



Utopía y Praxis Latinoamericana  
ISSN: 1315-5216  
ISSN: 2477-9555  
diazzulay@gmail.com  
Universidad del Zulia  
República Bolivariana de Venezuela

## A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades

---

**ADRIÃO, Theresa; VENCO, Selma**

A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades

Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 27, núm. 96, 2022

Universidad del Zulia, República Bolivariana de Venezuela

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217008>

## A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades

The corrosion of public education in Brazil: privatizations and precariousness

Theresa ADRIÃO

Universidade Pública de Campinas, España

theadrião@gmail.com

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217008)

id=27970217008

Selma VENCO

Universidade Pública de Campinas, España

svenco@unicamp.br

Recepción: 20 Julio 2021

Aprobación: 13 Noviembre 2021

### RESUMO:

Analisa-se dois elementos constitutivos das políticas educacionais brasileiras - privatização e precariedade nas relações de trabalho – em cinco redes de ensino de governos subnacionais. Apoia-se em pesquisa documental para o período 2011 a 2018. A privatização é entendida como transferência de responsabilidades e ativos governamentais para atores privados, nas dimensões do currículo, da gestão e oferta educativa. A precariedade nas relações de trabalho remete à desestabilização dos empregos estáveis gerando vulnerabilidade social e econômica. Identificou-se: preponderância de filantropocapitalistas, o currículo como dimensão mais privatizada e a ampliação de contratos precários para seleção de professores, conjunto que corrói a educação pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** privatização, precariedade, política educacional no Brasil.

### ABSTRACT:

The present study analyses two constitutive elements of Brazilian education policies - privatization and precarious labor relations – in five subnational government school systems and bases itself on documentary research for the 2011-2018 period. Privatization is here understood as the transfer of state responsibilities and assets to the private sector, concerning curriculum, administration and educational offer. The precariousness of labor relations corresponds to the destabilization of steady jobs leading to social and economic vulnerability. The results show: philanthrocapitalist prevalence, curriculum as the most privatized dimension and the expansion of precarious job positions for teachers, a whole which corrodes public education.

**KEYWORDS:** privatization, precariousness, educational policy in Brazil.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o que designamos como corrosão da educação pública no Brasil, decorrente da articulação entre processos de privatização e medidas de flexibilização das relações de trabalho praticadas por diferentes níveis de governos.

O foco se dirige a cinco sistemas públicos subnacionais de educação, intencionalmente selecionados em função de apresentarem, concomitante, maior número de programas e ações para a educação pública implementados ou propostos por atores privados e tendências crescente de precariedade na contratação de professores.

Considerando os fatores internos à sociedade brasileira para a disseminação desses processos destacam-se alterações na organização e funcionamento do Estado decorrentes de sucessivas reformas, inclusive com mudanças no texto da Constituição direcionadas para ajustes fiscais (ROSSI et al, 2019), liberalização econômica e diminuição da capacidade de intervenção do Estado. Assim, mesmo que assincronamente e de forma desigual, a vaga neoliberal, iniciada nos países de capitalismo central no final dos anos 1970, implanta-se no Brasil a partir do final anos 1990, aprofundando desigualdades sociais historicamente vigentes e limitando

a materialização dos direitos sociais previstos no texto Constitucional de 1988, dentre os quais o direito à educação (CURY, 2007). Cumpre lembrar, que partir de 2019, alia-se a estas orientações neoliberais uma agenda profundamente conservadora e excludente, agravando ainda mais as desigualdades.

O texto constitucional apresenta um modelo federativo de organização política do país e delega aos governos subnacionais (26 Estados e 5.570 municípios e um distrito federal) a responsabilidade pela efetivação da educação em sua etapa obrigatória, que compreende a Pré-escola, o Ensino fundamental e o Ensino Médio e atende crianças e jovens dos 4 aos 17 anos. Para tal feito, a Constituição prevê a destinação obrigatória de percentuais mínimos dos impostos arrecadados para o investimento na educação obrigatória, lógica de financiamento e de composição do fundo público, que sobrevive aos cortes de gastos e passa a ser objeto de disputa por segmentos do mercado educacional.

Essa desigualdade é percebida também na diversidade com que os entes federados adequam para as suas condições políticas e institucionais as orientações nacionais, o que inclui as condições para contratação dos profissionais da educação e o tipo de influência exercido por atores privados na definição das políticas educacionais.

A reflexão apresentada resulta de pesquisas [1] que inventariam, para o período de 2011 a 2018, processos de privatização - captados a partir de levantamento de ações e programas educacionais instituídos por organizações privadas nacionais e internacionais - e formas de contratação de professores da educação básica. O campo empírico, aqui considerado, é composto por cinco redes públicas de ensino.

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha dos cinco sistemas subnacionais de educação derivou de dois critérios: o primeiro considerou a representação das cinco regiões do país [2] e o segundo selecionou em cada uma dessas regiões, o sistema estadual que, no período, apresentou a maior quantidade de programas implementados ou operados por atores privados e a maior desregulamentação nos contratos de trabalho de seus professores. Como resultado tem-se a seleção de Piauí (PI), Pará (PA), Minas Gerais (MG), Santa Catarina (SC) e do Distrito Federal (DF).

Os dados resultaram de pesquisa em fontes documentais primárias [3] disponíveis nas páginas Web institucionais dos governos e das organizações privadas e complementadas por busca dirigida e acesso anônimo em até cinco páginas da ferramenta de busca Google. As buscas acionaram nove descritores: Programas, Parcerias, Convênios, Contratos; Projetos; Políticas, Programas, Pacto e Compromisso. Os termos buscaram cobrir as expressões que no Brasil correspondem a mecanismos e estratégias de relações entre os governos e atores privados. Como filtros adotou-se os nomes dos governadores e o período selecionado. O conjunto das informações foi organizado por meio da função PROCV da ferramenta Planilhas do Google Drive e caracterizado, entre outros, por três aspectos tratados neste artigo: tipo de organização privada, dimensão da educação afetada - gestão, oferta e currículo e nome do ator privado.

A estas informações somaram-se dados sobre: número de matrículas, desempenho dos sistemas de ensino e as formas de contratação dos professores disponíveis nos microdados do Censo Educacional para a educação básica regular, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Em relação às formas de contratação dos professores, os dados consideram quatro categorias - concursados, temporários, terceirizados e contratados via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), código brasileiro que regulamenta os empregos no setor privado.

O período selecionado justifica-se pela disponibilidade de dados para os dois processos aqui analisados: a privatização da educação pública e a precariedade nas relações de trabalho dos professores que a integram. Por fim, a escolha dos vínculos de trabalho dos professores para análise apoia-se tanto no fato de constituírem a imensa maioria dos trabalhadores em educação nas distintas redes de ensino, quanto por ser o posto inicial das carreiras profissionais destas mesmas redes.

O conjunto das informações se refere ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, correspondendo a doze anos de escolaridade obrigatória sob a responsabilidade de governos estaduais e do Distrito Federal.

Na mesma direção, Whitfield (2006) reafirma a indissociabilidade entre os processos de privatização e de mercantilização. Para o autor, a privatização do setor público é identificada quando, elementos constitutivos dos serviços ou dos ativos públicos, entendidos como estatais, são alterados. As alterações correspondem: à transferência de propriedade, inclusive da propriedade intelectual, para o setor privado; à reestruturação de órgãos públicos por meio da introdução de estruturas organizacionais cunhadas para o campo empresarial; a diminuição da gratuidade no acesso a serviços públicos ou o aumento dos custos para os usuários em função da remuneração de investimentos realizados pelo capital privado; pela disseminação de princípios e valores operacionais para a organização estatal coincidentes com interesses privados e comerciais e, por fim, quando a própria gestão das organizações públicas é reestruturada e comercializada como condição para implementar o conjunto dos elementos anteriormente listados.

A liberalização presumida pelos autores envolve a desregulamentação da oferta educacional, orientada pela racionalidade econômica, aspecto caro às políticas neoliberais. Para o que interessa a este artigo, corresponde à substituição de docentes concursados por outros com contratos temporários e a transferência de políticas educativas para o setor privado assentada na desqualificação da ação estatal.

As formas de privatização da educação e os alertas sobre suas consequências para a realização do direito humano têm sido objeto de estudos diversos considerando diferentes contextos[4]. Neste artigo, adota-se o enquadramento analítico relativo à materialização da privatização da educação obrigatória no Brasil proposto por Adrião (2018), para quem as diferentes formas de privatização incidem sobre três dimensões da política educativa: oferta educativa, gestão da educação e o currículo escolar. Na dimensão da oferta educacional, a privatização operacionaliza-se, principalmente, por meio de subsídios públicos direcionados a provedor privado, inclusive via renúncia fiscal; pela liberalização de escolas privadas, tutorias e aulas particulares e pela introdução de políticas ou programas de escolha parental. A segunda dimensão, refere-se à privatização da gestão da educação e é captada em dois âmbitos: o primeiro relativo à privatização da gestão educacional assume um caráter sistêmico ao envolver a transferência da gestão de redes públicas de ensino, no todo em parte, para atores privados; o segundo relaciona-se à transferência da gestão de unidades escolares e corresponde à privatização da gestão escolar. A última dimensão, privatização do currículo, envolve a incidência do setor privado na definição dos desenhos curriculares e a transferência para este setor de decisões sobre a organização dos tempos escolares, de estratégias de mediação das relações entre professor, estudante e conhecimento e de decisões sobre a adoção e o conteúdo de insumos curriculares como recursos didáticos. (ADRIÃO, 2018).

Além dos processos de privatização, a corrosão da educação pública associa-se à introdução de mecanismos de precariedade nas relações de trabalho. O conceito de relações de trabalho é sustentado pelas definições do direito administrativo no que se refere ao salário, jornada, responsabilidades de contratante e empregados e demais direitos vinculados ao trabalho. (DELGADO, 2007, SÜSSEKIND, 2009).

O sentindo atribuído à precariedade nas relações de trabalho é relativamente recente na literatura. Estudos dos anos 1970 remetem à fragmentação da classe trabalhadora (LINHART, 1978), cindida entre os “com e os sem direitos”. A partir dos anos 1980, e ao longo da década de 1990, o conceito ocupou lugar singular nas análises sobre o mundo do trabalho, tendo em vista as transformações decorrentes do avanço da microeletrônica e de modelos de organização do trabalho ajustados à produção por demanda, que prescindem contratos de trabalho estáveis nos moldes fordistas. (GOUNET, 1999).

Por outro lado, Gerry Rodgers (1989) pondera que o trabalho desprovido de direitos sempre esteve presente na história. O autor destaca que o emprego sustentado em acordos coletivos e o estabelecimento de direitos aos trabalhadores implantou-se no oeste europeu entre o final da Segunda Guerra Mundial e meados dos anos 1970 e não se universalizou. De modo que a identificação da precariedade das condições de trabalho, segundo o mesmo autor (p.3), pode ser identificada em quatro dimensões do trabalho: “instabilidade, ausência de proteção, insegurança e vulnerabilidade social e econômica”. A precariedade, assim, incide sobre o vínculo do trabalho que passa a apresentar graus de inconstância, a tornar-se inseguro, e, principalmente,

a se caracterizar como um trabalho desprotegido de direitos e marcado por práticas salariais desiguais entre os pares.

Robert Castel (1995), ao examinar a sociedade salarial francesa considera que o fenômeno da precariedade nas relações de trabalho acarreta processos de precarização das condições de vida. Para ele, os contratos por tempo determinado - part-time, estágios etc. – conduzem à ausência de descansos e de seguro-desemprego. Diferentemente do oeste Europeu, o Brasil não vivenciou o Estado do Bem-Estar-Social e, historicamente, privilegiou o patronato, em detrimento dos trabalhadores. Em 2019, a informalidade no trabalho foi realidade para mais de 38 milhões de brasileiros (IBGE, 2020).

Neste trabalho o conceito de precariedade aplicado à situação dos professores compreenderá as formas de contratação que neguem o previsto no texto da Constituição Federal de 1988, art. 37, segundo a qual o ingresso em cargo ou emprego público deve ocorrer por meio aprovação em concurso público de provas e títulos

### PRIVATIZAÇÃO E PRECARIEDADE: CONCEITOS CENTRAIS

O sentido atribuído à privatização da educação apoia-se em BELFIELD e LEVIN (2002) para quem, a privatização diz respeito a processos que:

(...) transferem as atividades, os ativos e as responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para os indivíduos e as agências. Além disso, a privatização é frequentemente pensada como "liberalização" – onde agentes os países são isentos de regulamentações governamentais, ou como "mercantilização" -, onde novos mercados são criados como serviços alternativos aos governamentais. (BELFIELD & LEVIN, 2002, p.19, tradução livre)

Na mesma direção, Whitfield (2006) reafirma a indissociabilidade entre os processos de privatização e de mercantilização. Para o autor, a privatização do setor público é identificada quando, elementos constitutivos dos serviços ou dos ativos públicos, entendidos como estatais, são alterados. As alterações correspondem: à transferência de propriedade, inclusive da propriedade intelectual, para o setor privado; à reestruturação de órgãos públicos, por meio da introdução de estruturas organizacionais, cunhadas para o campo empresarial; a diminuição da gratuidade no acesso a serviços públicos ou o aumento dos custos para os usuários em função da remuneração de investimentos realizados pelo capital privado; pela disseminação de princípios e valores operacionais para a organização estatal coincidentes com interesses privados e comerciais e, por fim, quando a própria gestão das organizações públicas é reestruturada e comercializada como condição para implementar o conjunto dos elementos anteriormente listados.

A liberalização presumida pelos autores envolve a desregulamentação da oferta educacional, orientada pela racionalidade econômica, aspecto caro às políticas neoliberais. Para o que interessa a este artigo, corresponde à substituição de docentes concursados por outros com contratos temporários e a transferência de políticas educativas para o setor privado assentada na desqualificação da ação estatal.

As formas de privatização da educação e os alertas sobre suas consequências para a realização do direito humano têm sido objeto de estudos diversos considerando diferentes contextos[5]. Neste artigo, adota-se o enquadramento analítico relativo à materialização da privatização da educação obrigatória no Brasil proposto por Adrião (2018), para quem as diferentes formas de privatização incidem sobre três dimensões da política educativa: oferta educativa, gestão da educação e o currículo escolar. Na dimensão da oferta educacional, a privatização operacionaliza-se, principalmente, por meio de subsídios públicos direcionados a provedor privado, inclusive via renúncia fiscal; pela liberalização de escolas privadas, tutorias e aulas particulares e pela introdução de políticas ou programas de escolha parental. A segunda dimensão, refere-se à privatização da gestão da educação e é captada em dois âmbitos: o primeiro relativo à privatização da gestão educacional assume um caráter sistêmico ao envolver a transferência da gestão de redes públicas de ensino, no todo em parte, para atores privados; o segundo relaciona-se à transferência da gestão de unidades escolares e corresponde à privatização da gestão escolar. A última dimensão, privatização do currículo, envolve a incidência do setor privado na definição dos desenhos curriculares e a transferência para este setor de



decisões sobre a organização dos tempos escolares, de estratégias de mediação das relações entre professor, estudante e conhecimento e de decisões sobre a adoção e o conteúdo de insumos curriculares como recursos didáticos. (ADRIÃO, 2018).

Além dos processos de privatização, a corrosão da educação pública associa-se à introdução de mecanismos de precariedade nas relações de trabalho. O conceito de relações de trabalho é sustentado pelas definições do direito administrativo no que se refere ao salário, jornada, responsabilidades de contratante e empregados e demais direitos vinculados ao trabalho. (DELGADO, 2007, SÜSSEKIND, 2009).

O sentindo atribuído à precariedade nas relações de trabalho é relativamente recente na literatura. Estudos dos anos 1970 remetem à fragmentação da classe trabalhadora (LINHART, 1978), cindida entre os “com e os sem direitos”. A partir dos anos 1980, e ao longo da década de 1990, o conceito ocupou lugar singular nas análises sobre o mundo do trabalho, tendo em vista as transformações decorrentes do avanço da microeletrônica e de modelos de organização do trabalho ajustados à produção por demanda, que prescindem contratos de trabalho estáveis nos moldes fordistas. (GOUNET, 1999).

Por outro lado, Gerry Rodgers (1989) pondera que o trabalho desprovido de direitos sempre esteve presente na história. O autor destaca que o emprego sustentado em acordos coletivos e o estabelecimento de direitos aos trabalhadores implantou-se no oeste europeu entre o final da Segunda Guerra Mundial e meados dos anos 1970 e não se universalizou. De modo que a identificação da precariedade das condições de trabalho, segundo o mesmo autor (p.3), pode ser identificada em quatro dimensões do trabalho: “instabilidade, ausência de proteção, insegurança e vulnerabilidade social e econômica”. A precariedade, assim, incide sobre o vínculo do trabalho que passa a apresentar graus de inconstância, a tornar-se inseguro, e, principalmente, a se caracterizar como um trabalho desprotegido de direitos e marcado por práticas salariais desiguais entre os pares.

Robert Castel (1995), ao examinar a sociedade salarial francesa considera que o fenômeno da precariedade nas relações de trabalho acarreta processos de precarização das condições de vida. Para ele, os contratos por tempo determinado - part-time, estágios etc. – conduzem à ausência de descansos e de seguro-desemprego. Diferentemente do oeste Europeu, o Brasil não vivenciou o Estado do Bem-Estar-Social e, historicamente, privilegiou o patronato, em detrimento dos trabalhadores. Em 2019, a informalidade no trabalho foi realidade para mais de 38 milhões de brasileiros (IBGE, 2020).

Neste trabalho o conceito de precariedade aplicado à situação dos professores compreenderá as formas de contratação que neguem o previsto no texto da Constituição Federal de 1988, art. 37, segundo a qual o ingresso em cargo ou emprego público deve ocorrer por meio aprovação em concurso público de provas e títulos.

## A EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS ESTADOS SELECIONADOS: O FOCO NA PRIVATIZAÇÃO E NA PRECARIIDADE

O modelo federativo de organização do Estado brasileiro delega aos entes federados subnacionais (26 Estados, 5.570 municípios além do Distrito Federal no qual se localiza capital do país a responsabilidade pela oferta e a garantia da educação na etapa de escolaridade obrigatória, prevendo mecanismos de responsabilização ao governante que assim não proceder (OLIVEIRA, 2007). Mesmo havendo normativas e orientações nacionais para a organização da educação, previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996) e em legislação complementar, são os governos subnacionais que efetivamente adequam tais normativas, tendo em vista as condições político-institucionais e os arranjos societários encontrados em seus respectivos territórios.

É importante destacar existência de profundas desigualdades no padrão de oferta educacional quando se comparam as redes públicas, em grande medida determinado pelo modelo, também desigual, de captação e distribuição dos fundos estados. Tal aspecto pode ser captado pelo Produto Interno Bruto (PIB) per capita de cada ente da federação indicado na tabela 1 para o ano de início e fim do período considerado.

Tabela 1 - Valor Nominal do PIB, Per Capita, 2011 e 2018 (em R\$- nominais)\*

Entes Federados

2011

2018

BRASIL

22.748,72

33.593,82

Distrito Federal

59.221,87

85.661,30

Santa Catarina

27.555,30

42.149,30

Minas Gerais

20.281,35

28.223,20

Pará

12.838,60

18.952,21

Piauí

8.260,70

15.432,00

Importar tabla

Fonte: as autoras com base em IBGE, 2011 e 2018. \* US\$1,00= R\$5,57.(abr/2021)

Importa destacar que no país, a educação é livre a escolas privadas, condição que agrava as desigualdades educacionais existentes e indica uma relevante forma de privatização da oferta educacional apreendida pela proporção entre as matrículas públicas e privadas, ilustrada na série histórica pelo Gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Fundamental- Número Absoluto. Estaduais e Privadas. Redes de ensino e anos selecionados (nºabs)

Fonte: Inep, Censo Educacional, 2005 a 2018. Elaborado por ADRIÃO (2020)

No caso do Ensino Fundamental, a análise do gráfico 1 indica a manutenção da proporção entre matrículas públicas - ofertadas pelos governos estaduais e necessariamente gratuitas - e aquelas mantidas por provedores privados e custeadas, na maioria, por taxas pagas pelas famílias. O governo estadual do Pará mantém atendimento estável na série histórica, tendendo a ampliá-la ligeiramente em 2018, enquanto vagas em escolas privadas mantiveram-se inalteradas. (CECCON, 2021). No Distrito Federal, as matrículas em escolas distritais apresentaram redução de 3,4% e pouca variação na oferta privada. (SOUZA, 2021). Já nos estados de Minas Gerais e Piauí constata-se a redução da oferta para o Ensino Fundamental, tanto na rede pública estadual, quanto nas escolas privadas. (SILVA et al, 2021 e OLIVEIRA, 2021).

Movimento semelhante é observado na análise das matrículas referentes ao Ensino Médio: certa estabilidade na oferta desta etapa nos estados do Pará e no Distrito Federal, enquanto há significativa redução em Minas Gerais e Piauí, tanto na esfera pública quanto na privada, e diminuição menos expressiva em Santa Catarina, com conforme pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Matrículas no Ensino Médio- Número Absoluto. Estaduais e Privadas. Redes de ensino e anos selecionados. (nºabs)

Fonte: Inep, Censo Educacional, 2005 a 2018. Elaborado por ADRIÃO (2020)

No que diz respeito à privatização da oferta educacional, agora sob a forma de programas e ações implantados nas escolas estaduais por atores privados - especialmente sob a forma de atividades escolares no contra turno para ampliação da jornada escolar, aulas de idiomas e convênios com escolas privadas - os

dados da Tabela 2 indicam que, no período, 32 diferentes iniciativas dessa natureza foram implantadas no conjunto dos estados aqui analisados, com destaque para a concentração nos dois extremos: o Piauí, o estado mais pobre, e Distrito Federal, o mais rico entre eles.

Tabela 2 – Quantidade Programas educativos implementados/propostos por atores privados, segundo ente federado e dimensão da privatização - 2011-2018 (nºabs)

Dimensão	
Região/	
Ente federado	
Gestão	
Currículo	
Oferta	
Mais de uma dimensão	
Total	
Norte/Pará	
7	
13	
3	
8	
31	
Nordeste/Piauí	
3	
25	
13	
4	
45	
Sudeste/ Minas Gerais	
6	
41	
3	
1	
51	
Centro-Oeste/ Distrito Federal	
0	
14	
12	
2	
28	
Sul/Santa Catarina	
4	
26	
1	
2	
33	
Total	
20	
119	
32	



17

188

Importar tabla

Fonte: VENCO, BERTAGNA, GARCIA (orgs.), 2021

A tabela 3 chama a atenção para os sistemas de ensino do Pará e Minas Gerais dado o volume de programas que transferem atividades decisórias do âmbito governamental para atores privados.

O Pará institucionaliza a participação de atores privados, de base empresarial, em uma instância governamental estadual, responsável pela definição das prioridades educacionais, inclusive a destinação dos recursos públicos. Segundo Ceccon (2021), 28 diferentes atores privados incidiram sobre educação do estado, em sua maioria de base empresarial, seja como braço filantrópico de uma corporação (oito), como empresa diretamente (11) ou na forma de organização de advocacia (2) associada a ambos segmentados. A incidência desses atores concentrou-se em reformas e programas para as dimensões currículo (14) e gestão (14).

Minas Gerais, um dos estados que protagonizou a introdução das orientações da Nova Gestão Pública no país, figura com 51 diferentes ações protagonizadas pelo setor privado e a presença de 56 diferentes atores privados. (SILVA et al, 2021a). Em Minas também se destacam os atores associados ao setor empresarial: sete empresas, quatro associações, oito fundações ou institutos de base empresarial e quatro organizações privadas ligas a associações patronais, perfazendo um total de 24 atores deste segmento, atuando prioritariamente na definição do currículo das escolas e na gestão da educação do estado.

Foram identificados 27 diferentes programas vigendo no Distrito Federal, com prevalência na dimensão “oferta”, seguida do “currículo”. (SOUSA, 2021). Para este artigo, importa frisar que a maioria dos atores privados que incidiram sobre a educação do DF entre 2011 e 2018 eram de natureza assistencial (14) seguidos de seis organizações associadas ao campo empresarial.

No Piauí localizou-se 45 diferentes programas operados principalmente por dez organizações de base empresarial (fundações, institutos ou ONG). Para Silva et al (2021- b), a ação sobre o currículo das escolas associa-se à introdução de programas de medição de resultados de estudantes.

Por fim, no estado de Santa Catarina identificou-se 33 diferentes programas, 26 deles relativos à dimensão do currículo. Em relação ao tipo de ator privado, destaca-se mais uma vez a presença de empresas (oito) e de associações vinculadas a este segmento: 12 fundações ou institutos e 4 organizações patronais. Os programas concentram-se na dimensão do currículo e voltam-se para os estudantes (VENCO, 2021).

O levantamento indica, em primeiro lugar, uma concentração de ações e programas na dimensão do currículo em todas as regiões, seguida da incidência desses atores na proposição de ações relacionadas à oferta educacional. Destaca-se que tais programas tem um caráter sistêmico, o que significa dizer que um conjunto de escolas nos diferentes sistemas de ensino está submetido as orientações do setor privado, que desse modo, substitui a ação governamental. Em segundo lugar, identifica-se a proeminência do Instituto Natura, do Instituto Unibanco e da Fundação Itaú- Social na implantação de programas no conjunto das redes durante o período analisado.

Os perfis dos segmentos se alinham em maioria com o que a literatura ou mesmo a OCDE (2014) designam como filantropia de risco (venture philanthropy) ou filantropicistas (BISHOP, GREEN, 2008). Trata-se de um:

[...] conjunto de doadores, cuja ação caracteriza-se como um “investimento do lucro empresarial socialmente orientado”. Conceitualmente, a ideia de “filantropia de risco” generalizou-se a partir de 1997 com a publicação na Harvard Business Review do artigo Virtuous Capital: What Foundations Can Learn from Venture Capitalists (Letts, Ryan e Grossman, 1997), no qual os autores identificam o uso por tais filantropos de ferramentas típicas do mercado de risco, como gestão de risco e gestão de desempenho considerados. (ADRIÃO, 2018, p. 8, tradução livre)

Os estudos, que tratam dos processos de privatização, por meio da transferência de responsabilidades sobre dimensões da política educativa no Brasil e em diversas regiões do mundo, têm associado o crescimento da

incidência de atores privados na definição de políticas educativas à ampliação do Investimento Social Privado (ISP). Esta configuração constitui uma nova filantropia (ROBERTSON e VERGER, 2012) que substitui a tradicional doação a fundo perdido por “causas” para as quais os resultados das doações tragam não apenas a valorização de suas marcas, mas também retornos financeiros.

Concomitantemente aos processos de privatização aqui descritos, assiste-se à destruição da função pública no campo da educação, por meio da generalização de contratos temporários. Historicamente, a realização de seleções públicas visou interromper o caráter patrimonialista do Estado e, assim, possibilitar a edificação de carreiras marcadas pela estabilidade no emprego, com vistas a garantir a continuidade dos direitos à população. O professor - assim como os demais agentes públicos - não pode ter uma passagem efêmera e transitória na escola, pois comprometeria o desenvolvimento do trabalho coletivo, o acompanhamento dos estudantes e o aperfeiçoamento de sua prática profissional. Além disso, a precariedade na contratação dos professores é fator desencadeador da precarização das condições de vida.

Para Venco e Sousa (2021, p.157):

O processo de redução da participação do Estado pela contratação de agentes públicos por outras vias que não as do concurso público, epíloga a cultura fordista marcada pela forte presença de coletivos de trabalhadores nas fábricas, com condições e contratos de trabalhos homogêneos e labor duradouro e colabora no esfacelamento dos coletivos, seguindo a tradição toyotista baseada na terceirização e na formalização de contratos por tempo determinado, todavia sendo praticado no interior do serviço público.

A análise do Gráfico 3 indica o movimento assinalado pelos autores para o conjunto das redes de ensino. Entretanto, duas situações se destacam: Santa Catarina, que chegou a lograr a marca de 81% de docentes não concursados em 2017 e Distrito Federal em 2018.

Gráfico 3 – Distribuição de docentes não concursados\*, educação básica\*\*, não efetivos – 2011 a 2018 (%)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Inep, Censo Educacional, 2011 a 2018.

\* para fins de análise foram agrupadas três das quatro classificações coletadas pelo Censo Educacional, posto serem essas as realizadas em desacordo com o estabelecido na Constituição Federal. São elas: terceirizados, temporários e CLT.

\*\*exceto educação profissional e de jovens e adultos.

Como se observa no Gráfico 3, Minas Gerais e Piauí têm aumento vertiginoso de docentes contratados sem concurso público em 2015, aspecto indicativo da agudização das medidas pautadas na racionalidade econômica e pode-se aventar a hipótese de uma preparação para a instauração de diversas formas de privatização da educação, entre elas a adoção de ensino a distância que, por lei, pode ser utilizada em até 40% da carga horária na educação básica.

Ceccon (2021) aponta que no estado do Pará havia um número reduzido de professores temporários até 2015, mas se amplia vertiginosamente a partir de 2016 e finaliza a série histórica com pouco mais da metade dos professores não concursados (54%).

Constata-se que, entre os estados analisados, o Distrito Federal tem feito uso mais parcimonioso de contratações por tempo determinado em relação aos demais. Ainda assim, salta de 24% em 2017 para 41% em 2018. Para além da contratação dissonante em termos legais, chama a atenção o fato de os professores contratados temporariamente, não necessariamente são habilitados na disciplina que ministram e evidenciam, portanto, o distanciamento do poder público em primar por uma educação de qualidade (SOUSA, 2021).

## CONCLUSÕES

Intencionou-se, no presente artigo, refletir sobre a privatização da educação pública e a precariedade na contratação de professores processos em curso no conjunto dos sistemas de ensino analisados: Pará, Piauí, Minas Gerais e Santa Catarina além do Distrito Federal. Para tanto, recorreu-se a mapeamento de atores privados e de programas por eles operados e a informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação acerca das formas de contratação dos professores e matrículas.

As informações indicam que o currículo foi a dimensão da política educacional que mais sofreu a influência de atores privados. Elas indicaram, ainda, que paralelamente à essa influência, os governos adotaram formas de contratação temporária dos professores, segmento que representa em média X% dos profissionais da educação em atividade. Essa tendência, verificada no conjunto das redes de ensino, revela a pouca importância dada a um corpo estável de professores. Esse desprestígio associa-se à adoção pelos governos de recursos curriculares, físicos e digitais, elaborados por empresas ou organizações associadas, para os quais o professor é parte do problema.

Considera-se estar em curso um processo acelerado de desvalorização da função pública refletida na ausência de concursos públicos para provisão dos cargos de professor que, em concomitância aos processos de privatização do currículo, potencializa a descaracterização da educação como construção coletiva e retira do profissional da educação a decisão sobre o que e como ensinar.

Os docentes viram – para além da desvalorização contínua de sua profissão – o esfacelamento dos seus ideais de profissão, via as tentativas de padronização dos conteúdos expressos em materiais didáticos próximos à prescrição do trabalho fabril. Assim, passam a vivenciar a precariedade subjetiva (LINHART, 2009) porque crescem os imprevistos, a falta de apoio para solucioná-los, a obrigatoriedade no cumprimento de metas impossíveis de serem logradas, dada a aplicação de critérios homogêneos em contextos bastante heterogêneos; aspectos que, gradativamente, geram um processo de internalização do fracasso induzida pela não realização do trabalho como deve ser feito.

O estudo também indicou que a política educacional subnacional é mediada por atores de base empresarial, em sua maioria integrando o segmento da *venture philanthropy*. Frisa-se que é marginal a presença de segmentos da filantropia global e que os atores mais frequentes são brasileiros, ainda que operem em conjunto com empresas transnacionais como a Microsoft ou a Pearson.

O estudo indica também que não há relação direta entre PIB e a privatização da educação. Assim tanto o Distrito Federal, o maior PIB per capita do país, quanto o Piauí, um dos menores, passando por Minas Gerais estado que se encontra em posição intermediária, as fundações e os institutos de base empresarial, sustentados por fundos patrimoniais ou investimento social privado, atuam como co-gestores da política governamental.

Preconiza-se, a partir da análise aqui tecida, que, caso não haja interrupção abrupta desse processo de corrosão da educação pública, a situação será permanente e ou mais grave. Há de se inquirir o quanto a privatização da política educacional avançará no contexto da pandemia e impulsionará os mecanismos dispensadores do professor na sala de aula. A evidência se apresenta na disseminação, pelas empresas de tecnologia da informação e pelos “filantropos” a elas associadas, do ensino híbrido, braço maleável da educação a distância que replica conteúdos via internet e outros meios digitais e diminui, consideravelmente, a necessidade de profissionais da educação.

## NOTAS

- BIBLIOGRAFIA** ADRIÃO, T (2018). “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.
- BALL, S.; Y, D. (2007). “Privatización encubierta en la educación pública”. In: Congreso Mundial Internacional de la Educación. Retrieved June 15, 2017, from <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>
- BELFIELD, C. e LEVIN, H. M. (2002). Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications. Paris, UNESCO-IIEP.
- BELLEI, C., & ORELLANA, V. (2015). “What does ‘education privatization’ mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases”. Education Support Program Working Paper 62. London, UK: OSF.
- BISHOP, M; GREEN, M. (2008) Philanthrocapitalism: How rich can save the world. Bloomsbury Press.
- BRASIL. MEC. INEP. Censo educacional 2011 a 2018
- CASTEL, R. (1998). As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes.

- CECCON, M L. Atores e programas privados na educação básica paraense: intervenção e resultados. VENCO, S, BERTAGNA, R., GARCIA, T. (orgs.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: Incidência dos atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). São Carlos: Pedro & João, 2021 p. 70-100.
- CHRISTOPHER, L. (2013). "Privatising form or function? Equity, outcomes and influence in American charter schools". Oxford Review of Education, 39:4, 498-513, DOI: 10.1080/03054985.2013.821853
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. BRASIL
- CURY, C. R. J. (2008). "A educação básica como direito". Cadernos de Pesquisa, 38(134), 293-303. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>
- DELGADO, M. G. (2007). Curso de Direito do Trabalho. São Paulo: LTR.
- GARCIA, T E ADRIÃO, T (org). (2018 ). CURRÍCULO, GESTÃO E OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Coleção estudos sobre a privatização da educação no Brasil. Curitiba: Paraná.
- GOUNET, T (1999). Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo.
- IBGE. Divisão Regional do Brasil. <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 28.mar.2021
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=resultados>> Acesso em 14.abr.2021.
- Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. BRASIL
- LINHART, R (1978) L'Établi. Paris: Minuit.
- OECD netFWD.(2014). Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the Search for Greater Impact. Paris: OECD. Development Centre.
- OLIVEIRA, R. P. (2007). "Direito à educação". In: OLIVEIRA, R. & ADRIÃO, T. Gestão, Financiamento e Direito à Educação. 3 ed. São Paulo: Xamã. (p.15-42)
- PERONI, V. M. V.I (Org.)(2013). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- ROBERTSON, S (2012). "A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial". Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.
- ROBERTSON, S; VERGER, A (2012). "A origem das parcerias público-privada na governança global da educação". Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133- 1156, out-dez.
- RODGERS, G, RODGERS, J. (1989) Precarious jobs in labor market regulation: the growth of atypical employment in western Europe. Brussels: International Labor Organisation, 1989.
- ROSSI, P. et al. (2019). "Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil". Educação & Sociedade, 40, e0223456. Epub December 09, 2019.<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019223456>
- SCOTT, J. (2009). "The politics of venture philanthropy in school charter policy and advocacy". Educational Policy, v. 23, n. 1, p. 106-136, 2009
- SILVA, S., ALMEIDA, L, SOARES, M (2021)a. "Privatização da gestão na rede estadual de ensino do Piauí: análise de programas e atores privados (2005-2018)". In: VENCO, S, BERTAGNA, R., GARCIA, T. (orgs.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: Incidência dos atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). São Carlos: Pedro & João, 2021, p.547-573.
- SOUSA, F. B. (2021). "Educação básica no Distrito Federal: tendências à privatização (2005-2018)". VENCO, S, BERTAGNA, R., GARCIA, T. (orgs.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: Incidência dos atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). São Carlos: Pedro & João, 2021, p.260-288.
- SÜSSEKIND. (2009).Da relação de trabalho. Revista do TRT/EMATRA - 1ª Região, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, jan./dez.
- VENCO, S & SOUSA, F. (2021). "O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade?". Revista Educación, Política Y Sociedad, 6(1), 149-176. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.006>
- VENCO, S. (2021). " Santa Catarina: rumo à privatização da educação pública?". VENCO, S, BERTAGNA, R., GARCIA, T. (orgs.) Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: Incidência dos atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). São Carlos: Pedro & João, 2021, p. 332-351.
- VERGER, A. E BONAL, X. (2012). "The emergence of public-private partnerships in the global education agenda: New challenges for educational research". Profesorado, 16(3), 11-29.
- WHITFIELD, D.(2006). A Typology of Privatisation and Marketisation. ESSU Research Report N°1.