronizados para atingir um maior número de pessoas a um menor custo. Esse processo materializa-se, sobretudo, por distintas políticas educacionais e diferentes formas de privatização, em especial da educação básica, impulsionadas pelo neoliberalismo educacional e pelo desejo de conceber a educação enquanto um grande mercado, como exploraremos na seção seguinte.

Privatização da educação, evolução da educação pública e ligações entre as redes pública e privada

A privatização e a comercialização (com a noção central de escolha da escola) não são fenômenos que não se limitam a alguns contextos nacionais. Em vez disso, eles são uma tendência global (Koinzer, 2017 et al.). No entanto, essa tendência ocorre de forma muito distinta em diferentes partes do mundo. Para compreender essas diferenças, a privatização e a comercialização da educação devem ser estudadas a partir de uma perspectiva histórica e comparativa. Uma perspectiva histórica é necessária porque, em grande medida, a forma particular que a privatização e a comercialização assumem em cada país depende de configurações sócio-históricas específicas, como as relações entre estado, mercado e sociedade civil (Waldow et al., 2017).

O estudo de Ball e Youdell (2008) destacou a necessidade de analisar a privatização sempre em relação à evolução da educação pública e sua "privatização oculta". Eles destacaram uma tipologia de privatização em conexão com as políticas educacionais contemporâneas, sugerindo a existência de privatizações exógenas e endógenas. A privatização exógena expressa a expansão do setor educacional privado e a liberalização do setor educacional. Isso pode resultar em subsídios públicos ao setor privado, o estabelecimento de vales-educação (*vouchers*), escola *charter*. Aqui, a prioridade é favorecer a escolha dos pais pelo setor privado. A privatização endógena, por sua vez, significa a introdução de padrões, lógicas e regras de gestão do setor privado para o setor público. Isso pode ser ilustrado pelo financiamento relacionado ao desempenho de escolas públicas, salários de mérito para professores e diretores do setor público e maior padronização e o imperativo de avaliação e prestação de contas.

Neste contexto, Verger et al. (2016) fornecem uma análise dos seis caminhos diferentes para a privatização que os países seguem:

- 1- Reformulando o papel do estado no setor de educação (Chile, Grã-Bretanha, Nova Zelândia);
- 2- Privatização da educação em países socialdemocratas (estado de bem-estar: Suécia, Dinamarca, Noruega, Finlândia);
- 3- Ampliação da privatização (Estados Unidos, Canadá, Colômbia);

- 4- Privatização de fato nos países do sul (Malawi, Nigéria, Quênia, Gana, Índia, Paquistão, Peru);
- 5- Parceria público-privada histórica (França, Bélgica, Espanha, Argentina, Holanda);
- 6- Privatização como produto de desastres, crises e conflitos (Nova Orleans, Haiti, El-Salvador, Iraque).

A partir destes distintos caminhos apontados por Verger et al (2016), iremos abordar como a privatização da educação vem desdobrando-se nesses vários países e regiões. Adamson (2017); (Adamson & Darling-Hammond, 2016) mostram que os formuladores de políticas nos Estados Unidos, por exemplo, estão, atualmente, hesitando entre duas abordagens para melhorar a qualidade da escola: sistemas baseados no mercado que privatizam a gestão de instituições e abordagens de capacitação que aumentam os investimentos em educação pública. Em Nova Orleans, a privatização da educação por meio de escolas *charter* aumentou a competição entre as instituições, mas também a estratificação e segregação dos alunos, enquanto as pontuações nos testes padronizados permanecem baixas. Com uma abordagem totalmente diferente, baseada no investimento público, Massachusetts implementou a equalização do financiamento entre as instituições, aumentou o tempo de aprendizagem e melhorou a formação dos professores. Este estado lidera a avaliação nacional do progresso educacional em todas as disciplinas escolares.

Nafaa e Giband (2016) ressaltam que nos Estados Unidos os dois mandatos do presidente Obama confirmaram a contínua neoliberalização da educação no país ao encorajar uma privatização mal disfarçada de escolas públicas em um contexto de discurso neoliberal, destacando a competitividade e a oferta em mercado educacional. Nos centros urbanos, essas transformações se manifestam principalmente nos espaços mais carentes (guetos, bairros minoritários). Para atrair classes sócio profissionais mais elevadas, as cidades e escolas procuram atender aos seus anseios. Como consequência, contribuem para acelerar particularmente as desigualdades sociais e raciais nas metrópoles do país.

Com base em uma análise histórica comparativa de três países (Chile, Argentina e Colômbia), Diaz Rios (2019) identificou três trajetórias de privatização: a comercialização, a erosão da educação pública e a dualização da oferta educacional. A análise de longo prazo dessas trajetórias também mostrou que a privatização não é um processo linear, mas uma dinâmica complexa com consequências que podem desencadear mudanças futuras não intencionais.

De acordo com Jeldres et al. (2016), o Chile experimentou um aumento significativo no setor escolar privado sob governos pós-ditatoriais na tentativa de compatibilizar o desenvolvimento econômico e a igualdade social. Essa orientação corresponde a um novo paradigma, distanciado tanto das orientações neoliberais ortodoxas dos anos 1980 quanto do sistema estatal de ensino vinculado à expansão quantitativa vigente no país até o golpe de Estado de 1973. Esse compromisso com a privatização, impulsionado pelo Estado e pelo Banco Mundial, visava a descentralização, diversificação das fontes de financiamento, competição entre escolas e o estabelecimento de novos instrumentos públicos de informação e avaliação de programas e instituições.

L'idée d'efficacité scolaire s'est installée au Chili à la fin des années 1990, comme un dispositif idéologique clef de la gestion des politiques publiques en éducation. Les institutions éducatives sont conçues comme pourvoyeuses de services à surveiller

selon un concept de qualité associé à des résultats d'apprentissage. Les évaluations, exprimées en chiffres, offrent ainsi aux décideurs les évidences nécessaires pour orienter le jugement de la société sur l'Éducation nationale. Dans les établissements, l'exercice pédagogique a perdu son autonomie au profit des buts assignés par les résultats mesurables des apprentissages. L'école et le lycée publics s'éloignent des modèles républicains de formation des citoyens associés à de possibles projets de transformation sociale. Désormais, conçues ainsi, les institutions scolaires démobilisent en limitant la capacité à créer des espaces de discussion sur le sens de l'éducation (JELDRES et al., 2016, p-124-125)⁴.

No início dos anos 2000, a Inglaterra passou por um processo de privatização da gestão de escolas públicas, primeiro tornando-se academias autônomas, depois colocadas nas mãos de fundos multiacadêmicos, conglomerados que administram vários estabelecimentos. Essas “escolas zumbis”, abandonadas pelas autoridades supervisoras locais, recebem seu financiamento diretamente do governo central, são isentas de escalas salariais e de recrutamento de professores e não estão sujeitas à programas nacionais (Raveaud, 2018).

Mesmo em uma região percebida externamente como homogênea, a Escandinávia, Dovemark et al. (2018) concluem que a privatização da educação está se desdobrando de uma forma muito diversa nesses países:

Tabela 01: Resumo da desregulamentação, mercantilização e privatização nos países nórdicos

	Suécia	Dinamarca	Islândia	Finlândia	Noruega
Desregulamentação	Governança descentralizada; inspeções escolares; testes padronizados	Governança descentralizada; inspeções escolares; testes padronizados	Governança descentralizada; inspeções escolares; testes padronizados	Governança descentralizada; sem inspeções escolares; sem testes padronizados	Governança descentralizada; inspeções escolares; testes padronizados
Mercantilização	Provedores de educação públicos e privados; escolha das escolas promovidas; publicação de resultados de aprendizagem	Provedores de educação públicos e privados; escolhas das escolas promovidas; publicação de resultados de aprendizagem	Provedores de educação públicos e privados; escolhas de escolas nas cidades sutilmente promovidas; publicação de resultados de aprendizagem	Principalmente provedores de educação pública; escolhas de escolas nas cidades sutilmente promovidas; sem publicação de resultados de aprendizagem	Principalmente provedores de educação pública; escolhas de escolas nas cidades sutilmente promovidas; sem publicação de resultados de aprendizagem
Escolas	Vasta gama de escolas independentes e alternativas; com fins lucrativos permitidos; mensalidades escolares refutadas	Vasta gama de escolas independentes e alternativas; com fins lucrativos negados; mensalidades escolares permitidas	Uma gama de escolas independentes e alternativas; com fins lucrativos negados; mensalidades escolares permitidas	Escolas alternativas; com fins lucrativos e mensalidades escolares refutadas	Algumas escolas alternativas; com fins lucrativos negados; com mensalidades escolares apenas em escolas independentes (2%)

Fonte: Dovemark et al. (2018).

Apesar de seus movimentos mais recentes, embora sutis, em direção da privatização, conforme apontado por Dovemark et al. (2018), a Finlândia possui um percurso histórico muito mais voltado para a educação enquanto um bem público se comparada aos seus vizinhos nórdicos. Abrams (2016), em seu livro *Educantion and Commercial Mindset*,

traça um comparativo entre a Suécia e sua vizinha Finlândia, dois países de características socioeconômicas muito semelhantes, mas que no passado recente tomaram rumos muito diferentes em relação aos seus sistemas educacionais. Enquanto o primeiro apostou na educação pública estatal, o outro investiu no público não-estatal, através de parcerias público-privadas e de escolas *charter*.

Para Abrams (2016), Suécia e Finlândia apresentam contrastes claramente visíveis no desempenho de seus alunos. Ele escreve que o desempenho relativamente alto da Finlândia no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) não pode ser justificado apenas porque a Finlândia é pequena, homogênea e igualitária, pois os seus vizinhos nórdicos - Dinamarca, Noruega e Suécia - também são pequenos, homogêneos e igualitários e não atingiram os mesmos resultados que os finlandeses no exame. No entanto, a diferença entre a Finlândia e a Suécia, por exemplo, está na formulação de suas políticas educacionais. Enquanto os finlandeses apostaram na educação pública, por meio da melhora dos currículos escolares, bem como na preparação, remuneração e tratamento dos professores, os suecos optaram pelo caminho da privatização.

Dessa forma, Abrams (2016) considera que a diferença entre Finlândia e da Suécia pode ser vista em dois pontos específicos. O primeiro diz respeito ao histórico de políticas de estado para a educação. No caso da Suécia, em 1962, as autoridades elaboraram um programa escolar abrangente (*grundskola*), mesclando alunos com diferentes aptidões nas séries 1 a 9 com o plano de reformar a formação de professores, para que os professores estivessem melhor preparados para a modalidade de ensino. Essa reforma na formação docente, contudo, nunca ocorreu. Por outro lado, as autoridades finlandesas introduziram seu próprio programa escolar (*peruskoulu*) para alunos das mesmas séries (1 a 9) em 1972, com um plano semelhante para reformar a formação de professores. E os finlandeses seguiram adiante, exigindo que todos os professores a partir de 1979 obtivessem um mestrado em pedagogia. Hoje, quarenta anos depois, a Finlândia continua sendo o único país nórdico com esse requisito.

O segundo ponto divergente entre o sistema educacional finlandês e o sueco está justamente na proposta de um sistema de ensino público estatal, por parte dos finlandeses e de um sistema de ensino privatizado, no caso dos suecos. De acordo com Abrams (2016), em 1992, as autoridades suecas adotaram a privatização, enquanto seus colegas finlandeses nunca o fizeram. Para os finlandeses, destaca Abrams (2016), a escolaridade tem sido um instrumento para a construção da nação de forma social, econômica e cultural, promovendo uma proposta de educação para a cidadania. Dessa forma, a terceirização da administração das escolas para provedores privados não se enquadrava nesse objetivo. Já para os suecos, a terceirização da gestão escolar pareceu ser uma alternativa inovadora para a qualidade da educação.

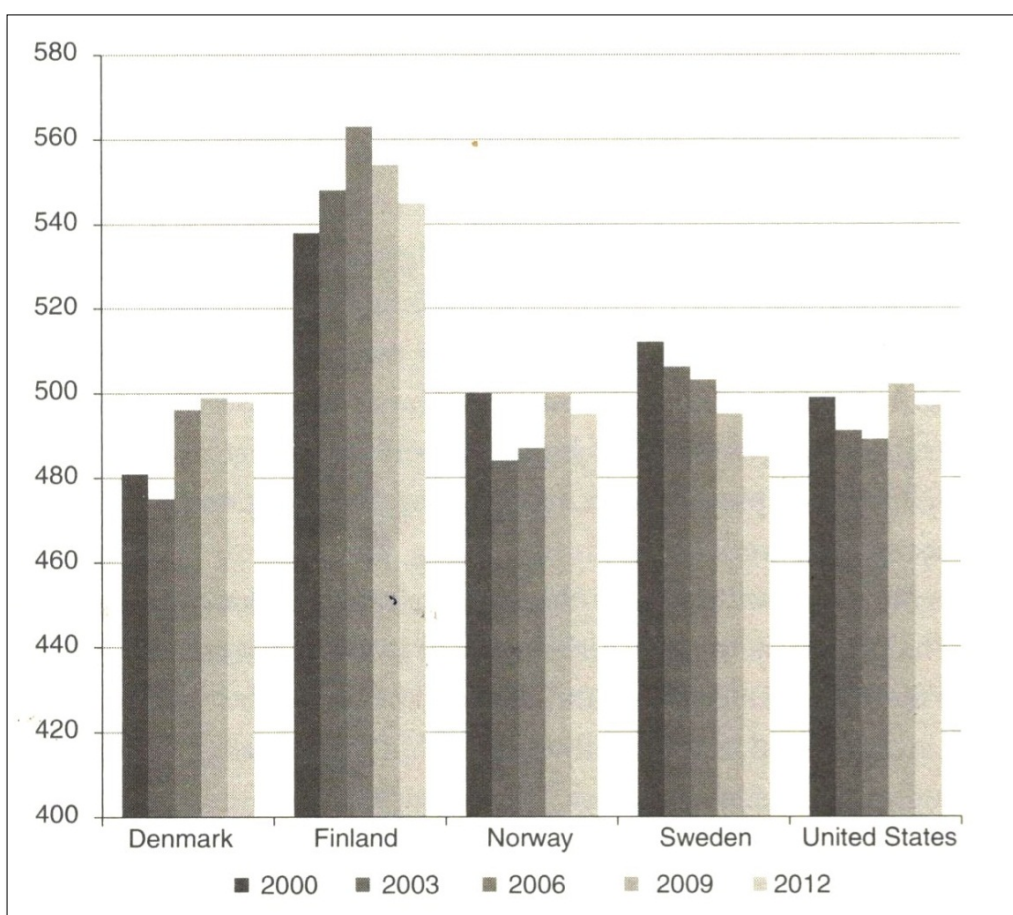
Para Abrams (2016), o problema da operação das escolas com fins lucrativos não é que os empresários estejam lucrando com a prestação de um serviço público, como a educação. O problema está no sentido de que diferentemente de administrar uma empresa, a administração escolar é um serviço complexo que não pode ser medido meramente de forma quantitativa. Diante desse cenário, Abrams (2016) destaca que há desconfiança do cliente, neste caso, os pais, que nunca podem ter certeza de que o fornecedor está cumprindo o que foi prometido. Por sua vez, a criança como consumidor imediato não pode julgar a qualidade do serviço.

Para Abrams (2016), o exemplo dos suecos ecoou a ideia de que a educação poderia ser compreendida como um bem privado e de que as escolas poderiam e deveriam ser

administradas como empresas. Isso resultou de um triunfalismo laissez-faire cintilante que prevaleceu após a ascensão de Ronald Reagan e Margaret Thatcher e a queda do Muro de Berlim. Segundo Abrams, o economista Arthur Okun afirma que o mercado precisa de um lugar, e o mercado precisa ser mantido no lugar. Todavia, com o passar do tempo e as constantes avaliações realizadas pelo PISA mostrando a superioridade dos Finlandeses, colocou em xeque o discurso de que o setor privado poderia oferecer uma educação de melhor qualidade, principalmente em competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

Abrams (2016) exemplifica essa constatação ao comparar o desempenho dos estudantes suecos e dos estudantes finlandeses no exame do PISA, comumente usados como referência para indicadores do que seria um sistema educacional de qualidade.

Gráfico 01: Pisa Score in Science – 2000 to 2012



Fonte: ABRAMS (2016, p.287).

Segundo Abrams (2016), os resultados revelam que embora a sistema escolar sueco conte com bons laboratórios e sofisticadas práticas de ensino de linguagens e matemática, pecam no atendimento aos alunos mais pobres. Ao invés da padronização e

homogeneização da cultura empresarial, a escola finlandesa olhou para as especificidades dos seus alunos, adotando métodos avaliativos em amostras menores, assim oferecendo aos professores resultados mais detalhados das potencialidades e desafios de seus alunos. Nesse sentido, os resultados superiores dos finlandeses mostram aos suecos que um sistema de educação público estatal pode gerar melhores resultados em competências como leitura, matemática e ciências, os três domínios avaliados pelo PISA, do que propriamente um sistema privado trabalhando com essa finalidade.

Todavia, no amplo e crescente cenário da internacionalização das políticas educacionais, materializado por programas de avaliação em larga escala, como o PISA, e de metas estipuladas por organismos internacionais como Banco Mundial e OCDE, ações de descentralização dos sistemas nacionais de educação, flexibilizando a privatização e o estabelecimento de parcerias público-privadas tem se tornado realidade nos mais distintos países, como na própria Finlândia, como bem estampado Tabela 01, onde apresentamos o resumo da desregulamentação, mercantilização e privatização nos países nórdicos, a partir de Dovemark et al. (2018). Este avanço de políticas de desregulação e de parcerias público privadas tem gerado uma paisagem opaca entre a concepção de educação enquanto um bem público ou um bem privado, provocando a indefinição das fronteiras entre o público e o privado, como abordaremos a seguir.

Crescente indefinição das fronteiras entre o público e o privado: o futuro incerto da educação pública

Os sistemas educacionais de hoje enfrentam uma realidade complexa, onde as fronteiras entre o mercado e o estado, entre o privado e o público são confusas. De acordo com Istance (2009), apresentar modelos de governança da educação nos países da OCDE ao longo de um eixo mercado-estado é uma simplificação exagerada. A forma como os Países Baixos criam organismos intermediários para o ensino primário e secundário, por exemplo, sugere um modelo que combina os dois elementos. Não há uma imagem simples no nível da OCDE ou mesmo dentro dos países. Existem vários modelos de governança que combinam mercado e Estado de maneiras diferentes. Essa realidade complexa nos força a ir além dos debates ideológicos para avançar em direção a conceitos mais matizados e dados empíricos suficientes.

Nesse sentido, entende-se que a privatização da educação questiona a natureza do Estado e destaca o papel preponderante desempenhado por uma pluralidade de atores. Dessa forma, a educação poderia conviver de forma menos tensional entre público e privado se os atores deste processo pautassem a educação não única e exclusivamente como um bem público ou um bem privado, mas como um bem comum? Na filosofia política, bem comum designa o que se deve buscar e determinar juntos. Para Dardot e Laval (2017), significa dizer que o bem comum deve ser sempre determinado em comum. Portanto, o comum é o princípio que faz buscar o objeto que é o bem comum; tanto é verdade que, para visá-lo e buscá-lo de fato, já é preciso participar de uma atividade de deliberação comum. Isso implica dizer, portanto, que o “comum” precede o bem comum. Nesse sentido, tratar da educação como um bem comum implicaria em ações coletivas (comuns) que possam garantir essa compreensão e deliberação em benefício de todos.

Dardot e Laval (2017) entendem o comum como uma maneira que se contrasta com certo número de usos correntes muito pouco aprofundados e, segundo eles, razoavelmente amnésicos. Para pensar numa compreensão mais consistente do comum, fazemos um resgate da etimologia do termo, compreendendo-o a partir do léxico latino e do léxico grego. Em relação ao primeiro, a origem etimológica do termo comum, utilizado por Dardot e Laval (2017), tem sua origem a partir do termo latino *commune*, uma articulação de *cum* e *munus* que resultaria em certa obrigação de reciprocidade ligada ao exercício de responsabilidades públicas em uma *comuna*, ou seja, das normas morais e jurídicas que regem o viver em uma comunidade. Ao conceito latino, Dardot e Laval (2017) acrescentam a concepção grega, fixada no léxico aristotélico de comum (*koinón*) e “pôr em comum” (*koinónein*). “De acordo com a concepção aristotélica, são os cidadãos que deliberam em comum para determinar o que convém à cidade e o que é justo fazer” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 25). Dessa forma, o comum proposto por Dardot e Laval (2017) significa ação, luta, o movimento de “por em comum” palavras, pensamentos e ações, produzindo por deliberação e legislação regras de vida que se aplicam a todos que buscam um mesmo fim.

É assim que, segundo Dardot e Laval (2017), deveriam ser tomadas questões de proteção às águas, às florestas, ao ar, ao clima, entre tantas outras coisas que poderiam ser instituídas como “comuns”, pois suas representatividades perante a vida humana extrapolam os limites geográficos, as autarquias nacionais e os interesses públicos e privados de qualquer nação. Assim entendido, é possível dizer que a educação também é um bem comum, que se constitui a partir da interação de “comuns”, ou seja, das diferentes formas de se buscar coletivamente o bem estar social. Conforme Dardot e Laval (2017), o comum se constitui a partir do agir humano em uma construção política. Nesse sentido, considerando o agir humano em uma sociedade, as multidões que a compõem não podem assumir nem a forma redutiva de uma identidade (como o povo) nem a uniformidade das massas. Suas diferenças internas precisam descobrir o comum que lhes permitem comunicar-se e agirem em conjunto.

Dessa forma, no âmbito da educação, como compreender quando ela é um bem público, um bem privado? Ou para além dessas esferas, seria ela um bem comum, entrelaçado entre o estado e o mercado em uma equalização para atender às necessidades dos países e seus sistemas educacionais? O que de fato tem se observado é uma clara paisagem opaca, de fronteiras cada vez mais indefinidas entre o público e o privado, prospectando um futuro incerto em relação à educação pública.

Nesta perspectiva, Wilson (2016) sugere que as reformas baseadas no mercado situam a educação de qualidade como um bem privado ao invés de um bem público, enfatizando os benefícios individuais e não coletivos da educação pública. A promulgação de reformas baseadas no mercado reflete mais objetivos de mobilidade social do que valores democráticos. O resultado é um sistema de educação pública em camadas que funciona em detrimento dos alunos pobres e pertencentes a minorias. A fim de reconceituar a educação pública como um bem público e não privado, Wilson (2016) propõe a adoção de reformas que desvinculem a frequência escolar da residência por meio do regionalismo e da escolha controlada. Ele também propõe a adoção de reformas como escolas comunitárias que realmente melhoram as escolas de bairro localizadas em áreas predominantemente pobres e de minorias. A adoção de tais propostas ajudaria a garantir que a educação pública de qualidade continue a ser um bem público, em vez de privado.

Em praticamente todos os países do mundo, a divisão entre os setores público e privado da educação nunca foi fixada com firmeza e clareza. A escolarização em massa originalmente foi desenvolvida por meio de escolas pagas fundadas por organizações religiosas ou de caridade e empresários. Ao mesmo tempo, por 200 anos, escolas públicas foram desenvolvidas para permitir que famílias que não podem arcar com os custos da escola mandem seus filhos para a escola. Nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial até a década de 1980, em praticamente todos os países a tendência foi de aumento da participação do público e diminuição do privado. A tendência se inverteu durante as últimas décadas do século 20 e as primeiras 2 do século 21 e o aumento da privatização tornou-se efetivo em muitos países. Este desenvolvimento recente foi criticado porque o ensino privado tem sido tradicionalmente associado ao elitismo ou privilégio e pelo fato de poder ter consequências adversas para a justiça social (Walford, 2017).

Nos países pós-coloniais, os estados independentes contam com escolas públicas, que têm sido amplamente dominantes em termos de matrículas, mas também de prestígio. No entanto, durante as últimas décadas, desenvolveu-se uma privatização diversificada e em muitos países do Sul, a educação pública tornou-se a escolha padrão para as famílias. No Brasil, por exemplo, de acordo com o Censo Escolar de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (INEP, 2021), existem 179.533 escolas de educação básica, com um montante de 47,3 milhões de matrículas. A rede municipal tem o maior número de estudantes e detém 48,4% das matrículas na educação básica. A rede estadual, responsável por 32,1% das matrículas em 2020, é a segunda maior. A rede privada obtém 18,6% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas.

Diante deste grande número de matrículas na educação pública e dos milhões de Reais gastos anualmente pelo governo, Adrião e Peroni (2009) consideram que o setor empresarial vê na educação pública brasileira um grande mercado. Afirmam que esse processo de perpetuação do setor privado sobre o público no âmbito da educação pode ser processado por meio da adoção de distintas políticas de convênio e parcerias. Como exemplos, destacam a compra de material apostilado, a aquisição sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, a ampliação das matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas e a terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério. Essas estratégias utilizadas pelo mercado educacional emergem em um “efeito degradê” nas fronteiras entre o que é público e o que é privado, gerando a sensação de uma indefinição de até onde é estado e onde é mercado.

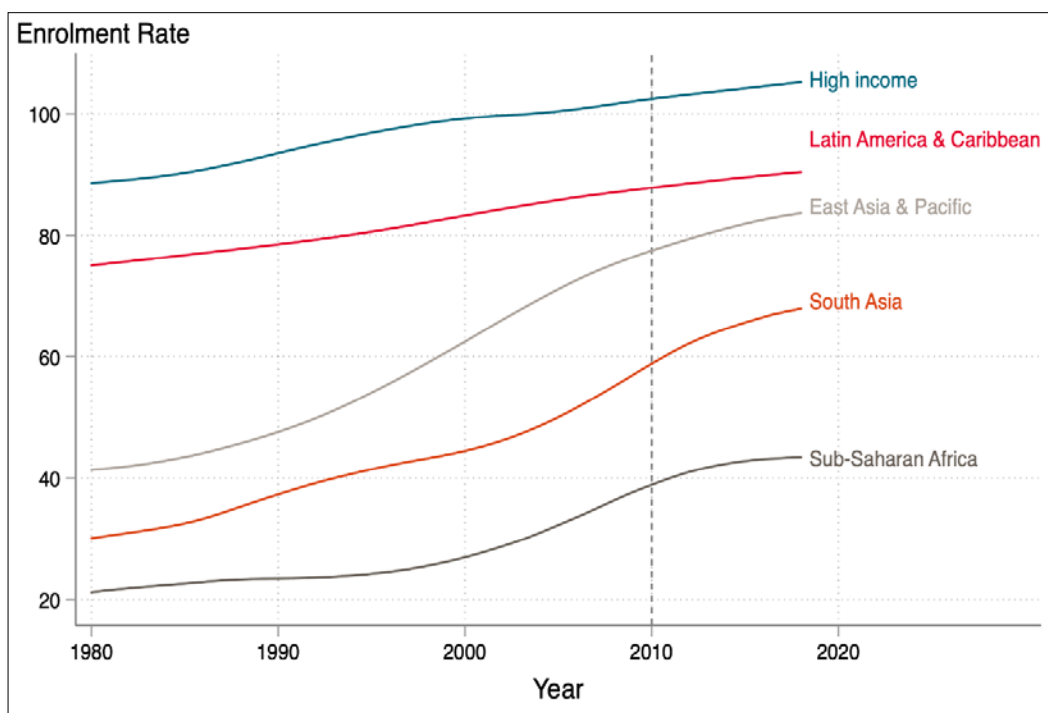
Nesse sentido, a privatização pode resultar de uma política educacional deliberada do estado, mas também pode ocorrer geralmente por trás de uma fachada de educação gratuita. Isso inclui, por exemplo, aulas particulares adicionais ministradas por professores do setor público, em muitos casos para seus próprios alunos, às vezes nas instalações da escola (Bray et al., 2016). Esse processo acentua o que Bray (2009) define como “*shadow education*”, ou, em uma tradução para o português, “educação na nuvem”. O fenômeno, segundo Bray (2009) evidencia quatro aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de que as aulas particulares têm impacto sobre a economia, pois qualifica os alunos como um “capital humano” (SCHULTZ, 1973; BECKER, 1994) habilitado para melhor participar do desenvolvimento econômico da sociedade. O segundo, reporta-se sobre a possibilidade de as aulas particulares configurarem-se como uma opção de rendimento

aos professores diante da desvalorização profissional da classe. O terceiro aspecto refere-se a uma consequência que a educação na nuvem pode gerar, ou seja, acentuar as desigualdades e exacerbar a disparidade econômica. Por fim, Bray (2009) considera que a educação fora dos sistemas oficiais de ensino tende a enfraquecer a confiança no sistema educacional regular.

Dessa forma, pode-se afirmar que a privatização da educação e na educação é um processo complexo. Não se trata apenas de saber quem paga a escola. Esse processo pode incluir diferentes formas com vários graus de envolvimento de atores não estatais. Pode ser impulsionado pelo governo central ou pode se desenvolver por meio de ações de atores locais (Walford, 2017).

Outro processo latente de perpetuação do setor privado sobre a educação pública em países subdesenvolvidos se dá por meio de escolas particulares de baixo custo. Este modelo tem sido verificado na África, em particular, e no Sul Global como um todo, fenômeno que tira proveito da pobreza dos orçamentos atribuídos à educação em muitos países e fundações privadas oferecem aos governos a participação no apoio às escolas primárias e secundárias, bem como à formação profissional, investindo em projetos de escolas de baixo custo. Este fenômeno pode ser o responsável pela ascensão de matrículas na rede privada nos países do Sul Global e Oeste Asiático, como pode ser observado no gráfico que segue.

Gráfico 02: elevação do número de matrículas na rede privada no sul Global e Oeste Asiático



Fonte: Banco Mundial

Dessa forma, empresas multinacionais de educação como Bridge e Pearson estão liderando esse fenômeno na África. Segundo Minette (2017), este fenômeno apresenta

dois grandes problemas. Por um lado, reflete a participação direta de atores privados no desenvolvimento de políticas públicas de educação. Esses atores podem modificar conceitos, mobilizar recursos, gerar novas tecnologias em o serviço da sua ação. Podem controlar o perfil das pessoas que terão acesso aos seus estabelecimentos, contribuindo assim para reforçar as desigualdades em vez de as reduzir. Por outro lado, o fenômeno das escolas de baixo custo contribui para o desinvestimento pelos Estados de um serviço público essencial, nomeadamente o ensino público, cuja qualidade e igualdade de acesso para todos são simultaneamente os principais fatores de emancipação da população e um direito fundamental.

A introdução de uma rede escolar de baixo custo também tem um impacto educacional significativo. O conteúdo de ensino é padronizado, os professores mal pagos e não preparados, cujo papel se limita à leitura de palestras apresentadas em *tablets* e codificação de notas de testes padronizados (Minette, 2017). De acordo com Srivastava e Walford (2016), o crescimento da matrícula não governamental no Sul Global é um fato onde uma grande variedade de provedores privados não estatais têm se tornado cada vez mais ativos. Algumas dessas escolas são confessionais, outras são administradas por ONGs, organizações da sociedade civil, comunidade ou organizações filantrópicas. Algumas escolas privadas empreendedoras são únicas, outras estão formando uma rede lucrativa. As mensalidades dessa nova onda de escolas privadas às vezes são mais baixas do que as escolas privadas tradicionalmente de elite e têm como alvo famílias menos abastadas que não querem ou não podem mandar seus filhos para escolas públicas. Algumas famílias podem se sentir compelidas a optar pelo setor privado por considerarem as escolas públicas inaceitáveis ou porque a oferta local é insuficiente.

As evidências dos efeitos da privatização ainda são escassas e ambíguas e é difícil tirar conclusões universais de pesquisas empíricas específicas para contextos nacionais. Por outro lado, o ensino em escolas privadas muitas vezes parece ser de melhor qualidade e pode explicar melhores resultados acadêmicos. Por outro lado, o desenvolvimento da educação privada como é - mesmo quando barato - parece improvável que resolva o problema das crianças pobres que não têm acesso à escola e pode até aumentar a segregação e reforçar as desigualdades nas oportunidades educacionais (Pedróet al., 2015; Ndimande & Lubienski, 2017; Lubienski & Brewer, 2019).

Outro exemplo que evidencia a indefinição das fronteiras entre o público e o privado pode ser observado em recentes reformas nas políticas educacionais do Brasil, principalmente a partir de 2016, com a polêmica Reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória - MP 746/16, proposta pelo então governo Temer (MDB) assim que assume a presidência após o controverso processo de impeachment de Dilma Roussef (PT). Dentre os argumentos apresentados na exposição de motivos para a edição desta MP, Silva (2018) chama a atenção para dois aspectos. O primeiro, diz respeito à proposta intencional de uma correção do número excessivo de disciplinas do Ensino Médio, não adequadas ao mundo do trabalho, apresentando a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional. A segunda, de que readequação curricular estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

No ano de 2017, a Medida Provisória - MP 746/16 foi convertida na Lei Federal 13.415, instituindo, assim, uma nova política educacional brasileira. Conforme Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), essa reforma representa um claro avanço do setor privado sobre a educação pública e uma nova concepção de escola pública. Exemplo disso é a

possibilidade de contratação de profissionais de “notório saber”, profissionais sem licenciaturas que poderiam lecionar disciplinas técnicas profissionalizantes. Essa proposta também vai ao encontro do Projeto Lei da Terceirização (nº 13.429/2017), que permite a contratação terceirizada de trabalhadores em todas as atividades, inclusive na docência (FÁVERO; TONIETO; CONSALTÉR, 2020).

Conforme Silva (2018, p. 02), “desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período. [...] sob a aparência de novo, a atual Reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”. A partir dessa proposta da MP 746/16, é retomado um empoeirado discurso sobre “competências”, que recai, principalmente, sobre a proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma (SILVA, 2018, p. 02).

Nesse sentido, destaca-se que a normatização da BNCC está vinculada à Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Todavia, conforme destaca Silva (2018), em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assegura a lei do PNE. No entanto, com a chegada do governo Temer, em 2016, documentos que já haviam passado por uma fase de consulta pública e originaram uma nova e melhor redação à proposta, foram ignorados e o desfecho seguiu por outros rumos, que nem mesmo o Conselho Nacional de Educação (CONAE) conseguiu frear o obscuro e rápido desfecho até sua promulgação em dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. “De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Dessa forma, o debate da BNCC precisa explicitar aquilo que representa. Para Dourado e Oliveira (2018, p. 21), “do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da Teoria do Capital Humano, que, conforme Becker (1994) e Schultz (1973), coloca como finalidades da educação o processo de desenvolvimento humano e econômico. Além disso, Silva (2018) atenta para o fato de ficar claro o sentido limitador que comporta um “currículo nacional” por ser excessivamente prescritivo e, ainda, atrelado às avaliações de Estado. Nesse sentido, uma política curricular oficial como listagens de objetivos ou de competências, como se configuram os textos do Ministério da Educação em torno da definição da BNCC – que não é uma política pública, nem de Estado, mas de governo - tem ainda, como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

Os privilégios conquistados pelos empresários da educação com essas reformas despertam a suspeita do seu envolvimento e até protagonismo no desenvolvimento dessas políticas. A partir do momento em que um grande debate público, como o realizado pelo Conselho Nacional de Educação - CONAE para a elaboração de uma proposta representativa no Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, perde espaço para os interesses de grupos empresariais específicos, fica evidente a força e o envolvimento do setor privado no desenvolvimento dessas reformas educacionais. Peroni (2018) cita o exemplo do envolvimento e até protagonismo do Instituto Unibanco na Reforma do Ensino Médio. Criado em 1982, o Instituto Unibanco diz atuar para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social

privado do Itaú Unibanco, maior banco privado do país de acordo com os ativos totais considerados pelo Banco Central do Brasil.

O Instituto destaca como objetivos centrais de sua atuação a busca por melhorias dos resultados e envolvimento na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio. Para tal, desenvolve ações que visam elaborar e implementar soluções de gestão na rede de ensino, na escola e em sala de aula, no âmbito a educação pública. Além disso, deixa claro a sua intenção de atuar na institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas, obviamente de acordo com os seus valores institucionais e sua visão de atuação enquanto órgão vinculado ao maior banco privado do país⁵.

Nesta perspectiva, Peroni (2018) revela que o Instituto realizou em junho de 2016 o “Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação”. O evento, conforme relatado por Peroni (2018), contou com palestrantes como: Ricardo Henriques (Instituto Unibanco), Claudia Costin (Centro de Inovação em Políticas Educacionais), João Marcelo Borges (BID), Júlio Gregório (Consed), Marcos Elias Moreira, (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação), Rossieli Soares da Silva (SEB/MEC). Na oportunidade, o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação - associação de direito privado) apresentou a proposta de um “Programa de Formação em Planejamento para a Implementação de Políticas Públicas e Desenvolvimento do Ensino Médio”, desenvolvido em uma parceria entre o Consed, Itaú BBA, Instituto Unibanco e o Insper”.

Para Peroni (2018) essa proposta significa o setor privado assumindo a direção da política pública de Ensino Médio no Brasil. Concordamos com tal afirmação visto que o Consed, por exemplo, atuou diretamente na implementação da reforma do Novo Ensino Médio e na construção da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, tem desenvolvido a elaboração dos “guias” para orientar as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC. Também, por meio de suas parcerias com o Unibanco, por exemplo, entregou ao MEC, proposições para novas políticas de avaliação da educação, inovação e tecnologia, e formação continuada de professores. Mantém Grupos de Trabalho de Gestão Escolar, Financiamento e Ensino Médio, que servem de suporte e de fonte de dados para as políticas do governo voltadas para a educação pública, dentro de uma visão de colaboração entre o público e o privado⁶.

O diagnóstico da elaboração e concepção da Reforma do Ensino Médio e, como consequência também da BNCC, revela um contexto profundamente marcado pelo neoliberalismo educacional. O percurso constitutivo de ambas compreende um propósito de governo e não uma política de estado, diretamente influenciado por grupos econômicos e políticos. Como bem se pode observar, o envolvimento desses setores da sociedade civil e do setor privado empresarial vai além da elaboração das políticas. Tem foco no seu desdobramento, implantação, acompanhamento e controle. Dessa forma, não se pode esquecer do papel que têm os atores sociais envolvidos nos processos de regulamentação das legislações, uma vez que interpretam, traduzem, aplicam e reformulam as normas.

As políticas curriculares não são simplesmente espelhadas ou reproduzidas pelas instituições escolares. Elas são interpretadas, ressignificadas e implementadas pelos sujeitos escolares a partir de um conjunto de variáveis que compõem o cotidiano escolar: gestão escolar, contexto social-econômico-cultural, projeto político pedagógico, propostas pedagógicas, currículo, docentes, discentes, infraestrutura física, órgãos colegiados e hierarquia institucional. Considerando tal contexto, os sujeitos escolares

criam estratégias para atender as determinações e orientações, as quais podem se constituir como espaços de contradições, disputas e embates na tentativa de gerar consensos mínimos capazes de direcionar e dinamizar o funcionamento institucional.

Os dados apurados tanto por Silva (2018) como por Peroni (2018) e Caetano (2019) mostram que mais do que buscar uma suposta qualificação dessa etapa da educação Básica, tanto a BNCC como a própria Reforma do Ensino Médio possuem elementos arraigados em seus processos de formulação que sugerem dois diagnósticos. O primeiro, de que tais políticas foram estruturadas sob a possibilidade de mercantilização dos processos formativos. O segundo, de que, em seus processos constitutivos ventila-se a ideologização de práticas docentes de acordo com preceitos de doutrinas políticas (principalmente de espectro liberal) e religiosas (de fundamento neopentecostal), de acordo com o pertencimento dos agentes envolvidos na formulação de tal legislação.

O exemplo dessa reforma coloca em xeque a noção de educação pública como algo estatal ou não estatal, uma vez que reformas públicas foram pautadas e desenhadas por atores privados. Nesse sentido, acentua-se a indefinição das fronteiras entre o público e o privado e a própria concepção de escola como um bem público. Conforme diagnóstico de Adrião e Peroni (2009), a partir dessas reformas, a iniciativa privada intensificou o lançamento de seus “tentáculos” sobre a educação básica a partir de distintos serviços que passam a ser prestados, de forma direta ou indireta, sob o argumento de melhor eficácia e qualidade.

Como analisar a privatização nos países do Sul: o caso especial do Brasil e a ideia de educação como um bem comum

Uma vez ratificado este movimento de indefinição das fronteiras entre o público e o privado, torna-se limitada uma análise da privatização da educação pautada pelas tradicionais abordagens, que se subdividem em dois grandes grupos. Como já destacamos, de um lado estão os marxistas, que tecem uma crítica global da privatização neoliberal da educação, defendendo o estado como único meio de se assegurar uma educação verdadeiramente de qualidade e promotora da igualdade social. Do outro lado, por sua vez, os defensores de uma educação pautada pelo viés economista, neoliberal, defendendo que a privatização é a melhor forma de melhorar a educação, organizando a competição entre setor público e setor privado, acreditando que para melhorar o setor público é preciso dinamizar o setor privado.

Diante deste contexto, como analisar a privatização nos países do Sul Global, onde há maior incidência da indefinição das fronteiras entre o público e o privado? Neste cenário opaco, como identificar até onde é o Estado e até onde é o mercado? E mesmo quando se trata de uma educação pública, mas pautada pelos interesses do setor privado-empresarial, tal qual a Reforma do Ensino Médio no Brasil, é possível compreender o que é Estado e o que é mercado, o que é público e o que é privado? É a partir desta paisagem de indefinição que propomos a posição de uma nova forma de pensar a pesquisa sobre privatização da educação, com novas perspectivas teóricas e metodológicas.

A proposição de uma nova perspectiva teórica está sustentada na tese de que não é possível tecer uma análise mais detalhada deste processo complexo apenas pelo viés marxista ou pelo espectro neoliberal. Quando o fenômeno da indefinição de fronteiras

entre o público e o privado é analisado por este dualismo acaba produzindo análises dualistas, resultando em uma inevitável luta entre o bem e o mal, colocando público e privado em lados opostos.

O contexto brasileiro de escolarização básica e acesso à Educação Superior é denso, complexo e problemático. São mais de 50 milhões de matrículas envolvendo milhares de instituições públicas e privadas. Diante deste cenário, torna-se impossível barrar a perpetuação do setor privado sobre a educação pública, principalmente no que tangencia ao material apostilado, por exemplo. O Brasil é extremamente dependente do mercado editorial para a oferta do livro didático aos alunos da rede pública. Dessa forma, materiais padronizados, que podem ser produzidos em larga escala, obviamente se tornam amplamente atrativos para essas corporações editoriais. No entanto, a massificação destes materiais associados com o fenômeno de um mercado editorial crescente dentro das escolas, faz com que tais títulos sejam consumidos, equivocadamente, como se garantissem algo a mais e assegurassem um caminho menos tortuoso ao professor. Para Akkari (2011), ao regulamentar e padronizar as práticas de sala de aula, o ensino apostilado deixa pouco espaço para o pensamento reflexivo e crítico. “Isso desprofissionaliza o professor, convertendo-o em usuário zeloso e dócil das apostilas. Poderíamos chamar essa penetração do privado no público de proletarização do saber docente” (AKKARI, 2011, p. 78).

Por outro lado, também é inviável se pensar em um sistema nacional entregue totalmente à iniciativa privada. O exercício gerencial pautado pelo lucro, eliminaria o compromisso com a responsabilidade social e aumentaria ainda mais as desigualdades socioeconômicas e culturais. É nesse contexto que a educação geralmente é reduzida por todos aqueles que a entendem como um bem privado, que a sua posse por parte de alguns oferecerá benefícios em relação a outros grupos. Se tomarmos o conhecimento da leitura, por exemplo, como um bem apropriável e não compartilhado com toda a população é possível entender os 25 milhões de analfabetos no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, conforme mostram os dados históricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Esse montante representava mais de 1/4 da população da época - em que apenas uma elite tinha acesso à educação escolar, à leitura e à escrita - e sempre dependia que outros lhe dissessem o que estava escrito ou lhes orienta-se quando ao como proceder diante de uma determinada situação. Em outras palavras, o domínio da leitura e da escrita também representava o domínio de uma parcela da população (elitizada) sobre outra parcela.

Com as políticas de expansão da educação básica dos anos 1990 e 2000, incluindo os projetos de alfabetização popular e em espaços não escolares, como os de Paulo Freire – entendimento da leitura e da escrita como um bem comum -, esse número de analfabetos caiu para cerca de 7% da população em 2015 (14 milhões de pessoas). Se não fossem as políticas de expansão da educação básica e de acesso à escola – educação como um bem comum -, mantendo-se os números da década de 1980, o Brasil teria hoje, aproximadamente, uma população de mais de 50 milhões de analfabetos.

A ideia de educação como um bem comum também pode ser exemplificada em relação ao acesso ao Ensino Superior. Mais uma vez, o Brasil é um exemplo de como a educação, historicamente, foi um bem apropriável por uma elite e não um bem comum. Novamente, os dados do IBGE nos mostram essa realidade. De 01 milhão de matrículas na década de 1980, políticas de acesso ao Ensino Superior nos anos 2000 fizeram com que esses números subissem para mais de 08 milhões em 2015, através de convênios entre

o Estado e o setor privado. Estes números foram impulsionados principalmente por iniciativas de governo como o Programa Universidade Para Todos – ProUni. Criado em 2004, este Programa do Ministério da Educação concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, oferecendo em permuta, a renúncia fiscal como critério para a oferta de vagas. Outro exemplo é o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, criado pelo Ministério da Educação e destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores em instituições privadas. O programa, criado em 1999, mas reformulado em 2010, passou a ter taxa de juros do financiamento de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 03 (três) vezes o período de duração regular do curso mais 12 meses.

Também no âmbito da esfera de educação superior pública, um exemplo que também vai além da compreensão de educação como bem público ou bem privado e vai ao encontro de uma concepção de educação enquanto um bem comum é a lei das cotas sociais nas universidades públicas. A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, prevê a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas, metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O objetivo principal desta lei foi o de corrigir um descompasso no acesso ao Ensino Superior público existente entre alunos provenientes do Ensino Médio da rede pública e da rede privada. Akkari (2011) destaca que no Brasil, o Ensino Superior público, tradicionalmente, recebe alunos oriundos de classes privilegiadas, que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas. Os filhos das classes desfavorecidas, que normalmente frequentam o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, não estão, na maioria das vezes, preparados para passar nos processos seletivos das universidades públicas. Assim, eles se veem obrigados, se quiserem prosseguir seus estudos no Ensino Superior, a buscar instituições privadas. “O que eles gastam com este ensino é compatível com o que a classe média e alta investem no Ensino Fundamental e Médio na rede privada. Em outras palavras, o poder público gasta mais com educação dos grupos favorecidos do que com os filhos e filhas das classes desfavorecidas” (AKKARI, 2011, p.67), mais uma vez mostrando que a concepção de público e de privado vai além da definição de estatal ou não estatal.

Akkari (2011) ilustra essa realidade com o caso da Universidade de São Paulo (USP), a instituição pública superior mais importante do Brasil, que mostra o baixo percentual de alunos provenientes do Ensino Médio público. Em 2009, 30% dos estudantes que integravam nesta universidade eram procedentes da rede pública. Em 2010, o percentual caiu para 26%. (AKKARI, 2011, p.67). Sete anos depois, os resultados da política de cotas já são visíveis nesta mesma Universidade (USP), pois conseguiu cumprir sua meta autoimposta de ter 40% de seus calouros oriundos de escolas públicas.

Figura 01: Evolução de matrículas de alunos provenientes de escolas públicas na USP de 2007 a 2019



Fonte: Biazzi et al (2020)

Em 2020, a USP registrou um crescimento ainda mais significativo e atingiu o índice de 47,8% de alunos matriculados oriundos de escolas públicas em seus cursos de graduação. Dentre eles, 44,1% autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), e alcançou a meta estabelecida pelo Conselho Universitário para a reserva de vagas destinadas a esses estudantes.

Figura 02: Matrículas de alunos provenientes de escolas públicas na USP em 2020

ENSINO MÉDIO	%
Todo em Escola Pública	47,8%
Todo em Escola Particular	45,2%
No exterior	0,1%
Maior parte em Escola Pública	0,7%
Maior parte em Escola Particular	1,6%
Em outra situação (Escola particular com bolsa, Fundações, SESI, SENAI)	4,5%
Sem resposta	0,1%

Fonte: CRUZ (2020)

Esses programas de acesso à educação básica e à educação superior podem ser entendidos como ações que compreendem a educação como um bem comum, que vão

além de uma visão maniqueísta entre público e privado. Mostram que tanto a lógica da educação como um bem público estatal quanto a visão neoliberal que defende o viés privatista de educação são concepções limitadas e não dão conta da complexidade da realidade educacional. Entender e conceber a educação como um bem comum, significa trabalhar em uma construção política, ou melhor, uma instituição da política representativa diante da política privatista. “Dizer que o comum, como indica sua etimologia, é político, já de imediato significa que ele obriga a conceber uma nova instituição dos poderes da sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 487).

Dessa forma, é preciso pautar a pesquisa sobre a privatização da educação para além do público ou do privado. Nos países emergentes do Sul, como é o caso do Brasil, são legítimas e necessárias políticas de acesso à educação superior tais quais o ProUni, o Fies em instituições privadas ou a Lei de Cotas em universidades públicas. Essas iniciativas vão além da compreensão da educação como um bem público ou privado, atingindo a noção de educação como um bem comum.

Por outro lado, também é importante destacar que não se trata de defender a perpetuação do setor privado sobre o público. No entendimento neoliberal, administrar uma escola, por exemplo, como se fosse uma empresa é priorizar os aspectos econômicos e financeiros ao invés do desenvolvimento social. Duas coisas opostas, que na opinião de Abrams (2016) deveriam ser uma consequência da outra, mas em ordem inversa, priorizando-se primeiramente o desenvolvimento social para se buscar o desenvolvimento econômico. O que defendemos é que, diante da indefinição das fronteiras entre o público e o privado, a pesquisa sobre a privatização da educação pressupõe um olhar para além dessas duas esferas. Pressupõe a compreensão de que o privado não pode ser tomado como um vilão da educação e nem que o público pode ser única forma de promoção de um estado de bem estar social. Programas como ProUni e Fies comprovam isso. Público e privado podem conviver harmoniosamente. O que precisa ser considerado são as regras jurídicas e morais que regem este processo. Daí a potente ideia de educação como bem comum.

Considerações Finais

Neste texto procuramos contribuir para o debate teórico sobre os conceitos mais adequados para analisar a privatização da educação. Sobre o termo privatização, também não há consenso sobre qual termo usar, uma vez que alguns autores falam em mercantilização ou comercialização da educação. Tentamos demonstrar que conceitos extraídos exclusivamente do pensamento marxista ou liberal não são mais frutíferos para a compreensão da realidade da privatização hoje. Conceitos de indefinição, sobreposição, interferência, embaçado, infiltração são muito mais adequados para pesquisas sobre privatização.

Dessa forma, a privatização da educação, em suas mais distintas roupagens, está presente em diferentes níveis e formas em todos os países. Para legitimar a privatização no terreno da educação básica pública, área historicamente identificada como uma responsabilidade do Estado, não basta apenas a adoção de distintas políticas fundamentadas num espectro liberal das economias de mercado. Em qualquer Estado minimamente democrático é necessário, antes de tudo, pregar pela ineficácia ou incapacidade de um Estado prestador de serviços para, dessa forma, apresentar o setor

privado como o “parceiro” ideal para buscar o sucesso inatingível por si só. Giddens (1999) considera que é pelo alibi da “modernização política” e da construção de um “novo Estado democrático” que o Estado adota o modelo gerencial e separa as funções de planejamento e de execução de serviços.

O que se tem observado é que desde o postulado de Friedman (1997), notabilizou-se que a reforma educacional neoliberal é um movimento global crescente. Numa perspectiva privada, empresarial, no plano das referências simbólicas, o gerencialismo empresarial na educação substitui, pouco a pouco, o humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educativa, justificando, assim, o peso crescentemente dado aos administradores, aos *experts*, aos estatísticos. “Esse gerencialismo é um sistema de razões operacionais que pretende suportar o significado da instituição, pelo único motivo de que tudo parece dever se racionalizar segundo o cálculo das competências e a medida das performances” (LAVAL, 2004, p. 193). Essa compreensão empresarial de escola se planifica numa performance instrumentalizadora dos saberes escolares tendo em vista a aquisição de determinadas habilidades apreciadas pelas tendências atuais do mercado de trabalho.

Conforme Abrams (2016), uma educação pautada pela ótica da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação e bem-estar das sociedades. Nesse sentido, características fundamentalmente do ensino público, como a inclusão e responsabilidade social ficam em segundo plano diante de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. Somam-se a esses programas reformulações de currículos com vistas a aligeirar cursos, agrupar turmas sob disciplinas de núcleo comum para reduzir a jornada dos professores e utilizar amplamente a EaD, tanto na educação básica como na superior. Essas práticas, condicionadas pelo mercado educacional, induzem as escolas a elaborarem seus currículos, principalmente, a partir de matrizes econômicas e tecnológicas, desapreciando conteúdos significativos para uma formação que seja crítica e racional.

No âmbito oposto, conforme Akkari (2017), a “Declaração de Incheon (2015) e o quadro de ação para 2030 reafirmam que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma condição prévia para o exercício de outros direitos”. Nesse sentido, a educação é essencial para a paz, tolerância e desenvolvimento individual, acesso ao emprego, à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento sustentável. Na perspectiva da educação e da escola pública, essa perpetração representa uma ameaça à concepção de educação como direito humano e bem comum. Esse flerte com a iniciativa privada, sob a pretenciosa intenção de associar a escola a uma empresa, os alunos a clientes e a educação a uma mercadoria, um bem de consumo (um bem privado), resultaria em médio e longo prazo em significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional, que em sua construção sócio-histórica deveria conceber uma educação pautada pelo princípio do bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017).

No entanto, com o crescente fenômeno da indefinição das fronteiras entre o público e o privado, faz-se necessária uma nova forma de analisar a privatização da educação. Conforme analisamos, no bojo desta discussão está o problema de que mesmo tratando-se de instituições públicas, ao promoverem reformas educacionais ou até mesmo estabelecerem em suas grades curriculares atividades de interesse do parceiro privado, as escolas ratificam a ideia de espaço e serviço público como algo não meramente estatal ou

não-estatal. Neste cenário de indefinição, mostra-se insustentável a tentativa de definição da educação como um bem exclusivamente público ou prioritariamente privado. Essa dualidade resultaria em uma incessante luta entre público e privado, como o bem contra o mal.

Por um lado, a retórica privativista da educação mostrou-se incapaz de melhorar os indicadores de qualidade, como Abrams (2016) evidencia em sua análise comparada dos países nórdicos (Finlândia/Suécia). Por outro, a aposta na formação dos professores e investimentos em educação pública mostraram ser um caminho promissor, como comprovado pelo exemplo do sistema finlandês (ABRAMS, 2016). Já nos países emergentes do Sul Global, em sua diversidade cultural e densidade populacional como é o caso do Brasil, a adoção de políticas públicas pautadas pela ideia de educação como um bem comum, tais como ProUni e Fies, parecem ser um indicador de uma abordagem consistente sobre a relação entre público e privado na educação.

Esses programas de acesso à educação básica e à educação superior podem ser entendidos como ações que compreendem a educação como um bem comum, como algo inapropriável por uns em detrimento de outros. Quebram tanto a lógica da educação como um bem público como a visão neoliberal que defende o viés privativista. Entender e conceber a educação como um bem comum, significa trabalhar em uma construção política, ou melhor, uma instituição da política representativa diante da política privativista. “Dizer que o comum, como indica sua etimologia, é político, já de imediato significa que ele obriga a conceber uma nova instituição dos poderes da sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 487).

Dessa forma, é preciso pautar a pesquisa sobre a privatização da educação para além do público ou do privado. Nos países emergentes do sul, tais qual o Brasil, são legítimas e necessárias políticas de acesso à educação superior tais quais o ProUni, o Fies em instituições privadas ou a Lei de Cotas em universidades públicas. Essas iniciativas vão além da compreensão da educação como um bem público ou privado, atingindo a noção de educação como um bem comum.

Notas

- ¹ Tradução nossa: “Nosso sistema educacional, primário e secundário, precisa ser radicalmente reconstruído. Essa necessidade surge em primeira instância dos defeitos de nosso sistema atual. No entanto, foi grandemente reforçado por algumas das consequências das revoluções tecnológicas e políticas das últimas décadas. Essas revoluções prometem um grande aumento na produção mundial, mas também ameaçam os países avançados com graves conflitos sociais decorrentes de uma lacuna cada vez maior entre a renda dos altamente qualificados (elite cognitiva) e os não qualificados. Uma reconstrução radical do sistema educacional tem o potencial de evitar conflitos sociais e, ao mesmo tempo, fortalecer o crescimento dos padrões de vida possibilitado pela nova tecnologia e pelo mercado cada vez mais global. Em minha opinião, tal reconstrução radical só pode ser alcançada privatizando um segmento importante do sistema educacional - ou seja, permitindo que uma indústria privada com fins lucrativos se desenvolva, proporcionando uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e oferecendo concorrência efetiva ao público escolas. Essa reconstrução não pode acontecer da noite para o dia. Inevitavelmente, deve ser gradual. A maneira mais viável de realizar uma transferência gradual, porém substancial, do governo para a iniciativa privada é aprovar em cada estado um sistema de vouchers que permita aos pais escolherem livremente as escolas que seus filhos frequentam. Eu propus esse sistema de vouchers pela primeira vez há 40 anos.” (Friedman, 1997, pp. 339-340).
- ² Documento que reúne um “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. O encontro reuniu representantes de governos e foi organizado pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.
- ³ Uma oposição radical ao capitalismo, pautada pela concepção de sociedade sem classes e igualitária, com base no conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx (1818-1883), em especial nas obras *Ideologia alemã* e

Contribuição à crítica da economia política, Manifesto do partido comunista e, particularmente n' O capital, volume 2: a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital" (MARX, 1984, p. 210).

- ⁴ Tradução nossa: "A ideia de eficiência escolar ganhou força no Chile no final da década de 1990, como um dispositivo ideológico fundamental na gestão das políticas públicas em educação. As instituições educacionais são concebidas como prestadoras de serviços a serem monitoradas de acordo com um conceito de qualidade associado aos resultados de aprendizagem. As avaliações, expressas em números, fornecem aos tomadores de decisão as evidências necessárias para orientar o julgamento da sociedade sobre a educação nacional. Nas escolas, o exercício pedagógico perdeu sua autonomia em favor dos objetivos atribuídos pelos resultados mensuráveis da aprendizagem. A escola pública e o Ensino Médio estão se distanciando dos modelos republicanos de educação cidadã associados a possíveis projetos de transformação social. Agora, concebidas dessa forma, as instituições de ensino estão se desmobilizando ao limitar a capacidade de criar espaços de discussão sobre o sentido da educação." (JELDRES et al., 2016, p-124-125).
- ⁵ Fonte: <<https://www.institutounibanco.org.br/sobre/>>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ⁶ Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Referências

- ABRAMS, S. E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.
- ADAMSON, F. Les politiques éducatives aux États-Unis. Entre privatisation et investissement public. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, 2017, p 91-102.
- ADAMSON, F.; DARLING-HAMMOND, L. The Critical Choice in American Education: Privatization or Public Investment? In: **Global Education Reform**. Routledge, 2016, p. 131-168.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, p.107-116, 2009.
- AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AKKARI, A; DA SILVA, C. P; COSTA, A. S. F; MESQUIDA, P. Système éducatif dual et brouillage des frontières entre les secteurs public et privé au Brésil. **Autrepart**, (3), 2011, p.109-124.
- AUBRY, S.; DORSI, D. Towards a human rights framework to advance the debate on the role of private actors in education. **Oxford Review of Education**, 42(5), 2016, p. 612-628.
- ANDRÉ, G.; PONCELET, M. Héritage colonial et appropriation du « pouvoir d'éduquer ». Approche socio-historique du champ de l'éducation primaire en RDC. **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs**, (12), 2013, p.271-295.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education**. Brussels: Education International, 2008.
- BECKER, G. S. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. The University of Chicago Press, 1994.

- BLAZZI et al. *Com cotas, USP quadruplica número de estudantes negros e indígenas em 10 anos*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2020/01/24/com-cotas-usp-quadruplica-numero-de-estudantes-negros-e-indigenas-em-10-anos.ghtml>> Acesso em: 06 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** - Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.
- BRASIL. **Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016** - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012** - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012.
- BRAY, M. **Confronting the Shadow Education System: What government policies for what private tutoring?** Paris: UNESCO, Publishing, IIEP Policy Forum, 2009.
- BRAY, M.; KOBAKHIDZE, M. N.; LIU, J.; & ZHANG, W. **The internal dynamics of privatised public education: Fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia**. *International Journal of Educational Development*, 49, 2016, p. 291-299.
- CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez., 2019.
- CRUZ, A. USP alcança meta de inclusão social em 2020 e tem mais alunos de escolas públicas. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/institucional/usp-alcanca-meta-de-inclusao-social-em-2020-e-tem-mais-alunos-de-escolas-publicas/>> Acesso em: 06 de setembro de 2021.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 26 out. 2021.
- DIAZ RIOS, C. Domestic coalitions in the variation of education privatization: an analysis of Chile, Argentina, and Colombia. **Journal of Education Policy**, 34(5), 2019, p. 647-668.
- DOVEMARK, M.; KOSUNEN, S.; KAUKO, J.; MAGNÚSDÓTTIR, B.; HANSEN, P.; & RASMUSSEN, P. Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. **Education Inquiry**, 9(1), 2018, p. 122-141.
- FÁVERO, A. A.; PIRES, D. de O.; CONSALTÉR, E. Escola conveniada ou *charter school*? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, jan./abr., 2020.
- FRIEDMAN, M. Public schools: Make them private. **Education Economics**, 5(3), 1997, p.341-344.
- GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- JELDRES, J. F. H.; REYES-JEDLICKI, L.; SCHNEIDER, C. R. L'efficacité scolaire au Chili (1990-2014): un nouveau modèle de privatisation de l'éducation. **Éducation et Sociétés** (1), 2016, p.113-127.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2020**. MEC/INEP: 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/69930246386080>. Acesso em: 03 set. 2021.
- ISTANCE, D. Différentes perspectives sur les marchés de l'enseignement dans les travaux récents de l'OCDE/CERI. **Revue internationale d'éducation de Sèvres** [En ligne], Colloque 2009 : Un seul

- monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, mis en ligne le, consulté le 06 janvier 2020. URL: <http://journals.openedition.org/ries/5693>.
- KOINZER, T.; NIKOLAI, R.; WALDOW, F. (Eds.). **Private schools and school choice in compulsory education: Global change and national challenge**. Springer, 2017.
- LUBIENSKI, C. A.; BREWER, T. J. (Eds.). **Learning to Teach in an Era of Privatization: Global Trends in Teacher Preparation**. Teachers College Press, 2019.
- MINETTE, A. La marchandisation de l'éducation va bon train... et en laisse beaucoup sur le quai. **Journal du droit des jeunes**, (6), 2017, p.7-8.
- NAFAA, N. ; GIBAND, D. **Les villes américaines/Obama et l'école: néolibéralisation et marchandisation des districts scolaires urbains**, 2016.
- NDIMANDE, B. S.; LUBIENSKI, C. (Eds.). **Privatization and the education of marginalized children: Policies, impacts and global lessons**. Taylor & Francis, 2017.
- PEDRÓ, F., LEROUX, G.; WATANABE, M. **The privatization of education in developing countries: Evidence and policy implications**. UNESCO Working Papers on Education Policy 2, 2015.
- RAVEAUD, M. Angleterre: une privatisation sans retour: les « écoles zombies ». **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, (77), 2018. P. 18-19.
- REYES, I. E; AKKARI, A. La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, 10(3), 2017, p.363-380.
- RIKOWSKI, G. Privatisation: Education and Commodity Forms. In: **Keywords in Radical Philosophy and Education** (pp. 355-374). Brill Sense, 2019.
- SCHULTZ, T. W. **O capital Humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SEN, V. Towards Customized Privatization in Public Education in British Columbia: The Provincial Education Plan and Personalized Learning. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, (180), 2016.
- SILVA JÚNIOR, J. Dos Reis; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior brasileira: reforma do Estado e mudança na produção. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 1, n. 2, p. 93-97, 1999.
- SRIVASTAVA, P.; WALFORD, G. Non-state actors in education in the Global South. **Oxford Review of Education**, 42(5), 2016, p.491-494.
- TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform**: Teachers College Press, 2016.
- WALDOW, F.; FALKENBERG, K.; ROTHE, K. A Comparative Panorama of Privatisation and School Choice in Education: Concluding Remarks. In: **Private Schools and School Choice in Compulsory Education** (pp. 245-250). Springer VS, Wiesbaden, 2017.
- WALFORD, G. (Ed.). **Privatisation, Education and Social Justice**. Routledge, 2017.
- WILSON, E. K. Blurred lines: public school reforms and the privatization of public education. *Wash. UJL & Pol'y*, 2016, p.51, 189.

Correspondência

Abdeljalil Akkari: Pós-doutor pela Universidade de Baltimore (Estados Unidos). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça). Mestre em Educação pela Universidade de Lyon II (França), licenciado em Ciências da Educação pela Universidade de Lyon II (França). É Professor Ordinário (Titular) da Universidade de Genebra (Suíça), onde coordena a linha de pesquisa Dimensões Internacionais da Educação. Já atuou nas universidades de Freiburg (Suíça) e em Maryland (E.U.A.). Foi Pró-Reitor de Pesquisa da Haute Ecole Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (Suíça). Seus principais trabalhos de pesquisas são relativos à educação intercultural, à análise das desigualdades educativas e à internacionalização da política educacional. Atualmente trabalha em uma pesquisa comparativa e internacional sobre o tema "Educação, escolarização e identidades nos contextos multiculturais".

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5483985772772673>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4396-2635>

E-mail: djalil98@gmail.com

Altair Alberto Fávero: Pós-doutor (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (Pucrs), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF/RS/Brasil). Professor Titular III da Universidade de Passo Fundo (UPF) onde atua no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ligado ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, com sede na Universidade de Campinas - Unicamp/São Paulo – Brasil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5866881378328643>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

E-mail: altairfaver@gmail.com

Evandro Consalter: Doutor em Educação (Bolsista Capes) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais (UPF). Especialista em Estratégias de Aprendizagem (FABE) e Graduado em Letras (UPF). Pesquisador e vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ligado ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, com sede na Universidade de Campinas - Unicamp/São Paulo – Brasil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5349128185364838>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8798-8960>

E-mail: evandroconsalter@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
