

# RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A POLÍTICA/GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: IMBRICAMENTO ENTRE MERCANTILIZAÇÃO E NEOCONSERVADORISMO

## NEOLIBERAL RATIONALITY AND THE POLICY / MANAGEMENT OF BRAZILIAN EDUCATION: IMBRICATION BETWEEN MERCANTILIZATION AND NEOCONSERVATION

Leonardo Victor dos Santos **1**  
Rosilene Lagares **2**  
Roberto Francisco de Carvalho **3**

**Resumo:** O texto aborda a política/gestão da educação brasileira apreendidas no contexto das redefinições do papel do Estado. Objetiva apresentar compreensão sobre como essas redefinições, a partir dos anos 1950, com o Estado do Bem-Estar Social, até os anos 1990, com o Estado Neoliberal e a proposta da Terceira Via, influenciaram a formulação, implantação e implementação das políticas públicas/gestão para a educação. Com pesquisas bibliográfica e documental, explicita as variadas colorações que o Estado tem assumido na sociedade capitalista, indo do liberalismo clássico, passando pelo social-liberalismo, o neoliberalismo e o seu desdobramento no neoliberalismo da Terceira Via. Como o Brasil vem assumindo a perspectiva neoliberal e, em determinado momento, o neoliberalismo da Terceira Via, entende-se que a política/gestão da educação seguem a lógica da mercantilização e, na segunda década do século XXI, uma conseqüente desresponsabilização do Estado para com as políticas públicas educacionais na lógica da chamada modernização social neoconservadora.

**Palavras-chave:** Concepção de Estado. Políticas Públicas Sociais. Educação Mercantil Neoconservadora. GepeEM/ObSPE.

**Abstract:** The text addresses the Brazilian education policy/management learned in the context of redefining the role of the State. It aims to present an understanding of how these redefinitions, from the 1950s, with the State of Social Welfare, until the 1990s, with the Neoliberal State and the Third Way proposal, influenced the formulation, implementation and implementation of public policies/management for education. With bibliographical and documentary research, he explains the various colors that the State has assumed in capitalist society, ranging from classical liberalism, through social-liberalism, neoliberalism and its unfolding in Third Way neoliberalism. As Brazil has been assuming the neoliberal perspective and, at a certain moment, the Third Way neoliberalism, it is understood that the education policy/management follows the logic of mercantilization and, in the second decade of the 21st century, a consequent lack of responsibility of the State for with public educational policies in the logic of the so-called neoconservative social modernization.

**Keywords:** Conception of State. Social Public Policies. Neoconservative Market Education. GepeEM/ObSPE.

---

Mestre em Educação, Universidade Federal do Tocantins (UFT). **1**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5796542022410702>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1466-8402>. E-mail: professorleonardoarrais@gmail.com

Pós-Doutora em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6515208027900665>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-5573>. E-mail: roselaquares@uft.edu.br **2**

Doutor em Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5571746546717368>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7278-181X>. E-mail: rcarvalho@uft.edu.br **3**

## Introdução

Após a Segunda Guerra Mundial, as redefinições no papel do Estado, a partir dos anos 1950, com o Estado do Bem-Estar Social, até os anos 1990 com o Estado Neoliberal e a partir desta década com proposta da Terceira Via, influenciaram a redefinição das políticas públicas e da gestão para o campo da educação.

No final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, foi predominante no Brasil a luta pela garantia dos direitos sociais, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, abertura política, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em contraste com o advento do neoliberalismo no plano internacional, que vem redefinir o papel do Estado, em especial, as parcerias entre as esferas públicas e privadas na promoção das políticas sociais e, em particular, a educação.

Nos anos 1990, o advento da Terceira Via possibilitou uma nova redefinição no papel do Estado, agora com participação ativa da sociedade civil, o chamado Terceiro Setor, caracterizado como o Público não Estatal, materializada nas parcerias público-privadas. Essa tendência ganhou força no Brasil, sobretudo na década de 1990, com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995) e a promulgação da Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (BRASIL, 1998), todavia, manteve-se na agenda de todos os governos até os dias atuais. Essas duas estratégias de ações vinculadas ao neoliberalismo e à terceira via foram caracterizados como os dois principais mecanismos jurídicos responsáveis pela expansão das parcerias público-privadas no país, porque criaram as condições materiais, no âmbito político, econômico e jurídico para viabilizar na administração pública uma nova concepção das funções estipuladas para o Estado, reestruturado sob a lógica gerencial da iniciativa privada, compreendida como mais eficiente e eficaz, centrada em resultados em detrimento dos processos e com ênfase na qualidade e na produtividade dos serviços públicos.

As orientações neoliberais, partilhadas pela terceira via, materializadas no PDRAE e EC nº 19, assim como todos os mecanismos jurídicos implementados desde a década de 1990, estabeleceram a nova gestão pública e a constituição das redes de governança na gestão das políticas públicas educacionais no Brasil. Esse novo paradigma de gestão educacional ficou conhecido como a NGP, com concepções de gestão que influenciam na definição e execução das políticas educacionais públicas, ao implementar a lógica do setor privado no sistema público, por meio da adoção de princípios como produtividade, eficiência, descentralização, desburocratização, agilidade e controle de resultados.

Essa concepção de política educacional, com foco na expansão das parcerias público-privadas, trouxe sérias implicações para o campo da educação, uma vez que o estabelecimento dessas parcerias tem ampliado a tendência privatista de educação e acentuado o esvaziamento dos valores democráticos ao possibilitar a tomada de decisões de cima para baixo sem a efetiva participação da comunidade escolar, contrariando os próprios princípios constitucionais de gratuidade, laicidade e qualidade, comprometendo ainda o compromisso com a gestão democrática na educação pública.

Com o tema política/gestão da educação brasileira apreendidas no contexto das redefinições do papel do Estado, neste artigo, temos por objetivo apresentar compreensão sobre como essas redefinições de papéis, a partir dos anos 1950, com o Estado do Bem-Estar Social, até os anos 1990 com o Estado Neoliberal e a partir desta década com a proposta da Terceira Via, influenciaram a formulação, implantação e implementação das políticas públicas e da gestão da educação.

Delineado com base em pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) e documental (SHIROMA; CAMPOS, 2005), o texto é um dos resultados de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas, que resultou em Dissertação de Mestrado (SANTOS, 2019). A pesquisa agrega o conjunto das produções do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM) e do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE) da UFT.

## O Estado de Bem-Estar Social: considerações preliminares

Historicamente, a relação entre o público e o privado no Brasil trouxe na sua essência muitos interesses em disputa, que acabaram redefinindo as fronteiras dessa relação em cada período histórico de construção de políticas sociais e, simultaneamente, redefinindo o papel do Estado na direção e execução das políticas em geral e da educação em particular. Na correlação de forças com o setor privado, o setor público educacional, geralmente, encontrou dificuldades relacionadas ao financiamento, planejamento e vontade política, impossibilitando a democratização do acesso e a permanência na escola e, ao mesmo tempo, abrindo espaços para a iniciativa privada influenciar e redefinir o Estado, conforme seus interesses.

No século XX, os avanços e retrocessos na estreita relação entre o setor público e o privado, no âmbito da educação, confirmaram que “a educação foi historicamente forjada a partir dos interesses privados, mas devido à lógica capitalista que o Estado incorporava definitivamente nos anos de 1930” (PIRES, 2015, p. 40).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que tinha como seus principais idealizadores Anízio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, defendia a educação como uma responsabilidade do Estado e um direito de todos os cidadãos. Até a década de 1930, a educação pública brasileira apresentava um caráter privatizante, uma vez que a maioria da população não tinha acesso à Escola, pois esta atendia aos interesses de uma minoria, a elite brasileira. Com a Revolução de 1930, há o entendimento de que a partir daqui o país ingressa na modernidade, configurando de maneira distinta o desenvolvimento das políticas sociais brasileiras, simultaneamente à transição para o capitalismo com a expansão da indústria (PIRES, 2015).

Nas três décadas seguintes, houve um desenvolvimento considerável da indústria no país, o que naturalmente fortaleceu as relações capitalistas de produção, alterando a estrutura no tocante à sua organização e atendimento, sendo que as camadas subalternas precisavam estudar para atender as demandas de acumulação do capital e servir à lógica do progresso proclamado à época.

No contexto europeu, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), segundo Boron (2003), o clima ideológico era de exaltação da liberdade e democracia, com altas taxas de crescimento, aumento significativo nos empregos e salários reais. O momento estratégico mundial possibilitou, por meio do Plano Marshall, elevadas transferências de capitais americanos para a Europa proporcionando a construção do Estado do Bem-Estar Social ou Estado Providência, denominado em inglês por *Welfare State*. Esta organização política, econômica e social serviu basicamente para designar o Estado assistencial, responsável por garantir os padrões mínimos de direitos sociais como educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos, uma vez que estes tipos de serviços são considerados de caráter social, ou seja, direitos de todos os cidadãos.

O Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, idealizado por John M. Keynes, ocorreu de fato nos países centrais, ou seja, nos mais desenvolvidos do mundo, e confiava ao Estado e não mais ao mercado o papel de regulação e organização do capitalismo, proclamando o fim do *laissez faire* e modificando a relação entre Estado e sociedade (BORON, 2003).

Com base em Fiori (1997), a Era de Ouro do Estado de Bem-Estar Social, ocorreu entre os anos de 1950 e 1970, considerada o auge do capitalismo de Estado. Nesse período, conforme Boron (2003, p.163), todos os governos do pós-guerra aumentaram os recursos destinados a financiar ambiciosos programas sociais, inclusive os governos de “centro” ou de “centro direita”, segundo se depreende de uma análise das políticas públicas na Europa do pós-guerra.

No entanto, na segunda metade da década de 1970, esta forma institucional assumida entrava em crise e sofria duras críticas dos neoliberais referentes à ampliação dos gastos e atendimento às demandas democráticas, que representada pela classe trabalhadora e sindicatos cobrava investimentos públicos que eram basicamente atendidos a fim de garantir a legitimidade dos governantes, pois atraía votos, tornando-se a forma moderna mais avançada de exercício público da proteção social (BORON, 2003).

Enquanto na Europa, durante três quartos de século, viviam dias áureos, nos países latino-americanos ocorria justamente o oposto: governos autoritários, descrença em relação

às virtudes democráticas, políticas econômicas recessivas, exploração americana devido às dívidas externas equivalente ao custo do Plano Marshall, com graves consequências sobre a justiça social e a equidade (BORON, 2003).

Para Vieira (2001), os direitos sociais são conquistas posteriores à Primeira Guerra Mundial (1919) e depois com a Segunda Guerra Mundial com florescimento do Estado de Bem-Estar Social em certos países desenvolvidos. Vale frisar que o aparecimento do Estado de Bem-Estar se dá graças às lutas e demandas das classes trabalhadoras e tem como objetivo desenvolver políticas públicas com vistas à construção de uma rede educacional e de seguridade social que tem indiscutível interesse público (COUTINHO, 2006).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) (BRASIL, 1988) propunha ser um modelo do Estado de Bem-Estar Social, mas não foi possível porque a “característica dominante do nosso Estado foi sempre ter sido submetido, no essencial, a interesses estritamente privados” (COUTINHO, 2006, p. 185). Juridicamente, a sua organização política, econômica e social pretendia garantir os direitos dos cidadãos pela via estatal, por meio do fomento à definição e implementação de políticas públicas que visavam minimizar as desigualdades sociais. Em contraposição às políticas implementadas nos países mais industrializados, para Oliveira (1999), o que ocorre no Brasil é o Estado do Mal-Estar Social, porque, na verdade, o pretenso *Welfare* brasileiro não funciona, embora mesmo assegurados pela CF de 1988, muitos direitos sociais importantes não são garantidos efetivamente.

## O Neoliberalismo e a Redemocratização do Brasil

Na segunda metade do século XX, mais precisamente, o período final da década de 1970 e início de 1980, ganhou força, no Brasil, a luta pela redemocratização da sociedade e, no plano internacional, primeiramente na Inglaterra e Estados Unidos, o advento do neoliberalismo vem redefinir o papel do Estado<sup>1</sup>, em especial, as parcerias entre as esferas públicas e privadas na promoção das políticas públicas em geral e, em particular, a educação.

Segundo Azevedo (2004, p. 25), políticas públicas educacionais são as intervenções do Estado:

Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”. Deste modo, pode-se resgatar, neste mesmo espaço, as particularidades da política educacional contextualizadas segundo as distintas vertentes analíticas.

O entendimento dos contextos sócio-político-econômico no século XX perpassa por compreender, com base em Peroni (2016), as estratégias utilizadas pelo capitalismo – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via – para superação das suas crises especialmente nessas duas décadas, até a sua culminância nas políticas sociais adotadas no contexto brasileiro a partir da década de 1990. No Brasil, nos anos 1990, as políticas neoliberais e da terceira via determinaram a adoção de um significativo conjunto de privatizações de estatais e a entrada do terceiro setor na definição e execução de políticas sociais em locais onde a responsabilidade era apenas do Estado.

As propostas neoliberais começaram a ser proclamadas no início do século XX, todavia, foi no final da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), no enfrentamento e com duras críticas ao Estado de Bem-Estar-Social, que suas ideias passaram a ocupar um lugar de destaque nas políticas de países da Europa e dos Estados Unidos.

Em uma perspectiva histórica,

---

1 Nesta pesquisa, concebemos Estado na perspectiva de Gramsci (2007).

As raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. Neste processo, o Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia (AZEVEDO, 2004, p. 9).

O neoliberalismo tem como base de apoio três pensadores: Friedrich Hayek, líder da Escola Austríaca; Milton Friedman da Escola de Chicago, acompanhado de Theodore Schultz e Gari Becker, com a Teoria do Capital Humano; e James Buchanan, da Escola de Virginia ou *Public Choice*. Porém, o patrono e grande nome da corrente neoliberal contemporâneo é Hayek, herdeiro da chamada Escola Austríaca de Economia (AZEVEDO, 2004; PERONI, 2013; PIRES, 2011). Todas essas correntes influenciaram e continuam influenciando a definição e a implementação das políticas sociais internacionalmente, inclusive as políticas educacionais no Brasil.

Neste contexto, o projeto de uma LDB foi encaminhado para sanção em 1948, sendo sancionado em 1961, considerando que havia na época um conflito bastante acirrado entre os defensores da escola pública (principalmente os escolanovistas) e os defensores da escola privada (privatistas). Portanto, é relevante ratificar que o embate entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada não é recente (PIRES, 2015).

No horizonte da ditadura militar, entre 1964 e 1985, a educação deveria ser promovida como uma atividade essencialmente lucrativa, ou seja, a prioridade era a privatização do ensino, considerando que o financiamento da educação pública pelo Estado era considerado como prejuízo (PIRES, 2015), pois não atendia a orientação internacional e a lógica mercantil, baseada na competitividade e na lucratividade dos conglomerados de empresários.

Nas três últimas décadas do século XX, sobressaem mudanças na estrutura e nas atribuições até então assumidas pelo Estado, tendo como causa as estratégias utilizadas pelo movimento do capital de atribuir ao Estado a responsabilidade pela crise deflagrada nos anos 1970. Diante disso, a concepção neoliberal indicou que este era o responsável pela crise porque investiu mais do que devia na execução das políticas sociais. Meszáros (2002), ao contrário, afirma ser o capital que passa por uma crise. Mas, afinal, que crise é essa? Vieira (2011, p. 14) assinala que a “tal crise fiscal do Estado” consistia essencialmente na chamada crise de acumulação do capital devido à violenta concorrência entre as multinacionais ou, se preferirem, entre os monopólios internacionais. Esta competição acabou gerando queda na taxa média de acumulação do capital, portanto o Estado ficou deficitário, uma vez que ele não recolhia impostos suficientes, e passava a ser acusado de esbanjador, ineficiente, até desnecessário. Para Rosanvallon (1997, p 8), “Esta crise deve ser compreendida, simultaneamente, como crise de um modelo de desenvolvimento e crise de determinado sistema de relações sociais”.

Neste ponto, abordamos o entendimento de Santos (2013, p. 69) ao concordar com Meszáros (2003, p. 29), quando este assinala que “[...] Apesar de todos os protestos em contrário, combinados com fantasias neoliberais relativas ao ‘recoo das fronteiras do Estado’, o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado”.

O início da década de 1980 é marcado pelo aprofundamento da crise financeira internacional com destaque para uma contradição: enquanto no Brasil esses anos foram marcados por um processo de abertura política, redemocratização da sociedade e trouxe para a cena atores e movimentos sociais que se articularam para a transformação do país, com participação popular e organização da sociedade na luta pelos seus direitos e, como consequência, para o efetivo envolvimento do Estado na promoção da escola pública e da gestão democrática<sup>2</sup>, no cenário

2 Sobre gestão democrática e gerencial, ver Peroni (2012) e Paro (2012).

internacional a influência do advento da orientação neoliberal se tornava hegemônica e propunha justamente o oposto: Estado Mínimo, com mais mercado e menos Estado, privatização dos setores sociais e a ausência de intervenção estatal na economia (PERONI, 2016). Contudo, o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de Bem-Estar Social. Na realidade, o Estado é máximo para o capital (PERONI, 2016).

Peroni (2012) assinala que, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, ocorreu um enorme descompasso entre o processo de abertura democrática e as estratégias do capital para superação da crise, que estavam em curso e minimizavam os direitos sociais.

A articulação dos movimentos sociais nesse período pôs em relevo condições para reivindicações de direitos sociais, gestão democrática do Estado, enfim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Peroni (2016) corrobora com esse entendimento ao afirmar que, após o último período de ditadura, a partir de meados dos anos de 1980, entrou na pauta da sociedade, mesmo que de forma tímida, o processo de democratização, participação, coletivização de decisões, assim como direitos sociais materializados em políticas. Os principais direitos fundamentais compõem o chamado Estado de direito democrático (VIEIRA, 2001). O Estado de direito apareceu no liberalismo, todavia, o Estado de direito democrático impôs algo mais: o princípio da soberania popular. Para este princípio, o governo e o Estado necessitam de legitimidade vinda do povo (VIERIA, 2001, p. 13). Nesse contexto, ganhou força um movimento conhecido como *Diretas Já!*

Para Saviani (2003), os movimentos de classe, associações e sindicatos, que tiveram início no final dos anos 1970 foram se fortalecendo nos anos 1980 com a criação de confederações vinculadas às classes de professores de diferentes âmbitos (público, particular, educação básica e superior) e demais profissionais da educação. Nesse período, o grande debate por democracia na sociedade refletiu sobremaneira no campo educacional, com destaque para a responsabilidade e promoção da educação pública pelo Estado.

A luta pela redemocratização criou um campo fértil para reivindicações de direitos educacionais, os quais foram materializados em um vasto ordenamento jurídico, regulando e regulamentando a atividade educacional no país (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2014). E, em se tratando especificamente da gestão da educação e de seu planejamento, as normas nacionais os disciplinaram, explicitando a concepção de gestão democrática, a urgência do plano nacional de educação, o regime de colaboração e planos estaduais e municipais de educação em consonância com o nacional (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2014).

No caso brasileiro, a luta pela redemocratização da sociedade influenciou diretamente a luta pela democratização da educação e da responsabilidade de promoção da educação pública pelo Estado, uma vez que aprovou na CF de 1988 o princípio da gestão democrática do ensino público. No entanto, na visão de Peroni (2012, p. 25):

Apesar de termos avançado na materialização de direitos por meio da legislação, temos dificuldade de implementá-los, não só pela ofensiva neoliberal, mas também porque nossa cultura democrática é ainda muito embrionária. Isso facilita o consenso em torno da lógica de mercado e de produto, em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo.

No Brasil, nos anos 1980, houve o protagonismo do sentimento social-democrata, considerando que houve um significativo avanço, acolhimento jurídico e consagração dos direitos conquistados pelos cidadãos em geral, especialmente no campo educacional, mesmo sabendo que muitos desses direitos não foram e não estão sendo garantidos na prática. Conforme Azevedo (2004), a social-democracia “explícita ou implicitamente, considera em suas análises as lutas políticas das classes subalternas e o seu poder de conquista”. Nesse sentido, tal concepção representa uma filosofia política diferente do neoliberalismo, defendendo a garantia dos direitos sociais básicos pelo Estado, um *welfare state* (Estado de Bem-Estar Social) abrangente.

Ao tratar das influências neoliberais, Gary Anderson (2017, p. 597) conclui que as suas

práticas, mecanismos e estratégias vem reconstruindo as identidades das pessoas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Nesta perspectiva, argumenta:

À medida que as relações de mercado se tornam dominantes em todos os aspectos de nossas vidas, torna-se cada vez mais difícil pensar além da concorrência individual, em direção ao bem comum. Embora a maioria das pessoas pense no neoliberalismo como um modelo econômico, existem importantes consequências sociais e culturais que estamos apenas começando a aprender.

Com base no pensamento do autor, observamos como a cultura neoliberal é impregnada na competição entre escolas, entre diretores, entre professores e entre alunos, mensuradas por meio de testes e premiações diversas, promovidas pelo setor público em parceria com empresas da iniciativa privada, tanto no interior das escolas quanto no âmbito municipal, estadual e nacional. Com o objetivo de alcançar os melhores resultados, tanto os diretores passam a recrutar os “melhores” professores quanto os professores passam a recrutar os “melhores” alunos. Na concepção de Anderson (2017, p. 616), “O que é preocupante não é apenas que a concorrência está mudando o que os profissionais fazem, mas sim quem eles são.”

O projeto neoliberal, em sua base de trabalho, buscou (busca) diminuir a intervenção do Estado nas questões socioeconômicas, com vistas a priorizar o mercado, significando que a responsabilidade pela definição e, até certo ponto de implementação das políticas públicas em geral e da educação em particular seja transferida desconcentrada ao setor privado, uma vez que o Estado é responsabilizado pela crise, por ser incompetente em relação aos gastos e ao atendimento ineficiente às demandas da sociedade.

## **A influência das políticas globais na agenda educacional brasileira e a proposta da Terceira Via**

A partir do final dos anos 1980, houve um movimento de mudanças na educação brasileira, influenciado pelo cenário mundial, tendo na Carta Magna o seu divisor de águas, considerando que esta estabeleceu os rumos e fundamentos para o desenvolvimento do ensino no país. Entretanto, com relação à política educacional, a CF de 1988, tendo em vista a correlação de forças daquele período, ratificou tanto os valores e princípios da gestão democrática como os interesses relacionados à educação privada (PIRES, 2015).

Tendo como referência a autora, entendemos que a CF de 1988 estabeleceu as condições jurídicas para o fortalecimento da iniciativa privada, diversificando a sua atuação por meio da instituição de parcerias entre o Estado e a sociedade civil. Segundo Pires (2015, p. 50), a Constituição consagrou outras categorias:

[...] além da esfera do público e do privado, uma nova categoria, o confessional ou filantrópico, que significava a ação particular, mas com um sentido público, o chamado público não estatal. As entidades públicas não estatais foram amplamente estimuladas a partir dos anos 1990, com o advento das parcerias público-privadas, entre o Estado e as entidades do Terceiro Setor, que se qualificaram juridicamente como entidades de direito privado sem fins lucrativos e passaram a receber o título de OS ou OSCIP, definidas respectivamente pela Lei 9.637/98 e a Lei 9.790/99.

Para Santos (2017, p. 11), “foi com a Constituição Federal do Brasil de 1988 que houve a abertura para a ampliação das PPPs, o que foi aperfeiçoado ainda mais, ampliando para todas as modalidades, a partir da Emenda Constitucional nº 019”.

No campo da educação, principalmente a partir do final dos anos 1980 e início da década de 1990, a influência internacional na definição, difusão e implementação das políticas educacionais no Brasil foi materializada por meio de documentos gestados nos organismos multilaterais, gerados nas conferências internacionais, com a forte presença desses organismos dentro da gestão do governo brasileiro, definindo as diretrizes, programas de reformas e orientações gerais e pelo fato do Estado Brasileiro estar economicamente atrelado a esses organismos (MAINARDES, 2006; VIEIRA, 2011; LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2014; CURY 2017). Como exemplo dos organismos internacionais, temos o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) (VIEIRA, 2011; LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2014; CURY 2017), “as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências e reuniões para definir e difundir políticas educacionais para os países do capitalismo periférico” (LIBÂNEO, 2014, p. 17).

Corte, Sarturi e Morosini (2018, p.15) refletem a respeito do papel dos organismos multilaterais na definição, disseminação e implementação das políticas públicas no âmbito global e local:

os organismos multilaterais constituem-se entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, que estão inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e desenvolvimento global e local voltado para as múltiplas áreas da atividade humana. O organismo multilateral ou organização internacional, como entidade que tem concepção e abrangência supranacional composta por vários países, tem priorizado apresentar uma visão diagnóstica e diretrizes orientadoras às políticas públicas, além de promover acordos de cooperação entre os países-membros, considerando a adoção conjunta de aspectos normatizadores de comportamento e desenvolvimento comercial, cultural, educacional, oferta e atendimento de saúde, estabelecimento de redes de proteção, entre outros.

Tais agências definiam o modelo e o controle dos financiamentos destinados à concretização dos direitos sociais e, pautadas no Consenso de Washington, decidiam quais serviços sociais prestados seriam pagos, subsidiados ou privatizados (VIEIRA, 2011). Em outras palavras, os países deveriam ler, entender e aplicar as diretrizes das agências para receberem o financiamento, necessário ao desenvolvimento das políticas sociais nas diversas áreas e, especificamente, na educação.

Apoiadas em Robertson e Verger (2012), Flores e Peroni (2018, p. 137-138) escrevem sobre os objetivos da reestruturação das instituições estatais:

a partir do Consenso de Washington, as instituições do Estado foram reestruturadas com três objetivos principais: fazer com que o Estado servisse aos interesses dos negócios; remodelar suas operações internas sob a linha dos negócios; e reduzir a exposição do governo à pressão política do eleitorado, o que passou a ser chamado de Nova Gestão Pública (NGP).

Nesse mesmo sentido, Cury (2017, p. 18) argumenta:

Para tais organismos, o setor público, para ajustar-se aos novos tempos, deveria revestir-se de um novo *modus operandi* caracterizado pelo melhor *design* do setor privado em termos de gestão revendo custos e apoiando a severidade nos gastos com vistas ao ajuste fiscal. Trata-se do denominado *new public management* (NPM), pelo qual o setor público adapta-se internamente aos novos tempos por meio de uma reengenharia interna que supõe a diminuição do tamanho do Estado, o aumento da eficiência e a publicização dos seus atos.

No tocante à NGP, Santos (2013, p. 68) compreende a sua implementação no Brasil em sintonia com as orientações neoliberais ao afirmar:

As reformas dos anos 1990 foram desenvolvidas para romper com este Estado burocrático *mutatis mutandis*, a partir de um discurso ideológico de modernização do aparelho do estatal, numa perspectiva denominada de *new management public* (nova gestão pública), denominada como gestão gerencial, que veio para dar maior agilidade e imprimir ao atendimento por parte do Estado e se assenta em determinados princípios mercadológicos como: eficiência, flexibilidade, qualidade total, controle de resultados (desempenho), próxima do cidadão-cliente (nem todos são clientes), descentralização, dentre outros, um novo modelo de administração pública.

Outro exemplo de que o Brasil estava alinhado às orientações internacionais foi a sua contínua participação e atendimento às recomendações das Conferências e Fóruns Mundiais de Educação. Nesse sentido, observamos a contribuição de Vieira (2001, p. 17):

Relativamente à educação, o Brasil submete-se a pactos internacionais, firmados por ele, como por exemplo só na década de 1990: a Conferência Internacional de Educação para Todos, Jomteim, Tailândia, 1990; o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1992; a Declaração de Nova Delhi, Índia, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, Egito, 1994; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague, Dinamarca, 1995; a 4ª Conferência sobre a Mulher, Beijing, China, 1995; a Afirmação de Aman, Jordânia, 1996; a 45ª Conferência Internacional da Unesco, Genebra, Suíça, 1996 e a Declaração de Hamburgo, Alemanha, 1997.

Acrescentamos a essa relação, o Fórum e a Declaração de Dakar sobre Educação para Todos, realizada no ano de 2000 em Dakar, Senegal, e o Fórum Mundial de Educação 2015, Declaração de Incheon, realizada em Incheon, na Coreia do Sul, que em um contexto diacrônico reafirmam a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomteim, na Tailândia, em 1990.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomteim, Tailândia, em 1990, definiu como objetivo principal estabelecer compromissos mundiais entre os países signatários com a finalidade de assegurar uma educação de qualidade a todas as pessoas, considerando a sua relevância para a construção de uma vida digna e de uma sociedade mais justa. Participaram da Conferência da organização e do debate a UNICEF e a UNESCO, com o apoio do Banco Mundial e diversas outras organizações intergovernamentais, regionais e Organizações Não-Governamentais (ONG) (LIBÂNEO, 2014; SILVA, 2014).

Um dos resultados mais significativos da Conferência foi a proclamação da Declaração Mundial de Educação para Todos, que estabeleceu as diretrizes, objetivos e metas que os países que subscreveram o documento precisavam cumprir dali em diante. Nessa Declaração, há indicações da necessidade de estabelecimento de parcerias público-privadas para promoção da educação básica para todas as pessoas, principalmente nos artigos 7 (Fortalecer as Alianças) e 9 (Mobilizar os Recursos) (UNESCO, 1990).

Nessa conjuntura, e como parte desse movimento de influência, a Conferência indicou aos países a necessária elaboração de planos decenais de educação, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas, tendo em vista a necessidade de uma reforma nos sistemas educativos para atender aos sistemas produtivos, que também estão sendo reestruturados. Conforme Libâneo (2014, p. 29), influenciava diretamente ações no Brasil:

No Brasil, ela foi a referência para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e nas décadas seguintes para os Planos Nacionais de Educação. Foi, também, uma importante fonte para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e de outras diretrizes para a educação do Governo FHC e, em sequência, do PDE (BRASIL, 2007) e outros documentos legais e organizativos dos governos Lula e Dilma Rousseff, que continuam em vigor até o presente (SAVIANI, 2009, p. 23).

Nessa mesma concepção, o artigo 87 da Lei nº 9394/96, § 1º (BRASIL, 1996), estabelece que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Com efeito, os organismos multilaterais e os Fóruns/Conferências Mundiais de Educação eram (são) espaços e mecanismos de disseminação de políticas e encaminhamentos que definiam as prioridades educativas dos países, em particular, da agenda educacional brasileira, atuando na definição, difusão e implementação das políticas educacionais, evidenciando-se, por exemplo, na definição do currículo, formação de gestores e professores, organização das escolas e nas políticas de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto, na década de 1990, surgiu na Inglaterra uma orientação que se define como uma alternativa entre a social-democracia e o neoliberalismo, a denominada Terceira Via, que teve em Anthony Giddens o seu principal representante e Tony Blair um dos seus principais entusiastas, o primeiro ministro inglês, do Partido Trabalhista, que incorporou suas ideias na política inglesa após o neoliberalismo de Margareth Thatcher. Para Giddens (1999), a política da Terceira Via buscava um novo redirecionamento entre o indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações, tendo como preceitos que não há direitos sem responsabilidades e autoridade sem democracia. Peroni (2013, p. 239) cita Giddens (2007) ao enumerar as características da Terceira Via:

reforma do governo e do Estado; o papel regulador do Estado no mercado e na sociedade civil; papel central da sociedade civil, identificada com o empreendedorismo; novo contrato social, vinculando direitos a responsabilidades; redefinição do conceito de igualitarismo, baseado no investimento em habilidades e competências individuais; criação de uma economia dinâmica, com parcerias entre o governo e a sociedade civil; a conexão entre políticas sociais e econômicas e o questionamento aos direitos sociais e trabalhistas; Estado de Bem-Estar sustentável com equilíbrio entre direitos e sustentabilidade; políticas ativas para combater o crime; política ecológica; capitalismo responsável, as empresas devem assumir obrigações sociais e que deve haver uma regulamentação nacional e internacional para as corporações.

Para a Terceira Via, como para o neoliberalismo, o Estado era o responsável pela crise (PERONI, 2011). Todavia, para o neoliberalismo a solução para a crise seria o Estado mínimo e as privatizações e, para a Terceira Via, a reforma do Estado e a parceria com a sociedade civil, o chamado Terceiro Setor, caracterizado como o Público não Estatal, que considera a existência do Estado e do Mercado (PERONI, 2011). Nesse ponto, uma alternativa para a crise, segundo os neoliberais, apoiados em Montaño (2002b), seria a reestruturação do mercado, com maior participação na definição e implementação de políticas sociais em diversas áreas e atividades na medida em que a intervenção estatal seria reduzida ou até mesmo eliminada.

### **Racionalidade neoliberal na educação brasileira: evidências ilustrativas em tempos de modernização social neoconservadora**

A reflexão realizada no presente texto nos possibilita dizer que as políticas sociais públicas no Brasil, desde 1990, tem se dado na perspectiva do Estado neoliberal com foco no terceiro setor, persistindo a crítica ao Estado de Bem-Estar Social e, também, ao Estado neoliberal – neoliberalismo radical. O denominado Estado neoliberal da Terceira Via se localiza entre as duas perspectivas de Estados citadas.

Nessa nova coloração de Estado, conforme Carvalho e Carvalho (2008), há uma repolitização da sociedade civil pela sociedade política – governo. Nesse processo repolitizador da sociedade civil, há a aceitação da existência de um “capitalismo humanizado” governado com o discurso da justiça social – entendida como igualdade de oportunidade – rejeitando a ideia da política de classes sociais e da igualdade econômica, mas apoiando-se em todas as classes; economicamente busca-se articular regulação e desregulação de uma economia mista por meio das parcerias entre o público e o privado. É nesse cenário que há a ressignificação das orientações políticas no âmbito do Estado com repercussão para as políticas de educação (NEVES, 2004).

Em linhas gerais, no entendimento de Carvalho e Carvalho (2008), na primeira década do século XXI, o governo brasileiro continuou realizando as políticas públicas tendo como racionalidade o neoliberalismo de Terceira Via. Nesse sentido priorizou: o pagamento da dívida externa; aprovação das reformas estruturais mencionadas anteriormente; o fortalecimento da autonomia do Banco Central; a implantação de políticas sociais focalizadas de alívio a pobreza; a construção de um novo “contrato social”, por meio da mobilização da sociedade civil; a promoção do crescimento econômico através da aliança entre trabalho e capital produtivo; a elaboração de políticas de inclusão social focalizadas aos mais pobres, utilizando-se da educação como mediadora da coesão social etc.

Em tal contexto, explicita-se a concepção de gestão pública de uma forma geral e, no seu bojo, a formulação e implantação das políticas educacionais e da gestão da educação superior [mas também da educação básica] posta em prática a partir de 2003 na ideia do público não-estatal (NEVES, 2004). Trata-se da concepção em que o público e o privado se confundem, principalmente, no que se refere ao financiamento da educação, principalmente a superior, que seria assumida por toda a sociedade: alunos, familiares, empresas, governo, organismos internacionais e ONGs.

Como ilustração, destacamos, na sequência, um conjunto de políticas educacionais implementadas no Brasil, que explicita a intrínseca relação entre o público e o privado na lógica da educação da Terceira Via, em um primeiro momento, abrangendo prioritariamente a educação superior e, posteriormente, a partir de 2016, também a educação básica.

Em relação à educação superior destacamos: a criação – por meio da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 – do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinais); a Lei n. 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, de 2 de dezembro de 2004, a qual trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública; e a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu o Programa Universidade para To-

dos (PROUNI), regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior (BRASIL, 2005; BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b, BRASIL, 2004c).

Ainda em relação à educação superior, a reforma seguiu em frente com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007) desenvolvido na tensão entre a forte pressão da força política em defesa do ensino privado e os conflitos gritantes da sociedade civil organizada que oscilava entre apoiar o governo e fazer uma crítica propositiva. O Programa REUNI recebeu muitas críticas por tender a realizar a expansão dos cursos universitários na perspectiva neoliberal, com forte cunho produtivista, aumentando a carga horária dos professores, focalizando as atividades acadêmicas no ensino em detrimento da pesquisa e extensão, secundarizando o rigor acadêmico por meio do pragmatismo, em detrimento de uma formação crítica, entre outros (LÉDA, 2007). O programa foi implantado, a partir de 2008, com a quase totalidade de adesão das IFES que viram nele a oportunidade de aumentar os recursos orçamentários das universidades por meio da assinatura de convênios que visavam à reestruturação e expansão da educação superior.

Em relação à educação básica brasileira, sobretudo a partir da década de 90, observamos um estreitamento das relações entre o setor público e a iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos, uma vez que o setor privado de base empresarial tem cada vez mais assumido o papel de protagonista na definição, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais, por meio de parcerias público-privadas (PPP) (SANTOS, 2019).

No Brasil, a materialização das PPP deu-se, principalmente, com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995), a promulgação da Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (BRASIL, 1998) (ADRIÃO; BEZERRA, 2013; PERONI, 2013; ARELARO, 2014; SANTOS, 2017) e a Lei nº 11.079 de 2004 (BRASIL, 2004) (Lei das parcerias público-privadas), sendo as duas primeiras no governo de Fernando Henrique Cardoso e a terceira no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esses três mecanismos jurídicos possivelmente sejam os mais relevantes a normatizar, instrumentalizar e conformar a expansão das parcerias público-privadas no Brasil.

A partir de 2016, com a deposição da presidente Dilma Russeff, a educação brasileira vem sendo governada retomando o viés neoliberal de mercado que recrudescer o processo de mercantilização da educação em sentido amplo. Um momento, então, de contrarreforma conservadora e reacionária implementada pelos governos de Michael Temer e Jair Messias Bolsonaro, cujos exemplos de expressões para a sociedade e a educação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) são a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016); a reforma da previdência; a reforma da estrutura organizacional da educação e do Ensino Médio (BRASIL, 2017); a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a), o processo de elaboração da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNCFP) (BRASIL, 2018b), dentre muitos outros.

Salientamos apreendendo os argumentos de Carvalho e Carvalho (2019, p. 6) que a força articuladora do neoliberalismo com o neoconservadorismo busca o “enfraquecimento da política e o fortalecimento da dimensão econômica, em prejuízo da realização de uma educação emancipadora, inclusiva da diversidade” em busca do enfrentamento das desigualdades de gênero, étnico-racial e cultural.

## Considerações Finais

Compreender as mudanças na formulação, implantação e implementação das políticas públicas e da gestão da educação brasileira [básica e superior], com seus diversos desdobramentos, a partir dos anos 1950, e, especialmente, dos anos 1990, requer a compreensão das transformações que vêm ocorrendo no mundo no que se refere aos aspectos econômicos, políticos e socioculturais. Podemos dizer que as mudanças contemporâneas estão diretamente relacionadas com a crise estrutural do capitalismo, que se agravou a partir da década de 70, após um longo período de acumulação de capitais ocorrido no auge do modelo de produção fordista e da fase do Estado de Bem-Estar Social.

A era keynesiana, marcada por um forte controle do mercado pelo Estado e pelo assis-

tencialismo do Estado de Bem-Estar Social – voltado para o pleno emprego, o crescimento da economia dos estados-nações e a ampliação dos direitos sociais – perde a centralidade para um novo liberalismo econômico – o neoliberalismo – que inicia um processo de reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político, pautado na desregulamentação dos direitos sociais, na privatização de empresas do Estado, na redução das políticas sociais, no equilíbrio orçamentário, no controle do déficit público e na desarticulação dos sindicatos. Essa reorganização do capital privilegia a política macroeconômica, a estabilidade econômica, a abertura comercial, a competitividade e o estímulo ao setor privado e ao terceiro setor na oferta dos serviços públicos.

Nesse contexto, compreender as mudanças ocorridas na educação exige a compreensão das reformas do Estado. No Brasil, a reformulação administrativo-gerencial da aparelhagem do Estado dos anos 1990 configurou-se como instrumento difusor da ideologia do grupo governante junto à sociedade civil. A constatação de uma suposta crise do capitalismo mundial tem promovido um forte movimento de minimização do Estado, na lógica neoliberal em contraposição ao Estado de Bem-Estar Social. Em tal contexto, tem-se promovido a apologia do mercado como espaço para se organizar a vida social, a defesa da privatização de empresas públicas e a implantação de políticas sociais públicas orientadas pelo mercado.

Nessa lógica, apresenta-se no Brasil, a partir de 1990, o Estado “gestor”, travestido de democrático, desconcentrando as ações de sua competência inerentes às políticas sociais – com o discurso da descentralização – para a responsabilidade da sociedade civil. Nesse aparente clima democrático, insere-se o processo de desconcentração e de promoção da denominada “autonomia” das instituições sociais, como as universidades, as escolas, os hospitais, entre outros. Os direitos sociais, nessa perspectiva, são comercializados pelas organizações não-governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privados e pela mercantilização da educação. Explicita-se, nessa lógica, a política/gestão gerencial da educação de orientação empresarial que implanta a reforma da educação brasileira em uma lógica neoliberal.

Na primeira década do século XXI, o processo de reforma da educação tem continuidade sob a orientação de uma concepção neoliberal de Estado que se aproxima da lógica da Terceira Via a qual, embora mantendo, em geral a perspectiva neoliberal, apresenta uma mudança no processo da condução das políticas educacionais, mas que não consegue implementar uma educação de natureza democrático-popular e, no seu lugar, estamos vendo, desde 2016, ser fortalecida uma lógica de política e gestão educacional neoconservadora, de cunho elitista, com foco na denominada meritocracia.

Diante desse cenário, faz-se necessária a continuidade da batalha teórico-prática que recoloca a análise da sociedade enquanto totalidade que articule, como vínculo orgânico, a infraestrutura e a superestrutura social. Estamos falando em retomar a perspectiva de análise e prática que compreende a produção e reprodução social em uma visão de unicidade na contradição que articula de forma orgânica estrutura e superestrutura.

Inferimos do exposto que o processo de emancipação social da classe trabalhadora tem a sociedade civil como espaço privilegiado de participação, mas essa participação, desvinculada da sociedade política e da esfera econômica, tem efeitos pontuais e reformistas. As relações sociais, nesse diapasão, não podem circunscrever-se a um ou outro subsistema social, mas, ao contrário, precisam repor, aos sujeitos sociais classistas, detentores de projetos emancipatórios, o controle sobre os meios de produção, processos produtivos e produção efetivada.

Com esse entendimento, considerando a política/gestão da educação como parte das históricas contradições da sociedade capitalista em movimento, a luta por uma educação democrático-popular precisa estar no horizonte da luta da classe trabalhadora.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p.256-268, maio/ago.2013.

ANDERSON, Gary. Privatizando Subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando

o novo profissional da educação. In: **RBPAE** – v. 33, n. 3, p. 593 – 626, set./dez. 2017.

ARELARO, Lisete R. G. Ousar Resistir em Tempos Contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. 1ed. Uberlândia. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública** / Janete M. Lins de Azevedo. – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 56).

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Aprova das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 15 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004<sup>a</sup>. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2004b. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: Casa Civil, 2004c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm). Acesso em: 27 abr. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília: Casa civil, 2005. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, DE 15 de Dezembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base** (Terceira versão). Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL/Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BN-CFP)**. Brasília: MEC, 2018b.

CARVALHO, Roberto Francisco de; CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. A concepção de Estado neoliberal da terceira via e as políticas de educação superior brasileiras. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, 2008, Taguatinga/DF. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste**. Taguatinga - DF: Editora da Universidade Católica de Brasília, 2008. v. 1.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão e participação universitária no século XXI**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2013. (Seção 2, p. 49-89).

CARVALHO, Roberto Francisco de; CARVALHO, Doracy Dias Aguiar de. Apontamentos sumários sobre as influências do MESP para a política/gestão da educação. Palmas/TO: IV **Anais do Seminário Rede Mapa**, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE** – v. 33, n. 1, p. 015 – 034, jan./abr. 2017.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia / Anthony Giddens. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges – 2ª tiragem – Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LÉDA, Denise Bessa. **Universidade nova/ plano de reestruturação e expansão das universidades federais**: mais uma dose da reforma universitária? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007. Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007 – GT Política de Educação Superior, n. 11, p. 1-16, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das Políticas Educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da Cunha (Orgs.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, Autores Associados, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org). **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Disponível: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 24 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. XI

ANPED SUL – Reunião Científica Regional da Anped. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016 / UFPR – Curitiba / Paraná.

PIRES, Daniela de Oliveira. O Histórico da Relação Público-Privada e a Formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (orgs). **Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação**. pag. 35 – 51, São Leopoldo: Oikos, 2015.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROSANVALLON, Pierre. A crise do Estado-providência / Pierre Rosanvallon. Trad. de Joel Pimentel de Ulhôa. – Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Editora da UNB, 1997. 160p.

SANTOS, Leonardo Victor dos. Privatizações na educação básica no Tocantins: parcerias público-privadas x regime de colaboração público-público. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, 2019.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **Margens – Revista Interdisciplinar**, versão digital – ISSN: 1982 – 5374. Dossiê: Trabalho e Educação Básica. V. 11, n. 16. jun 2017 (p. 09-24).

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselaine *Fátima*; GARCIA, *Rosalba Maria Cardoso*. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, Maria Abádia da. Dimensões da Política do Banco Mundial para a Educação Básica Pública. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da Cunha (Orgs.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, Autores Associados, 2014.

VIEIRA, Evaldo. Políticas Públicas e Pobreza Metodológica. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (Orgs). **Políticas Educacionais em Tempos de Redefinições no Papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Editora e Gráfica Universitária PREC – UFPel, 2011.

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.