

NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA, ESFERA LOCAL E TRABALHO DOCENTE

Lívia Maria Fraga Vieira [*]

Kildo Adevair Dos Santos [**]

[*] Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9036-0151>

E-mail: liviafraga59@gmail.com

[**] Doutor em Políticas Públicas da Educação e Profissão Docente no Doutorado Latino-Americano da FAE/UFMG. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/FaE/UFMG. Membro do Grupo de pesquisas Mediações Pedagógicas e Cidadania – Unisinos. Pesquisador associado do Instituto de Estudos Peruanos – IEP.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4484-2782>

E-mail: kildoadevair@yahoo.com

RESUMO

Este artigo discute alguns efeitos da parceria público-privada sobre a gestão e o trabalho docente nas escolas de educação básica, no âmbito de um governo municipal. Os dados para o estudo, com predominância qualitativa, foram coletados por meio de documentos, observação e entrevistas com os docentes e gestores de município de pequeno porte da Região de Campo das Vertentes de Minas Gerais. Constatou-se que as estratégias adotadas, embasadas em uma lógica mercantil, disseminaram regras de competitividade entre docentes e entre escolas, ao estipular metas pautadas em métricas, com prestação de contas. Acarretaram em intensificação do trabalho docente, com a ampliação da jornada dentro e fora da escola, e a perda de interações professor(a)/estudantes no cotidiano das relações escolares.

Palavras-chave: Parceria público privada. Nova Gestão Pública. Educação Básica no Brasil. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a privatização educativa, no plano internacional, convergem para o entendimento do alcance global do fenômeno. Para Bonal e Verger (2016), a privatização na educação reveste-se de formas distintas e responde a fatores desencadeantes e lógicas muito diferentes em relação aos contextos dos países, o que pesquisas comparadas permitem constatar:

independientemente de su nivel de desarrollo económico, tradición administrativa o cultura política, los países impulsan reformas educativas que alteran los modelos tradicionales de provisión, financiación y gobernanza de la educación en manos del sector público, y organizan los sistemas educativos con mayor presencia de actores privados y/o con procesos que emulan el funcionamiento del mercado (BONAL; VERGER, 2016, p. 175).

Citam-se como exemplos a criação das escolas charters, o uso de vouchers incentivando a escolha das famílias, as subvenções da oferta e da demanda de educação privada, ou formas de privatização chamadas endógenas, como uso de materiais apostilados ou “pacotes” ou guias de gestão escolar (BONAL; VERGER, 2016; ADRIÃO, 2018; PERONI; OLIVEIRA, 2019).

Não é sem debates e resistências que os efeitos, os objetivos e os custos da privatização educativa estão ocorrendo. Resumidamente, temos os defensores do mercado argumentando que o setor privado executa serviços com eficiência, efetividade e inovações, otimizando custos. De outro lado, os que apontam os efeitos indesejados dos processos de privatização, pois se constituiriam em fonte de desigualdade e segregação social, dirigindo as escolas a públicos distintos e em condições desiguais.

Este artigo, no âmbito das investigações sobre política educacional e trabalho docente, leva em conta um conjunto de alterações na realidade escolar brasileira, em decorrência das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, que se enquadram nas tendências do que se denomina Movimento Global de Reforma Educativa (GERM) (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2018). O Movimento, impulsionado por organismos internacionais, advoga a produtividade dos sistemas educativos mediante políticas de privatização, estandarização e *accountability* (rendição de contas). Têm favorecido a disseminação de estratégias de privatização da educação básica pública, por meio de formas diversas, entre elas as parcerias

público-privadas. Segundo Ball e Youdel (2008), no campo educativo, observam-se o que se denomina de formas de privatização exógena e endógena, alusivas à participação de provedores privados e ao uso de técnicas de gestão empresarial.

Considerando que a produção científica existente sobre o tema em questão concentrou-se até o momento em resultados de pesquisa que tomaram os órgãos centrais do ensino, sobretudo, as Secretarias de Educação e a sua relação com as escolas, faz-se pertinente a realização de estudos que aprofundem os efeitos dessa estratégia de privatização diretamente no chão das escolas.

Com as reformas ocorridas na educação, novas dinâmicas se estabeleceram e novos fenômenos surgiram. Assim, questões ligadas à descentralização, municipalização, criação de sistemas de ensino, financiamento, entre outras, estão relacionadas a essas reformas educacionais.

A intensificação de parcerias entre o setor público e o setor privado na educação vem sendo justificada pela necessidade de se estabelecer novas relações entre o Estado, mercado e sociedade para combater os graves problemas educacionais que permeiam a sociedade brasileira. As estratégias de parcerias público-privadas vinculam-se ao pensamento que dissocia a esfera pública do âmbito exclusivo do Estado, incentivando a participação e o fortalecimento do terceiro setor. No âmbito da administração pública, sobretudo nas secretarias de educação de vários municípios brasileiros, a parceria público-privada está sendo considerada como uma estratégia da Nova Gestão Pública (NGP), para possibilitar a garantia de qualidade da educação pública (VERGER; NORMAND, 2015).

No Brasil, essas parcerias vêm sendo firmadas de diversas formas, principalmente por meio de concessão ou permissão via licitação, subvenção, contratação e terceirização, filantropia e responsabilidade social das empresas. A oferta de vagas por instituições de educação infantil privadas, subvencionadas pelo poder público; a compra de sistema de ensino privado; e as assessorias para gestão educacional se apresentam como estratégias de privatização de maior tendência nas parcerias público-privadas na educação brasileira (ADRIÃO, 2018; ADRIÃO; PINTO, 2016; MENDES; PERONI, 2020; PERONI; COMERLATTO, 2017).

Este artigo discutirá resultados de pesquisa que teve como objeto de estudo uma forma de parceria público-privada para a assessoria da gestão escolar. Trata-se de parceria firmada

entre a rede municipal de educação de um município localizado na região Oeste do Estado de Minas Gerais, na zona Campo das Vertentes e a Fundação Pitágoras.

O município é de pequeno porte, com população de 17.349 habitantes informada no último Censo Populacional de 2010. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2008, considerado médio, correspondia a 0,726, e o Produto Interno Bruto (PIB) correspondia a R\$ 123.911,99 mil.

A rede municipal de educação ofertava ensino fundamental, concentrado nos anos iniciais, e educação infantil (creches e pré-escolas) em 10 estabelecimentos escolares, com matrícula total de 1.796 estudantes. Em 2019, o Censo Escolar informou total de 1.248 matrículas municipais na educação básica, no conjunto de 3.567 estudantes deste nível de ensino no município pesquisado.

E o que é a Fundação Pitágoras? É uma organização do terceiro setor, sem fins lucrativos, criada pelo conselho administrativo da Rede Pitágoras, no ano de 1999 (VIDAL, 2006). Surgiu com o objetivo de prestar consultoria, fornecer tecnologia de gestão educacional e capacitar profissionais das instituições de ensino públicas e privadas, com base nos fundamentos da Gerência da Qualidade Total. De acordo com Borges (1997, p. 63), “criou-se no Pitágoras um grupo de trabalho cujo objetivo era adaptar e aplicar os princípios da GQT ao sistema educacional [...] a Gerência da Qualidade Total em Educação (GQTE)”.

É uma organização considerada um “braço social da *Kroton*”, a qual foi constituída no ano de 2007, com a abertura de capital do Pitágoras na bolsa de valores, com o nome *Kroton* Educacional (KROT 11). Em 2018, foi anunciada a fusão entre *Kroton* e *Somos*. A *Somos Educação* atua no mercado de educação básica, cursos pré-vestibulares e idiomas, além de sistemas de ensino e livros. No ano de 2019, foi anunciada nova estrutura de negócios e reconfiguração de marcas. A principal marca, a *Cogna Educação*, se tornou a empresa responsável por gerir e tomar as decisões comuns ao grupo. Para atender o mercado de ensino superior o grupo passou a contar com as marcas *Kroton* e a *Platos*. No que tange o segmento de educação básica, o grupo fortaleceu a marca *Saber* e criou a marca *Vasta Educação* (KROTON, 2020).

A Fundação Pitágoras presta serviços a instituições educacionais públicas, transferindo tecnologia de gestão e capacitando seus profissionais, por meio da implantação e transferência do Sistema de Gestão Integrado (SGI), que consiste em uma forma estruturada de trabalhar,

aplicando os princípios e práticas geradores da “excelência de desempenho” nas organizações (GOMES, 2007). Apresenta-se com a missão de melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e educação infantil de escolas municipais, atendendo as redes com menores desempenhos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e comprovada limitação financeira, mediante o fortalecimento de sua gestão.

A implantação do SGI no município significou a adoção de um conjunto de dinâmicas, do tipo “mão na massa”, para a formação de “facilitadores” locais. Essa formação foi realizada durante dois anos, iniciando-se em 2007, promovendo uma jornada de trabalho de dois dias a cada mês, totalizando vinte jornadas. A formação aconteceu no próprio município e foi coordenada por uma consultora da Fundação Pitágoras, que trabalhou para implantar o SGI na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas municipais. A metodologia de implantação do SGI foi basicamente a aplicação na Secretaria de Educação e nas escolas do que fora apresentado na “jornada de campo” durante os dois dias. No fim de cada jornada, os facilitadores saíam com uma agenda de campo, que era uma espécie de tarefa de casa, ou seja, colocar em prática aquilo que aprenderam durante os dois dias de estudos. Assim, os facilitadores tinham um mês para desenvolver na Secretaria e nas escolas as estratégias de gestão que foram estudadas, envolvendo professores, demais funcionários das escolas, a comunidade e os alunos. As atividades da agenda de campo eram relatadas pelos facilitadores na jornada de campo seguinte e avaliadas pela consultora da Fundação Pitágoras.

Grosso modo, o SGI pode ser considerado um modelo de gestão que tem seu “foco nos altos desempenhos dos alunos” e, para isso, realiza a integração da liderança da Secretarias de Educação, passando pela liderança das escolas, alcançando a liderança da sala de aula até atingir o foco principal, o alto desempenho do aluno (GOMES, 1997), implantando, assim, a lógica da eficiência, da avaliação, do controle de gastos e resultados, dos monitoramentos, da premiação, e, principalmente, da formação de lideranças, o que estimula a cultura da concorrência entre professores e entre alunos que são homogeneizados por metas.

No período de 2007 a 2011, a Fundação desenvolvia parcerias com 44 municípios brasileiros (23 em Minas Gerais, 3 na Bahia, 7 na Paraíba, 1 no Espírito Santo, 10 em São Paulo), que possuíam em comum o fato de terem população até 50.000 habitantes. Exceto em São Paulo que alguns deles tinham população superior a isso (Santos, 2012). Até o presente a Fundação já implantou o SGI em 12 Estados, em 110 municípios e em 1.098 escolas;

abrangendo 28.744 profissionais da educação e 728.000 estudantes (Fundação Pitágoras, 2020). Geralmente a Fundação Pitágoras trabalha em aliança com patrocínios, formando parcerias com grandes grupos empresariais como a Gerdau, ArcelorMittal, Votorantim, Instituto Camargo Correa, CEMIG. Contudo, a parceria público-privada analisada neste artigo, foi patrocinada pela própria Fundação Pitágoras, anunciada como um “presente”, por meio de um gesto de amizade e solidariedade de um dos acionistas e fundadores da Fundação Pitágoras, amigo do então prefeito municipal.

Tal oferta de serviços pode ser enquadrada nas parcerias com ênfase na responsabilidade social, e têm sido caracterizadas na literatura como “assistencialismo social”. Essas parcerias têm revelado o grande interesse dos empresários pelas escolas públicas, devido à possibilidade do *marketing* da responsabilidade social, dos benefícios fiscais e da formação para o trabalho. Mostram-se como forma renovada de privatização da educação, indicando que a participação das empresas nos espaços escolares sustenta-se em forte conteúdo ideológico que opera sobre o currículo oculto da escola (SILVA; SOUZA, 2009). Induz a produção e reprodução de formas e práticas de regulação comportamental e cultural dos estudantes, visando habituá-los à lógica hegemônica, propiciando um imobilismo de reivindicação de direitos sociais e uma possível “eternização da pobreza” (SOUZA, 2009). Podem ser analisadas também como prática do “filocapitalismo, forma pela qual, a filantropia se alinha, sem pudor, ao mundo dos negócios e se apresenta como possibilidade de ampliação dos lucros para investidores privados” (ADRIÃO, 2017, p. 12).

A pesquisa foi finalizada no ano 2012, resultando em dissertação de mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG (cf. SANTOS, 2012). A sua publicação se justifica, pois a parceria continua em vigor e se desdobra em outros projetos, como a inserção de “consultores” do Pitágoras na estrutura da Secretaria Municipal de Educação coordenando as ações do setor, assim como a atuação de “consultores” dentro das escolas, interferindo diretamente no planejamento e execução das atividades pedagógicas, além de atuar nos processos de formação dos professores e professoras. Ressalta-se também, a implantação de plataforma virtual de aprendizagem, durante o período de pandemia da Covid 19, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto na educação infantil.

Para a consecução dos objetivos, foram identificados e analisados documentos oficiais do governo municipal e da Fundação, relativos ao tema. As observações e as entrevistas semi-

estruturadas foram efetuadas em quatro escolas de educação básica. Os critérios para a escolha das escolas foram a oferta educacional: ensino fundamental e educação infantil; a localização: periferia e centro urbano; a participação das escolas desde o início da implantação do Sistema de Gestão Integrado; e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): mais alto, mais baixo.

As entrevistas aconteceram no local de trabalho dos 17 sujeitos envolvidos. Foram gravadas e transcritas. Os sujeitos entrevistados foram 15 mulheres e 2 homens, de 25 a 50 anos de idade, entre 5 e 32 anos de exercício profissional na educação. Todos os entrevistados possuíam curso superior e 10 deles também cursaram pós-graduação *lato sensu*. Entre os entrevistados estavam um representante da Fundação Pitágoras, a secretária municipal de educação em exercício, uma diretora, três supervisoras pedagógicas, uma secretária escolar, oito professoras e dois professores. Os docentes entrevistados foram definidos seguindo os critérios de turno de trabalho, ano/série em que lecionavam, etapa de ensino (educação infantil e ensino fundamental) e exercício efetivo nas escolas no período de implantação da parceria. Os sujeitos foram solicitados a falar sobre como o projeto foi implantado, a descrever as atividades desenvolvidas, as dificuldades percebidas, os ganhos ou problemas em relação à gestão, ao trabalho docente e às interações com os estudantes.

Nos itens a seguir apresenta-se uma discussão sobre as tendências globais da reforma educativa e seus efeitos no trabalho docente, os resultados da pesquisa e as considerações finais.

Reformas educativas: uma tendência global

O ideário neoliberal, que se origina após a Segunda Guerra Mundial e alcança o apogeu nos anos de 1990, tem como proposta reagir contra as políticas de regulação estatal na economia e nas políticas sociais (ANDERSON, 1995). A regulação social designa, em sociologia, os processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição das “regras do jogo” num sistema social (MAROY, 2011).

A reforma e a reestruturação do Estado trouxeram mudanças para a administração pública e esse processo atingiu o campo educacional, possibilitando a emergência de novos modos de regulação das políticas educativas. Essas políticas passaram de um modelo

“burocrático-profissional”, baseado numa regulação estatal, burocrática e administrativa para um modelo “pós-burocrático” (MAROY, 2011), pautado em resultados e evidências.

No interior desse movimento de reformas educativas, existem quatro elementos que estão induzindo novos modos de regulação da educação: “a disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária; a transformação do papel do Estado; a ascensão do modelo mercantil; e a globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 260-261).

De acordo com Ball (2002), existe uma propagação internacional das influências dessas reformas e ela pode ser compreendida de duas maneiras. Primeiro, pelo fluxo de ideias através das redes sociais e políticas e, segundo, pela existência dos grupos que vendem suas “soluções” no mercado acadêmico e político, onde se pode atentar para o patrocínio realizado pelas agências internacionais, destacando-se o Banco Mundial.

No conjunto das políticas educativas, Ball (2005, p. 543) aponta a cultura do desempenho (performatividade) e da gestão (gerencialismo) como duas das principais “tecnologias” no processo de reforma educacional. Para o autor “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”.

O gerencialismo tem sido considerado o principal mecanismo da reforma política e da reengenharia cultural do setor público (BALL, 2005). Ainda segundo o autor:

O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005, p. 544).

A performatividade e o gerencialismo são tecnologias fundamentais no processo de reforma da política educacional, que, quando articuladas em conjunto, oferecem possibilidades atraentes e eficazes para o provimento tradicional da educação.

As parcerias público-privadas na educação brasileira: tendências atuais

As discussões a respeito das parcerias público-privadas e suas implicações no campo educacional estão relacionadas com as propostas de Reforma do Estado, implantadas por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Carlos Bresser Pereira, no ano de 1995. Destacou-se no documento oficial do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (BRASIL, 1995), a premissa de que, estando em crise, era necessário reformar o Estado para aumentar sua eficiência e capacidade de regulação, orientando-se pelo controle dos resultados e tendo nas parcerias público-privadas uma das estratégias para alcançar tais objetivos. O ideário da Nova Gestão Pública (VERGER; NORMAND, 2015) contaminou a administração pública e a execução das políticas governamentais nos diferentes setores econômicos e sociais e teve continuidade nos “governos democrático-populares” que se seguiram, mesmo observando-se significativos avanços sociais.

As parcerias público-privadas no campo educacional situam-se no movimento de privatização da educação básica brasileira, que por meio das vendas de material apostilado para as escolas públicas, da assessoria para gestão educacional, da oferta de vagas por instituições privadas de educação infantil e das parcerias entre empresas privadas e escolas públicas, com ênfase na responsabilidade social, marcam a tendência desse fenômeno no país (ADRIÃO, 2016; PERONI, 2015).

A literatura tem mostrado que esse fenômeno da proliferação das parcerias na educação é uma consequência dos processos de municipalização, oriundos das reformas políticas e educacionais que ocorreram nas últimas décadas, tanto no âmbito internacional como nacional e que estas parcerias têm apresentado uma expansão do mercado educacional e o aumento da lucratividade (ADRIÃO; PINTO, 2016).

As parcerias que garantem a ofertas de vagas por instituições privadas de educação infantil têm sido incrementadas pela insuficiência do poder público no oferecimento de creches. O crescimento atual dessa estratégia está relacionado ao FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que viabiliza a transferência de recursos públicos para organizações privadas sem fins lucrativos; à pressão exercida pelo Ministério Público pela garantia das matrículas na educação infantil; e à Lei de Responsabilidade fiscal, que limita os gastos da administração

pública, provocando, assim, a busca por alternativas que tenham custos menores (AZEVEDO; BORGHI, 2015; DOMICIANO, 2011).

No que se refere às parcerias que vendem material apostilado, a literatura vem mostrando que essa modalidade tem sido motivada pela busca na melhoria dos resultados das provas em grande escala para aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e pela tentativa de padronização da gestão e do trabalhos nas escolas (CORREA; ADRIÃO, 2014; ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013; ADRIÃO *ET AL.*, 2009).

As parcerias público-privadas para a assessoria da gestão nas escolas públicas têm sido caracterizadas pela tendência da implantação das técnicas gerenciais privatistas nos espaços escolares, próprias do modelo da gestão da qualidade total, disseminando a lógica da eficiência, avaliação, resultados e políticas de bônus. Estimula-se a cultura da concorrência entre professores e entre os estudantes que são homogeneizados por metas. Esta modalidade de parceria ainda tem implicado negativamente na autonomia dos docentes e na construção da gestão democrática da escola pública (PERONI, 2013; ADRIÃO *et al.*, 2009).

A possibilidade do *marketing* da responsabilidade social, o acesso aos benefícios fiscais e a formação para o trabalho têm suscitado o interesse dos empresários em estabelecer parcerias com escolas públicas, promovendo-se o que tem sido caracterizado como “assistencialismo social” (MARIN; PENNA, 2012; LUZ, 2011; SOUZA, 2009).

Atualmente, no Brasil, cresce o fenômeno da privatização educacional por meio das políticas de terceirização da gestão da escola pública para funcionarem sob a direção de Organizações Sociais (OS), da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros (MENDONÇA, 2019; XIMENES; STUCHI; MOREIRA, 2019). Também tem crescido o debate sobre a temática do *homeschooling*, visto como um direito individual de escolha das famílias pelo ensino de seus filhos no âmbito privado, ampliando-se o movimento em prol da alteração da legislação para a normatização do ensino domiciliar no país (ADRIÃO; GARCIA, 2017; BARBOSA, 2016).

Parcerias público-privadas para a assessoria da gestão nas escolas públicas: o caso da Fundação Pitágoras com o município mineiro

O que as parcerias público-privadas para a assessoria da gestão nas escolas públicas podem acarretar na organização do trabalho dos docentes da educação básica brasileira? Esta foi a questão que orientou a pesquisa no município referido.

As entrevistas transcritas foram analisadas segundo categorias analíticas definidas de acordo com a literatura e de acordo com o próprio *corpus* do material coletado. O levantamento bibliográfico sobre o tema das parcerias público-privadas na educação pública revelou a necessidade de definição de categorias de análise como forma de guiar a pesquisa acerca das implicações que esse processo pode causar nas escolas públicas brasileiras. As categorias que foram definidas de acordo com a literatura e que emergiram do processo empírico foram: gestão escolar e trabalho docente.

A gestão escolar no contexto das parcerias público-privadas na educação

A adoção do Sistema de Gestão Integrado nas escolas públicas do município estudado aconteceu no início do ano de 2007, como se evidencia nos depoimentos dos entrevistados:

O SGI chegou à escola no início de 2007, devido às necessidades, eu acredito, foi uma parceria com a Prefeitura e veio realmente para trazer mudanças, melhorias. Eu acho que esse é o ponto principal, inovação, todo mundo aí buscando alternativas para melhorar o desenvolvimento dos alunos (Diretora da Escola A).

O SGI teve início no ano de 2007, foi um convite da SME, onde eu participei como Facilitadora. No início, não consegui entender o que ia ser e acho que realmente levou um bom tempo para saber como que iria chegar à escola. Dificuldade em distinguir o sistema, pensando que fosse material que iria chegar para ser trabalhado e vi que não, nada disso (Supervisora da Escola B).

O SGI chegou à escola, na minha escola em 2007, e o primeiro contato que a gente teve com a palavra SGI foi através da diretora onde ela falou num momento antes no final de 2006, que o ano de 2007 seria implantado uma parceria com o Pitágoras chamado SGI, Sistema de Gestão Integrado, só que no princípio nós, inclusive ela mesma, pensamos que seriam as metodologias do Pitágoras, metodologias de conteúdos, como apostilas, palestras, como coisas desse tipo. Então a gente ficou muito feliz, todos receberam isso com uma grande expectativa (Docente 5 da Escola B).

Como pode ser constatado nesses depoimentos, a chegada do SGI nas escolas foi realizada sem discussão prévia com os profissionais da educação do município. A Secretaria Municipal de Educação (SME) tomou a decisão pela implantação do SGI sem consultar a comunidade escolar, o que pode estar relacionado ao “presente” dado pelo amigo empresário

da educação e aceito pelo prefeito, ficando a cargo das diretoras o repasse da informação da parceria firmada com a Fundação Pitágoras.

Evidencia-se que a parceria é algo que se impôs de fora para dentro da escola, sem que tenha havido manifestação de demanda. A equipe diretiva da SME não incluiu a comunidade escolar no processo de reflexão, discussão e, sobretudo, de tomada de decisão.

Outra constatação nas falas dos profissionais é a presença de um sentimento de admiração e respeito por se tratar de uma parceria com o nome Pitágoras, reproduzindo a hegemonia do discurso que considera o setor privado mais eficiente e eficaz e que possui melhor qualidade nos serviços prestados do que o setor público. Como assinala Ball (2004, p. 1117), “na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público”. Percebeu-se que os profissionais esperavam por uma parceria que trouxesse material apostilado e que eles trabalhariam com os materiais do sistema de ensino do Pitágoras, o que aparentemente causou um sentimento de frustração, como pode ser verificado neste depoimento: “[...] E a gente esperava uma coisa assim bem diferente, como fosse receber apostilas e, na verdade, depois a gente viu que se tratava do sistema de gestão” (Docente 4 da Escola B).

A gestão da escola sofreu alterações com a implantação do SGI, o que causou divergências nas opiniões dos profissionais. Para a Diretora da Escola A, a principal implicação na sua gestão foi o alinhamento¹.

Principalmente o alinhamento, hoje se a Secretaria tomar uma decisão vai como uma escadinha, a gente está sabendo, passando pelo supervisor, pelo professor, se tem uma reunião para decidir alguma coisa é a equipe de liderança que participa, não é o diretor que é responsável pela escola sozinho. Eu acho que o trabalho em equipe ajuda, fortalece. A gestão da escola melhorou muito, a gente sente mais acompanhada, você sente que tem alguém do seu lado, que é uma equipe trabalhando por aquilo ali, não ele ou aquele, é uma equipe, a equipe de liderança (Diretora da Escola A).

A Diretora da Escola A ressalta a importância do alinhamento que a ajudou gerir melhor a escola, proporcionando maior segurança no desenvolvimento do processo de gestão

¹ Consistência de processos, práticas, informações e decisões, entre áreas ou setores de uma organização, que precisa acontecer para que a organização atinja suas metas gerais. O alinhamento num sistema municipal de ensino contempla essa consistência no âmbito da SME, de cada escola, de cada turma e setor da escola, e de cada aluno individualmente (GOMES, 2007, p.1).

e na relevância do trabalho em equipe. A mesma fez uma avaliação positiva do novo processo de gestão, afirmando que a gestão da escola melhorou muito.

Entretanto, de acordo com a Supervisora da Escola A, a gestão da escola sempre foi organizada e sempre teve uma boa aceitação pela comunidade escolar. Para ela, o que faltava eram os registros, pois não existia uma prática de registrar as atividades na gestão anterior ao SGI.

Então, a escola em si já era uma escola organizada, a gente sempre teve uma boa aceitação, mas o que a gente pecava era a questão dos registros. A gente não fazia, tinha as boas práticas, mas a gente não registrava. Então eu acho que o SGI veio nos ajudar nisso, a colocar número naquilo que a gente não colocava (Supervisora da Escola A).

Percebe-se que a Supervisora da Escola A também atribuiu um avanço nas práticas de gestão com a implantação da parceria, principalmente nos novos processos de registros que a escola passou a realizar, confirmando o enfoque burocrático do SGI.

Não obstante, para a Docente 1 da Escola A, a prática dos registros e monitoramentos não foi novidade porque a escola já realizava uma boa gestão.

Olha, vou falar que nossa escola era muito organizada, muitas coisas a gente já tinha muito bem anotado, tudo muito escrito. Então, pra mim, não foi novidade de colocar tudo no papel, porque aqui já tinha quase tudo no papel. Então as outras coisas eram para aparecer mesmo, pra mostrar para os outros e talvez aquilo que a gente mostrava não acontecia e ainda tinha isso que deixava a gente frustrada (Docente 1 da Escola A).

A Docente 1 da Escola A revelou que muitas práticas realizadas na escola após a implantação do SGI eram somente para “aparecer”, que muitos processos de trabalho não tinham objetivos claros e não impactavam na aprendizagem dos alunos. Esses processos de trabalhos eram apresentados para a “equipe de liderança” e para os “facilitadores do SGI” durante as visitas técnicas que eram realizadas em meio ao processo de implantação da parceria. Ela fez um relato em relação à apresentação de algo que não existia: as salas de aula eram preparadas para receber as visitas, assim como todo o ambiente escolar, indicando a existência da construção de um cenário pedagógico, o que provocava nos professores um sentimento de frustração. Situação parecida também foi relatada pela Docente 2 da Escola A:

Teve um ano que eu trabalhei como bibliotecária e frequentava todas as salas e o que eu observava? Quando tinha que apresentar os papéis para a direção que estava chegando, o professor corria com aquela documentação, com aqueles papéis e, durante o mês, corria tranquilamente e, às vezes, eu nem observava registros no papel, não era monitorado.

A Docente 5 da Escola A argumentou que com a gestão anterior ao SGI o professor desenvolvia suas atividades de acordo com as necessidades e realidades de suas turmas e dessa forma conseguia atender melhor os alunos. Argumentou também que os professores conseguiam desenvolver melhor suas práticas de ensino, porque não tinham trabalho de registrar os documentos para serem afixados nos painéis. Percebe-se no depoimento dessa professora a possível influência negativa do SGI na aprendizagem dos alunos e o aumento do trabalho do professor.

No que se refere à aprendizagem dos alunos e às possíveis contribuições da parceria para melhorar o desempenho dos estudantes, os professores novamente se polarizaram, apontando avanços e retrocessos. Para alguns, os processos de aprendizagem avançaram no desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e habilidades de concentração, sobretudo, na ação de definir e alcançar metas. Para outros, a parceria contribuiu para retroceder os processos de aprendizagem, relacionando os retrocessos ao tempo gasto com os preenchimentos dos monitoramentos propostos pela parceria.

Portanto, as implicações na gestão das escolas pesquisadas, oriundas da parceria implantada, estão direta e indiretamente relacionadas com o processo de reformas das políticas educativas, nas quais se busca o desenvolvimento da autonomia dos estabelecimentos escolares e a promoção da avaliação, assim como a uniformização dos objetivos e dos planejamentos curriculares, além da inserção de práticas controladoras e do acompanhamento do Governo sobre os estabelecimentos e seus agentes. Essas características são próprias dos modelos pós-burocráticos e como resultado da estratégia parceria público-privado, pode-se afirmar que essas características apresentam fortes traços do modelo do “Estado avaliador” e do modelo de “quase-mercado” (MAROY, 2011).

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO

Tardif e Lessard (2005) definem o trabalho docente como a atividade de indivíduos que pensam, que dão sentido ao que fazem, que constroem conhecimentos e cultura própria da profissão, sendo o trabalho docente parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições.

Nessa perspectiva, tem-se constatado que os docentes das escolas públicas que firmam parcerias público-privadas estão sendo submetidos a uma nova organização do trabalho escolar, refletindo um modelo de regulação educativa. Esse modelo tem intensificado o trabalho docente devido às transformações que as parcerias provocam na organização escolar. A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área (APPLE, 1995).

A pesquisa evidenciou que as estratégias utilizadas pelas parcerias no interior das escolas conseguem adesões dos docentes, que assumem suas ideias e práticas como qualificação profissional. Estas adesões estão relacionadas ao grau de envolvimento político-partidário que os docentes possuem com a gestão municipal, com o mito da “excelência e soluções privadas” nos espaços públicos e o forte trabalho de inculcação ideológica realizado pelas parcerias.

As respostas obtidas na pesquisa evidenciam que ocorreram mudanças nas escolas, com a introdução de procedimentos e instrumentos de monitoramento do trabalho dos/as docentes, que incluíram a elaboração de plano de trabalho detalhado, apuração de resultados diários com os alunos e publicização desses resultados nos murais da escola e no âmbito da rede municipal de ensino. Alguns docentes assim se manifestaram, perguntados se perceberam aumento de trabalho:

Aumentou mais serviço, porque esses monitoramentos tomam um tempo muito grande. Eu fiz o teste assim, monitorava, chamava aluno por aluno na minha mesa para colorir o quadrinho, e com isso eu gastava quarenta minutos, porque se eu não apontasse o quadrinho certinho eles coloriam no quadrinho do outro, então atrapalhava os nossos dados, era quarenta minutos que eu ficava por conta de colorir (Docente 1 da Escola A).

O trabalho não aumentou, a princípio a gente ficou meio apreensiva, como fazer esse monitoramento? Depois isso foi incorporado, começou a fazer parte mesmo, a gente faz automaticamente, não atrapalha o andamento das atividades. Por exemplo, vou monitorar o “Para casa”, você corrigiu, rapidinho, você já olha, já consegue fazer o monitoramento, então eu não considero que tenha sido um aumento de trabalho (Docente 3 da Escola A).

A intensificação do trabalho docente não significa necessariamente a perda de habilidades dos professores e parece implicar na aprendizagem de novos conhecimentos e novas habilidades. Alguns docentes em suas falas apresentaram percepções de contribuição da parceria para seu trabalho, o que pode estar relacionado às novas aprendizagens de práticas de gestão de sala de aula, indicando um sentimento de maior profissionalismo, que pode estar relacionado ao cumprimento de todas as atividades proposta pela gestão da escola. Contudo, de acordo com Apple (1995), o processo de controle e a intensificação crescente do ato docente, podem ser erroneamente identificados como um símbolo de seu crescente profissionalismo.

Esse sentimento de profissionalismo e não percepção da intensificação de seu trabalho está relacionado às estratégias de estímulo à autointensificação, entendida como exploração pelos discursos e propostas educacionais oficiais. Isso pode acontecer devido ao estímulo ao sentimento de autorresponsabilização dos docentes pelos resultados das escolas e a incitação ao engajamento de processos de profissionalização (GARCIA; ANADON, 2009).

A percepção dos docentes em relação à não intensificação do seu trabalho também está relacionada aos efeitos da performatividade e do gerencialismo (BALL, 2005), que induzem os docentes a se empenharem nos processos de competição e cumprimento das metas, responsabilizando-se pelos resultados das escolas. Tanto a performatividade quanto o gerencialismo estão contribuindo para mudanças na consciência e na identidade dos docentes, o que Ball (2005) tem chamado de reforma de relações e subjetividades.

A pesquisa também revelou percepções docentes acerca das alterações significativas que ocorreram no trabalho após implantação da parceria nas escolas:

Trouxe algumas alterações, maior jornada de trabalho, porque acabava que a gente tinha que levar trabalho para casa, os monitoramentos que os alunos tinham de comportamento, pontualidade, deveres de casa, além da criação dos times de metas, que era desenvolver uma prática de ensino inovadora, isso tudo foi feito após horário de trabalho e não recebemos por isso (Docente 5 da Escola A).

Eu tinha o hábito de registrar as dificuldades de alguns alunos nas folhas finais de meu caderno. Mas aí virou uma rotina, tinha que monitorar o aluno. Então, acredito que pra mim diminuiu muito a questão do tempo com o aluno, a gente voltou muito para a questão do papel, a preocupação ficou em estar com os papéis, os painéis sempre em dia, porque era nos cobrado isso (Docente 2 da Escola A).

As falas dos docentes informam sobre o tempo gasto nos preenchimentos dos monitoramentos em sala de aula, comprometendo o desenvolvimento das práticas de ensino e a aprendizagem, pois a preocupação principal seria a divulgação desse processo para a comunidade escolar. Os docentes afirmaram que a parceria aumentou o trabalho, pois o tempo gasto nos preenchimentos dos monitoramentos se estendeu, o que obrigou a realização das tarefas após o horário regulamentar, podendo ocorrer uma espécie de invasão do trabalho na vida, no cotidiano doméstico-familiar do docente.

As atividades dos docentes sofreram alterações devido ao controle do trabalho que foi implantado.

Antes a gente tinha que planejar, mas não era tão rigoroso, agora a parceria é rigorosa. Você não pode ter aquilo só no seu caderno, você precisa estar com aquilo bonitinho pregado no painel, tem que mostrar para as outras pessoas o que está fazendo dentro da sala de aula (Secretaria da Escola A).

As práticas rígidas adotadas em decorrência da parceria mudaram a rotina de trabalho dos docentes que antes planejavam com alguma autonomia, diferente das novas práticas de registros que deveriam ser expostas nos painéis das escolas, aumentando o controle do trabalho docente, instalando processos de publicização dos resultados, identificando-se com as práticas das políticas de responsabilização educacional (AUGUSTO, 2015; NARDI, 2014).

A publicização dos resultados e o aumento do controle do trabalho docente contribuíram para acirrar os conflitos diante de outra implicação que a parceria proporcionou: a competição entre as escolas e docentes.

Eu acho que um dos pontos negativos que teve foi a concorrência entre as escolas. Então, nessa parte, eu acho que teve uma concorrência que foi negativa, porque em vez de ficar uma coisa tranquila, fluente dentro da escola, acabou tornando-se uma competição (Docente 2 da Escola B).

A prática da competição entre as escolas gerou conflitos na rede municipal, sobretudo com a implantação da política municipal de avaliação da aprendizagem dos estudantes, onde todos deveriam ser avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, sendo as avaliações

elaboradas por técnicos da Secretaria de Educação. Esta política gerou um clima de competição devido à classificação dos resultados que eram divulgados pela Secretaria, criando um *ranking* das escolas municipais, causando conflitos entre os docentes e pressão por partes das equipes diretivas e das famílias das crianças. Isso resultou em ações de cobrança sobre o trabalho dos docentes, gerando sobre eles os efeitos da política de responsabilização e da prestação de contas (CARRASQUEIRA *et al.*, 2015; SCHNEIDER; NARDI, 2013).

Outro instrumento que também gerou conflitos e intensificou a competição entre as escolas e entre os docentes foi a implantação da política de premiação, por meio do “Prêmio Educação – Descobrimo Talentos”, onde os projetos finalistas recebiam uma premiação em dinheiro como forma de reconhecimento e incentivo.

O incentivo à participação nos concursos promovidos pela gestão do município estudado e a política de premiação adotada podem estar indicando um caminho a ser trilhado pelas redes municipais que contam com a assessoria das parcerias público-privadas, que é a introdução do pagamento por *performance*. Esse modelo causa o impacto da diferenciação interna na carreira docente e está relacionado ao desempenho das escolas, o que pode provocar a instauração de uma lógica da competição com vista a alcançar os melhores resultados. Essas práticas de pagamento por *performance* já vêm sendo uma tendência em alguns estados brasileiros (OLIVEIRA; CLEMENTINO, 2019; PASSONE, 2014; HYPÓLITO, 2010) que adotaram as políticas de responsabilização escolar, que consistem na remuneração variável dos professores e funcionários mediante o desempenho, com base nos resultados dos estudantes nas avaliações.

Analisa-se que esta realidade vem contribuindo para o surgimento de um “novo profissionalismo” na educação, pautado num sistema meritocrático e competitivo, que confunde a “responsabilidade profissional, centrada na ética do profissional, com prestação de contas, centrada na adequação profissional aos indicadores externos impostos ao docente”, “privatizando subjetividades”, conforme nos esclarece Anderson (2017, p. 618-619).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das evidências trazidas pelo estudo aqui apresentado, agregadas às pesquisas recentes sobre o tema da privatização em educação no Brasil e em âmbito internacional, pode-se considerar que as parcerias público-privadas em educação agem como um mecanismo de mercado ou quase-mercado educacional. Essas parcerias inauguraram uma nova fase de disputas no campo, passando a introduzir mecanismos típicos de mercado na educação, seja por meio de controle externo, principalmente via processos de avaliação, ou, ainda, pela transferência de serviços para o setor privado.

A parceria público-privada provocou mudanças significativas na organização e nas condições de trabalho nas escolas do município de Minas Gerais, com o sistema de privatização endógena da gestão escolar. A ampliação da jornada de trabalho, por meio da extensão da carga horária, tanto na escola como em casa, e o aumento das responsabilidades diante dos novos processos escolares, apontaram para uma reestruturação e intensificação do trabalho dos docentes. Ao dedicar tempo para executar tarefas burocráticas de monitoramento da aprendizagem, as relações mais atentas com a realidade, as especificidades, as potencialidades dos estudantes foram comprometidas. Exigindo-se do/a docente atenção aos resultados medidos e à divulgação em murais das atividades planejadas e desenvolvidas, não se estaria imprimindo uma lógica de atender aos resultados e se descuidar do sujeito-aluno na sua integralidade?

No que tange à educação básica, o processo de municipalização que prometia assegurar maior autonomia, democratização da gestão do ensino e, principalmente, respeito e consideração às necessidades locais, também pode ser analisado como permissivo aos processos de mercantilização dos serviços educacionais, por acontecer em contextos de profundas desigualdades sociais e técnico-administrativas. Muitos municípios brasileiros têm se valido da iniciativa privada na consecução de suas propostas curriculares e pacotes didáticos previamente desenhados por empresas especializadas, conferindo ao ensino local um discurso retórico de estatuto de excelência e eficácia educacional, como mostraram as pesquisas aqui referenciadas.

Esta lógica privatista na qual estão sendo submetidos os docentes das escolas públicas materializa-se nas estratégias das reformas educacionais, seguindo o fluxo da mundialização das políticas educativas. Exemplo pode ser encontrado nas práticas de avaliações externas, ligadas aos novos modelos de regulação por resultados, em que as pressões geradas pela

competição, oriundas dos procedimentos avaliativos, mobilizam recursos e processos que se consideram ter o efeito de produzir melhoria da qualidade da educação, o que tem aumentado a busca pelas parcerias público-privadas por parte das prefeituras, sobretudo, sob o argumento de alcançar um melhor IDEB.

Superar essas tendências é uma exigência necessária para a afirmação da dimensão pública da escola pública, é um desafio permanente para fazer do trabalho docente um ato de criação/invenção no processo educativo, na construção de uma educação emancipadora e uma gestão democrática. Anderson (2018, p.619) considera que “uma das nossas futuras tarefas como pesquisadores é colaborar com professores e líderes escolares para documentar as muitas formas individuais e coletivas de resistência” a estas imposições do mercado educacional.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018.

ARAÚJO, L.; PINTO, J. M.R. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In: Público X privado em tempos e crise*. ARAÚJO, L.; PINTO, J. M.R. (org.). Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017. p.16-37.

ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar., 2016.

ADRIÃO, T. M. F.; PINTO, J. M. R. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, mar., 2016.

ADRIÃO, T. M. F.; DAMASO A.; GALZERANO, L. S. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n.11, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article>. Acesso em: maio. 2018.

ADRIÃO, T. M. F. *et al.* 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.

ANDERSON, G. 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.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILLI Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**. as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23. 1995.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUGUSTO, M. H. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set.-dez., 2015.

AZEVEDO, C. F. N. J.; BORGHI, R. F. O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e os contratos administrativos em análise. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n.50, p. 533-546, 2015.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a uma perspectiva internacional en las políticas educativas. *In*: MARIANO, Narodowski (org.) **Nuevas tendencias em políticas educativas** Granica, 2002.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, mar. 2016.

BONAL, X.; VERGER, A. Privatización educativa y globalización: Una realidad poliédrica. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 9, n.2, p.175-180, 2016.

BORGES, M. E. L. **Formando Cidadãos do Mundo**: Os 30 Anos do Grupo Pitágoras. São Paulo: Prêmio, 1997.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/>. Acesso em: maio 2018.

CARRASQUEIRA, K. *et al.* Políticas de responsabilização escolar: um estudo exploratório sobre as estratégias de instâncias intermediárias na rede municipal do Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17 e 18, p. 75-79, jan./jun. ago./dez., 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article>. Acesso em: maio 2018.

CORREA, B.; ADRIÃO, T. M. F. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análises de dois casos. **RBPAAE**, v. 30, n. 2, p. 379-396, mai./ago. 2014 379. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article>. Acesso em mai. 2018.

DOMICIANO, C. A. A educação infantil via programa bolsa creche: o caso do município paulista de Hortolândia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 231-250, dez. 2011.

FUNDAÇÃO PITÁGORAS. **Nossos números.** Disponível em: <https://fundacaopitagoras.com.br/nossos-numeros/>. Acesso em: 7 de nov. 2020.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, p. 63-85, abr. 2009.

GOMES, H. **ABC de termos comuns.** Glossário de termos técnicos do Sistema de Gestão Integrado. Fundação Pitágoras, 2007.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1337-1354, dez. 2010.

KROTON. **Histórico.** Disponível em: <https://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 7 de nov. 2020.

LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para a reflexão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 113-127, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/08.pdf>. Acesso em: maio 2018.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? *In*: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MENDES, V. R.; PERONI, V. M. V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, p. 65-88, 2020.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019.

NARDI, E. L. Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em maio 2018.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de responsabilização na educação básica nos estados do nordeste. *In*: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C., RODRIGUES, C. M. L. **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da região nordeste. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

OLIVEIRA, D. A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, jan.-jun., p. 27-40, 2005.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.152, p. 424-448, abr/jun., 2014.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis educacional**, v. 15, p. 38-57, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n.50, p. 533-546, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao>. Acesso em: mai. 2018.

PERONI, V. M. V.; COMERLATTO, L. P. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva (UFSC)**, v. 35, p. 113, 2017.

SANTOS, K. A. **Parcerias público-privadas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil**: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/>. Acesso em: nov. 2020.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **RBPAE**, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/abr. 2013.

SILVA, M. V; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

SOUZA, S. A. Formas renovadas de privatização da educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (SER). **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 19, n. 32, jan-jun. 2009, p. 73-88. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao>. Acesso em: mai. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set., 2015.

VIDAL, M. H. C. 2006. **Atando nós que constroem redes: a expansão da Rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecas.ufu.br/>. Acesso em: nov. 2020.

XIMENES, S. B.; STUCHI, C. G.; MOREIRA, M. A. M. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **RBPAAE**. v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez., 2019.

NEW PUBLIC MANAGEMENT IN BRAZILIAN'S ELEMENTARY SCHOOL: PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP, LOCAL AND TEACHING WORK

ABSTRACT

This paper discusses some effects of public-private partnership on management and teaching work in district level elementary education schools. The study data was collected through documents, observation and interviews with teachers and managers the Campo das Vertentes county area in Minas Gerais and its analysis was mostly made through a qualitative approach. It was found that the strategies adopted, based on a mercantile logic, disseminated rules of competitiveness among teachers and between schools, by stipulating goals based on metrics, with accountability. They led to an intensification of the teaching work, with the extension of the day inside and outside the school, and the loss of teacher / student interactions in the daily life of school relations.

Keywords: Public private partnership. New Public Management. Brazilian's elementary school. Teaching work.

**NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL:
ASOCIACIÓN PÚBLICO-PRIVADA, ÁMBITO LOCAL Y TRABAJO DOCENTE**

RESUMEN

Este artículo discute algunos efectos de la asociación público-privada en la gestión y el trabajo docente en las escuelas primarias, en el ámbito de un gobierno municipal. Los datos para el estudio, con predominio cualitativo, fueron recolectados a través de documentos, observación y entrevistas con los maestros y administradores de un pequeño pueblo de la Región Campo das Vertentes de Minas Gerais. Se encontró que las estrategias adoptadas, con base en una lógica mercantil, difundieron reglas de competitividad entre docentes y entre escuelas, al estipular metas basadas en métricas, con rendición de cuentas. Condujeron a una intensificación de la labor docente, con la extensión de la jornada dentro y fuera de la escuela, y la pérdida de interacciones profesor / alumno en la vida cotidiana de las relaciones escolares.

Palabras clave: Asociación público privada. Nueva gestión pública. Educación básica en Brasil. Trabajo docente.

Submetido em: novembro de 2020.

Aprovado em: novembro de 2020.

Publicado em: dezembro de 2020.