

GLECENIR VAZ TEIXEIRA

**A PARTICIPAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA EM MUNICÍPIOS MINEIROS**

**Belo Horizonte
2017**

Gleceñir Vaz Teixeira

A PARTICIPAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA EM MUNICÍPIOS MINEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação: formulação, implementação e avaliação

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Ribeiro T. Duarte

Belo Horizonte

2017

T266p Teixeira, Glecenir Vaz, 1978-
T A participação do setor privado na gestão da educação básica pública em
 municípios mineiros / Glecenir Vaz Teixeira. - Belo Horizonte, 2017.
 214 f., enc, il.

 Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

 Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte.

 Bibliografia: f. 158-178.

 Anexo: f. 179-208.

 Apêndice: f.209-214.

CDD- 371.02

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “A participação do setor privado na gestão da educação básica pública em municípios mineiros”, de autoria da mestranda Glecenir Vaz Teixeira, analisada pela banca constituída pelos(as) seguintes professores(as):

Prof.^a Dr.^a Marisa Ribeiro Teixeira Duarte (Orientadora)
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Rosimar de Fátima Oliveira
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Almeida Martins
Faculdade de Educação – UFMG

Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira
Faculdade de Educação – UFES

Prof.^a Dr.^a Maria Rosemary S. Santos
Faculdade de Educação – UFMG (Suplente)

Prof. Dr. Maurício Estevam Cardoso
(Suplente externo)

Belo Horizonte, 08 de março de 2017.

Dedico esta dissertação a minha companheira Karla, por sempre estar ao meu lado, incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, que aceitou o desafio de me orientar e de trabalharmos, juntas. Foram momentos de muita aprendizagem, com debates e muitas horas de trabalho, que buscavam, sempre, aprimorar o conhecimento acadêmico.

À professora Rosimar de Fátima Oliveira, que além de aceitar ser parecerista do projeto que direcionou essa pesquisa, também contribui com sugestões significativas para a construção dessa dissertação.

À minha companheira Karla, por sempre estar ao meu lado, incondicionalmente. Por sempre acreditar em mim e incentivar esse trabalho, por ser interlocutora permanente de minhas reflexões e construções textuais, por ser paciente e resiliente nesse período de nossas vidas.

À minha mãe e meus familiares, Família Vaz Teixeira e Família Nunes Silva que tiveram que lidar com a minha presença, sempre rodeada pelos livros, ou mesmo, com minha ausência.

À todos (as) que participaram dessa pesquisa, aos representantes das instituições aqui analisadas e em especial, aos dirigentes municipais de educação e seus coordenadores aqui, entrevistadas (os), que em um ano eleitoral se disponibilizaram a dividir suas experiências com a pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG e aos (as) colegas pelas oportunidades de debates.

À meus amigos e professores do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME da FAE/UFMG.

Às minhas amigas (as) e colegas do curso de especialização “Educação, pobreza e desigualdade social” ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aos membros do PASE - Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas Educacionais, pelas generosas contribuições no curso dessa pesquisa.

Este trabalho contou com apoio de bolsa de estudo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Brasil (CNPq), a qual também agradeço.

RESUMO

A pesquisa investigou a participação do setor privado (fundações de direito privado e organizações educacionais não governamentais) na Gestão da Educação Básica pública em cinco municípios mineiros. Este estudo teve por objetivo coletar informações sobre como ocorreu a participação do setor privado nas cidades selecionadas e analisar a articulação desse setor com a gestão e o financiamento local da educação escolar. A revisão da literatura efetuada verificou, por um lado, o crescimento dessa presença nos últimos anos, como também a produção de enunciados que lhe atribuem significados diversos. São três as formas discursivas identificadoras dessa atuação e orientadoras de lógicas de ação dos atores públicos e privados na gestão da Educação Básica, associadas ao ideário do *New Public Management*. Duas foram as hipóteses orientadoras do estudo. A primeira considerava que a participação privada ocorreria mediante transferência de recursos técnicos e/ou financeiros e/ou materiais. A segunda envolveria a transferência de recursos públicos para o financiamento das atividades desenvolvidas pelo setor privado. A ocorrência de uma ou outra dessas formas hipotéticas seria indicadora de mercados educacionais diferenciados. Os procedimentos de investigação se iniciaram pela seleção dos casos a serem estudados. A opção pela Fundação Vale e Fundação Itaú Social deveu-se à participação no movimento Todos pela Educação com a apresentação de relatório das atividades desenvolvidas. Essa seleção orientou quanto aos cinco municípios para a realização do campo de pesquisa. O método de análise envolveu o estudo do conteúdo de entrevistas com atores públicos e privados, e de documentos relacionados a essa participação nas cidades selecionadas. Requereu também a análise da presença de enunciados relacionados ao *New Public Management*. Os resultados da pesquisa evidenciaram a participação mediante assessoria técnica, tanto na gestão educacional da rede pública quanto na formulação de propostas e implementação da formação continuada dos profissionais da educação. Além disso, confirmaram a proposição de Almeida (2016), de que a participação das fundações ligadas ao setor privado se faz mediante o financiamento de organizações não governamentais, denominadas pela autora como "braços operacionais". Esta pesquisa constatou que a participação do setor privado ocorre de duas maneiras: por um lado, dirigentes municipais de educação demandam e articulam a atuação do setor privado no decorrer de sua gestão; por outro lado, esses atores realizam busca ativa de dirigentes municipais para a implementação de seus programas. Nos casos estudados não se verificou a transferência direta de recursos financeiros por parte do setor privado para a administração local da educação, mas acarretou contrapartidas de serviços e cessão de espaço físico nos casos estudados. Esses achados revelam que a autonomia político-administrativa dos municípios pode contribuir para a constituição de formas diferenciadas de mercados educacionais.

ABSTRACT

This research has investigated the private sector participations (Legal Private Foundations and Non-governmental Educational Organizations) at the Public basic educational Brazilian-system in five municipality of Minas Gerais. The aim of this work was to gather information on how these Foundations and Organizations have participated in the chosen cities as well analyzing the articulation which have taken local management. By revising their literature, it has found out, where upon their participation has been growing in the latest years, as well, the assembling of conveyance that give them a variety means. There are three identifying discursive manners for attaining towards the private sectors and logic orientation from public and private play-role action management, associated to the ideal of New Public Management. There were two hypotheses guiding this study. The first hypothesis has considered that the private sector participation occurred by acquiring technical resources and/or financial and/or material. The second hypothesis would involve the transferring of public financial resources for patronizing the private sector developed activities. By having either one or the other hypothetic situations, might lead to indicate different form for educational marketing. Investigation procedures initiated for selecting the cases for studied. Vale Foundation and Social Itaú Foundation 'choices due to their participation at the movement "Everyone for Education". This selection defined the five municipalities towards there search field execution. The analysis method involved the contented study from the public and private play-roles, besides, documentations related to the participation from these lected cities. This research has come to findings that evidenced the participation from technical assessment, as though for considering Brazilian Public school managements as well as by formulating proposal and implementing the continued program to prepare educational personal. Almeida (2016) confirmed the findings that the foundation participation connected to the private sector has happened for receiving financial support from non-governmental organizations named by the author as "Operational Arms". This research found that the private sector happened from two manners: In the first place, educational municipal managers demand and articulate the private sector for acting during their management period; on the other hand, the role-plays search in active way for municipal managers to implement their programs. On this studied no evidence for direct transferring for financial resources from the private sector into the local educational administration research. However, the participation contributed in contrast to execute services and allowance for using their facilities at the studied cases. It has been reveled that municipalities policy-management autonomy may contribute for creating differentiated manner stowards educational marketing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Qualificações de entidades do Terceiro Setor, de acordo com a lei brasileira....	89
FIGURA 2 - Tipos de organizações da sociedade civil.....	90
FIGURA 3 - Instrumentos jurídico-políticos para estabelecimento de parcerias.....	91
FIGURA 4 - Áreas de atuação e ativos sociais da Fundação Vale, Brasil	99
FIGURA 5 - Programas desenvolvidos pela Fundação Vale na área de educação, em Minas Gerais.....	101
FIGURA 6 - Programas apoiados pela Fundação Vale na área de educação, em Minas Gerais	101
FIGURA 7 - Inauguração da Casa do Aprender em Barão de Cocais (MG)	103
FIGURA 8 - Biblioteca, quando da inauguração da Casa do Aprender, em Barão de Cocais, 2014	104
FIGURA 9 - Áreas de atuação da Fundação Itaú Social, Brasil.....	109
FIGURA 10 - Programas da Fundação Itaú Social na Educação	111
FIGURA 11- Municípios com extração mineral pela empresa Vale S.A. no estado de Minas.	121

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de municípios por tipo de articulação com o setor privado, de acordo com a região geográfica, Brasil 2009	18
GRÁFICO 2 - Evolução de matrículas nas redes pública e privada de Ensino Fundamental, Brasil.....	28
GRÁFICO 3 - Evolução de matrícula nas redes pública e privada de Ensino Fundamental, Brasil	28
GRÁFICO 4 - Evolução de matrículas nas redes pública e privada de Ensino Fundamental, Brasil.....	29

GRÁFICO 5 - Distribuição percentual dos valores investidos de acordo com o programa/ação pela Fundação Itaú Social.....	117
GRÁFICO 6 - Evolução da matrícula no ensino fundamental no município de São Gonçalo do Rio Abaixo, de acordo com a dependência administrativa	124
GRÁFICO 7 - Evolução da matrícula no ensino fundamental nos municípios de Barão de Cocais e Itabira, respectivamente, de acordo com a dependência administrativa.....	125
GRÁFICO 8 - Evolução da matrícula no ensino fundamental nos municípios de Carbonita e Itamarandiba, respectivamente, de acordo com a dependência administrativa.....	126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Atuação em educação de entidades/empresas mantenedoras do “Todos pela educação”.....	22
QUADRO 2-Evolução das características das diferentes edições do SAEB	67
QUADRO 3- Histórico de atuação da Fundação Itaú Social	108
QUADRO 4- Resumo das parcerias entre o poder público local e as fundações.....	149
QUADRO 5 - Ações e ideias legitimadoras	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Participação de atores privados na educação, de acordo com o tamanho dos municípios	57
TABELA 2 - Evolução dos valores de investimento social da Fundação Vale, em mil R\$ (valores deflacionados pelo IPCA, para outubro de 2016).....	98
TABELA 3 - Evolução da participação nas Olimpíadas da Língua Portuguesa.....	113

TABELA 4 - Evolução do investimento social da Fundação Itaú Social, em mil R\$ (valores deflacionados pelo IPCA para outubro de 2016).....	116
TABELA 5 - PIB e receita corrente per capita dos municípios selecionados, em 2014 (em R\$ correntes)	122
TABELA 6 - Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios selecionados.....	123
TABELA 7 - Número de estabelecimentos públicos por dependências educacionais nos municípios com atuação da Fundação Vale e selecionados para pesquisa.....	128
TABELA 8 - Número de estabelecimentos públicos por dependências educacionais nos municípios com atuação da Fundação Itaú Social e selecionados para pesquisa.....	129
TABELA 9 - Número de equipamentos nas redes municipais e estaduais dos municípios com atuação da Fundação Vale e selecionados pela pesquisa	130
TABELA 10- Número de equipamentos nas redes municipais e estaduais dos municípios com atuação da Fundação Itaú Social e selecionados pela pesquisa.....	130
TABELA 11- Número de docentes por dependência administrativa	131
TABELA 12 - Formação escolar dos docentes por município.....	132
TABELA 13 - Capacidade institucional de atendimentos dos municípios selecionado (em R\$ correntes)	133

LISTA DE SIGLAS

- ABONG - Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais
- ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
- ADE - Arranjos de Desenvolvimento da Educação
- BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
- CE-CEDAC - Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária
- CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
- CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CIEDS - Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFENAPA - Confederação dos Empresários e do Sistema S; Confederação Nacional de Pais de Alunos

CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores na Agricultura

EC - Estação Conhecimento

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FENEN - Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

FIS - Fundação Itaú Social

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNRA - Fórum Nacional pela Reforma Agrária

FNVC - Fórum Nacional contra a Violência no Campo

FUNDEF -

FV - Fundação Vale

GIFE - Grupo de Institutos Fundações e Empresas

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

INMETRO - Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia

ISC - Investimento Social Corporativo

ISP - Investimento Social Privado

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Sem Terra

NPM - *New Public Management*

ONG - Organização Não Governamental

OSC - Organizações da Sociedade Civil

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PNAIC - Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Parceira público-privada

PRONERA - Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

RS - Responsabilidade Social

RSE - Responsabilidade Social Empresarial

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1. Introdução.....	18
2. Relações entre o poder público e o setor privado: a regulamentação nacional do mercado na Educação Básica brasileira.....	26
2.1 Setor público e setor privado na educação brasileira: mercados educacionais e suas distinções	26
2.2 Educação pública e educação privada: a indeterminação de fronteiras conceituais.....	30
2.3 A regulamentação nacional da oferta e o atendimento privado na Educação Básica: o período imperial.....	32
2.4 A regulamentação nacional da educação privada no Brasil durante a República Velha	34
2.5 A regulamentação da educação privada no período Vargas: os textos constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação	38
2.6 A regulamentação do atendimento privado pelo poder público: o texto constitucional e a lei de diretrizes do período ditatorial	41
2.7 A regulamentação das relações entre Educação Básica pública e privada no Brasil no contexto de redemocratização.....	44
2.8 A ordem política estabelecida pela Constituição de 1988	45
2.9 A regulamentação pelo poder público da educação privada: a LDBEN e os Planos Nacionais de Educação	48
3. Novas relações sociais e administração pública.....	57
3.1 A participação do setor privado na área social: mapeamentos	57
3.2 Mudanças na administração pública: referenciais de análise	59
3.3 Proposições reformistas da administração pública no Brasil: origens sociais.....	62
3.4 Emergência de modos pós-burocráticos nos sistemas educacionais brasileiros.....	66
3.5 A nova participação do setor privado na Educação Básica	70
3.5.1 Estudos sobre “parcerias” entre o setor público e o setor privado.....	71
3.5.2 Investimento Social Privado	74
3.5.3 Responsabilidade Social Empresarial.....	76

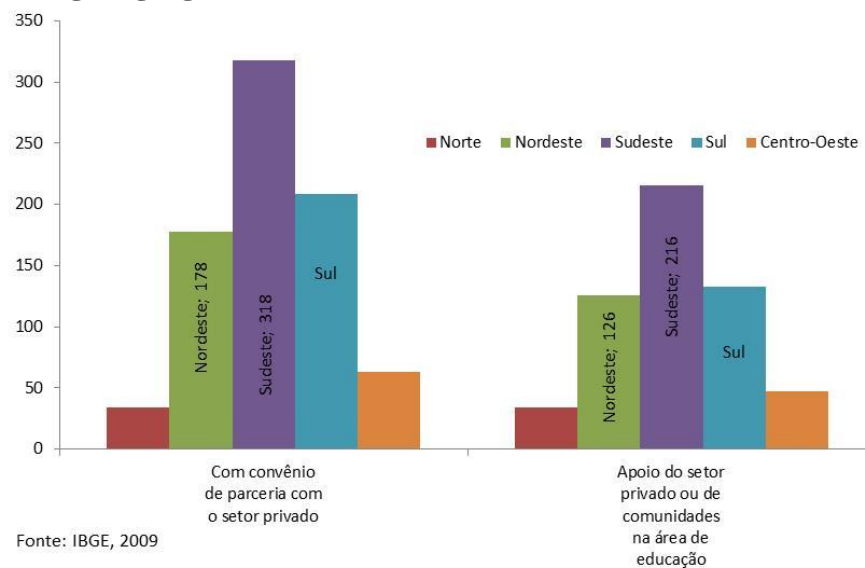
3.6 Parcerias: instrumentos jurídico-políticos e construções discursivas	79
4. Fundações Vale e Itaú Social: atuação social e intervenções nas políticas locais de educação	83
4.1 Somos todos parceiros: novas configurações das relações entre os setores público e privado	83
4.2 Terceiro Setor e suas entidades: uma composição fluida	84
4.3 Síntese da regulamentação jurídico-política entre entidades do Terceiro Setor e os poderes públicos	87
4.4 Fundações privadas sem fins lucrativos: construção normativa	92
4.5 Fundações empresariais e os movimentos coletivos do empresariado em educação	95
4.6 Fundação Vale: regulamentação e investimentos sociais em Minas Gerais	96
4.7 Atuação da Fundação Vale na área educacional em Minas Gerais	102
4.8 Fundação Itaú Social: áreas de atuação	107
4.9 Atuação da Fundação Itaú Social na educação escolar	110
4.10 Conteúdo, abrangência e valores investidos	114
4.11 A operacionalização das iniciativas nas Fundações: principais “braços” operacionais	117
5. Relações entre as fundações “empresariais” e a gestão educacional: estudo de caso em cinco municípios de MG	119
5.1 Caracterização sócio geográfica dos municípios pesquisados	120
5.2 A educação escolar nos municípios pesquisados	123
5.3 Os estabelecimentos de ensino: infraestrutura e investimento	126
5.4 Características do corpo docente nos municípios pesquisados	131
5.5 Capacidade Institucional de atendimento dos municípios analisados	132
6. Discurso político e construção das relações entre fundações e o poder público local	133
6.1 Fundação Vale: ações em São Gonçalo do Rio Abaixo	134
6.2 Fundação Vale: ações em Barão de Cocais	137
6.3 Fundação Vale: ações em Itabira	140

6.4 A atuação da Fundação Itaú Social no Vale do Jequitinhonha.....	142
6.5 Fundação Itaú Social: ações em Itamarandiba.....	143
6.6 Fundação Itaú Social: ações em Carbonita	144
6.7 Síntese da atuação das Fundações nos municípios	148
Considerações finais	151
Referências	158
Anexo I	179
Anexo II:	186
Anexo III.....	188
Anexo IV.....	189
Anexo V:.....	196
Anexo -VI.....	203
Anexo VII	208
Apêndice- I	209
Apêndice II	211

1. Introdução

Esta dissertação, apesar de vincular-se à área de pesquisa sobre financiamento da educação básica, não trata diretamente dos valores a ela relativos. A pesquisa iniciou-se pelo estudo do discurso empresarial privado a respeito de sua participação na Educação Básica pública. Denominávamos a proposta, inicialmente, como um estudo das relações entre o setor público, compreendido como sinônimo de estatal, e o setor privado, no financiamento da educação. Um dos elementos impulsionadores da investigação adveio da análise da base de dados “Informações Básicas Municipais” (IBGE, 2009), que apresentava indicadores a respeito do que chamaram como articulações entre o setor público e o setor privado.

GRÁFICO 1 - Número de municípios por tipo de articulação com o setor privado, de acordo com a região geográfica, Brasil 2009



Este estudo foi realizado como parte da pesquisa conduzida como bolsista de iniciação científica em 2013-2014, e dois resultados mereceram destaque. A constatação de um número expressivo de municípios brasileiros que afirmaram realizar “convênios de parceria” com o setor privado ($n = 1.358$, ou 24,4%) na área educacional e a distinção efetuada pelo IBGE entre “convênio de parceria” e apoio do setor privado. Essas constatações conduziram para uma revisão da literatura com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre essas relações. O objetivo do levantamento era o de identificar na literatura brasileira de política educacional as características dos convênios e apoios firmados pelos municípios brasileiros na área

educacional. Para melhor compreender a natureza dessas relações, o estudo bibliográfico envolveu também obras na área do Direito Administrativo.

O levantamento bibliográfico inicialmente efetuado tinha por foco as chamadas parcerias entre o poder público municipal e o setor privado na Educação Básica. A pesquisa desenvolvida em 2014 indicou poucos estudos a esse respeito. Dentre os mais recentes, situam-se Adrião e Peroni (2009) e Peroni (2012). Localizou ainda o primeiro estudo de Bomeny (1998), com maior proximidade do objeto desta dissertação. Essas pesquisas analisaram “parcerias” estabelecidas por municípios brasileiros e entidades do setor privado, mediante convênios, contratos de gestão e parcerias público-privadas (PPP). Constatou também que esses estudos aglutinaram diferentes tipos de relações entre o setor público e privado sob o guarda-chuva do termo PPP. Isto levou, quando da realização do campo de pesquisa, realizado em cinco municípios mineiros onde ocorriam relações entre o setor privado e público, a indagar sobre os instrumentos jurídicos políticos pelos quais essas relações eram efetivadas¹.

A pesquisa de iniciação científica apontou ainda para a multiplicidade de termos aos quais os agentes e representantes do setor privado se referiam em sua atuação na Educação Básica pública. Este estudo, por sua vez, revelou a inflexão discursiva ocorrida entre o empresariado brasileiro, no início da década de 1990, em torno da representação de suas ações na área educacional: de filantropia para investimento social privado. No decorrer da preparação de um projeto de estudo para inserção nesse programa, dois temas adquiriram relevância para a compreensão das mudanças que conduziram essa inflexão. Por um lado, a análise da literatura sobre regulação dos sistemas educacionais (BARROSO, 2005; VAN ZANTEM, 2006; MAROY, 2006, 2011; FELOUZIS *et al.*, 2013). Essa literatura indicava a emergência de modos de regulação pós-burocráticos, em especial a função política desempenhada pelas avaliações sistêmicas a partir da abordagem de políticas públicas como ação pública.

Por outro lado, o estudo da literatura sobre o *New Public Management*² (NPM) reforma gerencial (BARZELAY, 2001; LECA, 2012; CARDOSO, 2015; BALL; MAROY, 2009). Essa literatura apontava para as mudanças em curso na organização da administração pública, tendo por referência a gestão das organizações privadas e as transformações nas formas de sociabilidade política.

¹ Dirigentes municipais entrevistados também denominaram como “parcerias” diferentes tipos de relações com setor privado.

² Conhecido no Brasil como reforma gerencial do Estado, especialmente a partir de Bresser-Pereira (1998).

Outra contribuição para esta dissertação decorre da crítica formulada no parecer de apreciação do projeto, que atentou para a importância da discussão conceitual sobre participação. Esta observação nos conduziu para o estudo mais aprofundado de políticas públicas como ação pública (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012), como também para desenvolver estudos sobre análise do discurso político, com intuito de compreender as razões da polissemia deste e de outros termos. Em linhas gerais, essas influências teóricas e práticas contribuíram para a construção deste estudo e enriqueceu a reflexão que nos propusemos a fazer neste trabalho.

Diferentes manuais de metodologias científica (CERVO e BERVIAN, 2007; LAVILLE e DIONNE, 2007) orientam de modo bastante uniforme sobre as fases de uma pesquisa: escolha do assunto, formulação de problemas, levantamento bibliográfico e coleta e análise de dados. Nestes são definidas etapas sequenciais e progressivas para o desenvolvimento de investigação, entretanto, isso nem sempre ocorre. A construção e desenvolvimento dessa pesquisa buscou trabalhar com todas as fases de uma pesquisa, priorizando a construção do desenho da pesquisa e o seu desenvolvimento. Em meio ao processo de levantamento bibliográfico e a melhor compreensão dos termos utilizados na pesquisa o objeto desta, foi redesenhado, e assim constituído “Analisar a participação do setor privado na educação básica e sua relação com o poder público municipal”, essa análise está circunscrita em cinco municípios mineiros.

O termo participação é compreendido nessa dissertação como a mobilização de atores sociais, conforme discorrido por Pasquino (1998 p. 765 - 766). Ghon (2001 e 2004) demonstra que a mobilização social ocorrida no processo de democratização do país, conduziu também, o fortalecimento da sociedade civil e da sua participação no ciclo das políticas públicas. Esses estudos balizaram a compreensão do termo participação.

Esta pesquisa ao circunscrever, inicialmente, o tema de investigação sobre a participação do setor privado na gestão (política e administrativa) da educação básica pública, tinha por foco analisar e compreender como ocorria a participação de empresas privadas, no sentido de alterar ou não procedimentos e rotinas locais nos sistemas municipais de educação. Neste momento, a construção do problema de pesquisa deparou-se com a reduzida literatura sobre este tema e a presença recorrente do enunciado sobre privatização como categoria de interpretação de fenômenos diversos como: parceria público-privada; compra de produtos e serviços privados, cumprimentos de ações condicionadas ao exercício empresarial, diversas formas de transferências de recursos público para iniciativa privada etc. Para circunscrever o problema de pesquisa nesta dissertação outros estudos se fizeram necessários.

O levantamento bibliográfico efetuado revelou dissertações e teses (total de 7) onde o problema de pesquisa abordado aproximava-se do tema dessa dissertação. Dornellas (2011), investigou “o envolvimento privado nas questões educacionais” na cidade de Governador Valadares (MG), por meio do estudo de programas conduzidos pela empresa Vale. Nesta dissertação a indistinção das ações no campo educacional, entre a empresa Vale S.A. e a Fundação Vale, obscureceram as origens sociais das mudanças nas relações entre o setor privado e o poder público, local. Os estudos sobre NPM realizados no decorrer da formação revelavam como a ampliação da participação política e social, foi ao longo dos anos alterando modos de regulação burocráticos dos sistemas educacionais. Por sua vez a dissertação de Almeida (2016) analisou o programa de formação continuada de professores da Fundação Vale no município de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo. O foco dessa dissertação envolveu as consequências para o trabalho docente, advindas da formação ofertada. Neste estudo, a autora constatou a mediação de outras ONG’s nas relações entre a Fundação Vale e os professores da rede pública.

O que nos conduziu para pergunta sobre as razões da presença de fundações nos municípios, quando os professores apresentavam as críticas a formação ofertada. Aboboreira (2014), ao analisar o Programa Jovens Urbanos, desenvolvidos pela Fundação Itaú Social, tinha por objeto avaliar os efeitos do programa produzidos sobre os jovens em formação. Este estudo nos chamou a atenção para as consequências da participação/presença da iniciativa privada na gestão da educação básica pública. Desse modo delimitou se a construção do objeto dessa dissertação: analisar as relações entre duas fundações de direito privado sem fins lucrativo, chamadas de fundações empresariais e o poder público local na área educacional em cinco cidades do estado de Minas Gerais (MG). O número de casos selecionados decorreu da capacidade de financiamento da pesquisadora e do processo de seleção das entidades privadas sem fins lucrativos.

A revisão da literatura efetuada tanto na Iniciação científica, quanto neste estudo, indicou a forte presença da entidade “Todos Pela Educação” (TPE) na construção da agenda nacional de educação, após 1988. Esta entidade expressa a mudança ocorrida no discurso empresarial quanto a sua atuação na área educacional.

Foi o estudo exploratório das ações desenvolvidas pelo empresariado ligado ao TPE, suas ações na educação, que conduziu à seleção de duas Fundações, mantidas pelas respectivas empresas que as instituíram. O estudo exploratório no site do TPE, revelou que todas as instituições vinculadas ao TPE enquanto mantenedoras são financiadas por suas instituidoras,

o que não se verifica em todas instituições parceiras/apoiadores da entidade. As mantenedoras do TPE apresentadas no quadro abaixo, nos auxiliou no processo de seleção das instituições a serem pesquisadas/analizadas.

QUADRO 1 - Atuação em educação de entidades/empresas mantenedoras do “Todos pela educação”

ONG Mantenedora	Empresa/Instituidora	Ações relacionadas com a educação básica
Fundação Educar	Dpaschoal	Educar para Ler (Campinas, SP) e Educar para o Protagonismo
Fundação telefônica/1999	Telefônica/Vivo	Ginásio novas Tecnologias Educacionais; Escola Digital; Escolas que Inovam; Escolas Conectadas e plataforma de aprendizagem lúdica-digital.
Fundação Bradesco	Bradesco	Escolas com educação básica, profissional, técnica, EJA e internato
Fundação Itaú Social	Itaú S.A	Gestão Educacional, Educação Integral, Avaliação econômica de Projetos Sociais, Mobilização Social.
Instituto Gerdau	Gerdau	Programa 5S nas Escolas
Fundação Vale	Vale S.A	Formação Professores e Gestores: Escola que Vale Ação Educação; Projeto Casa do Aprender, Festival de Curta, Contação de História
Instituto Unibanco	Itaú Unibanco	Programa Jovem de Futuro - melhora de novas tecnologias e metodologias no Ensino Médio
	Itaú Unibanco	Programa “Parceiros Vitae” de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico, Programa Parceiros da Educação - melhoria na qualidade do ensino através de ajuda financeira para infraestrutura e pedagógica das escolas
Instituto Ecofuturo	Suzano papel e celulose	Bibliotecas Comunitárias em SP, “Eu quero minha Biblioteca”.
Fundação Lemann	Jorge Lemann	Programas e sites de programação para aprender e ensinar, ou seja, é direcionado para qualquer público e também para escolas, professores e alunos
Instituto Península	Península Participações	Instituto Singularidades - formação e especialização para professores, além graduação e pós-graduação.
Instituto Natura	Natura	Escola Digital - programas de recursos digitais para educação, Regime de colaboração entre Município Estado e União a fim de aperfeiçoar práticas de gestão, Escola em Tempo Integral, Comunidade de Aprendizagem, Observatório do PNE, Centro de Referência em Educação Integral
Instituto Gol	Gol Linhas aéreas	Escola de Aviação em Lagoa Santa
Instituto Votorantim	Votorantim	Políticas públicas de educação

Fonte: Movimento Todos Pela Educação, 2015.

Como primeiro critério de seleção, a investigação considerou as entidades mantidas pelas empresas vinculadas ao Movimento Todos Pela Educação (TPE). Após pesquisa exploratória no site dessas entidades duas foram escolhidas, por atenderem a três critérios: a) desenvolver ações em municípios de Minas Gerais (MG); b) apresentar relatórios sistemáticos das ações desenvolvidas na área educacional; c) desenvolver ações relacionadas à gestão local e/ou formação de gestores municipais da educação básica no estado de Minas Gerais. De um total de treze (13) instituições mantenedoras duas entidades de direito privado sem fins lucrativos foram selecionadas: Fundação Itaú Social e Fundação Vale. Esta escolha circunscreveu a pesquisa a 22 municípios. Em Minas Gerais os projetos desenvolvidos por essas fundações na educação básica pública estão vinculados a área de formação de gestores, equipe técnica e professores. Outros projetos que envolvem formação de jovens, não ligadas a educação escolar *stricto sensu* também foram mapeados a partir da análise dos relatórios dessas fundações.

O percurso de seleção das entidades mantenedoras do TPE, a análise dos relatórios das fundações selecionadas e os programas desenvolvidos por essas instituições, bem como o contato inicial com os gestores locais das cidades ligadas a essas duas fundações, orientou a seleção de cinco municípios para essa pesquisa: três referentes à atuação da Fundação Vale (Barão de Cocais, Itabira e São Gonçalo do Rio abaixo) e dois referentes à atuação da Fundação Itaú Social (Itamarandiba e Carbonita), constituindo assim a amostra dessa pesquisa. A seleção desses municípios contou com os seguintes critérios: Contar com maior número de ações das fundações selecionadas; Disponibilidade de pesquisas realizadas, anteriormente, sobre a atuação das fundações selecionadas e a disponibilidade de recursos da pesquisa para atividades de campo.

Almejando responder as inquietações de pesquisadora buscamos nas fontes primárias, (entrevistas), na caracterização da atuação dessas fundações e nos significados atribuídos por diferentes atores à relação entre o setor público e o privado, os enunciados que articulavam as ações tanto referentes ao poder público local, quanto aquelas referentes ao setor privado.

A delimitação do estudo ficou circunscrita aos seguintes tópicos: a) identificação das razões da presença do setor privado nos municípios selecionados de acordo com os gestores municipais de educação; b) identificar as razões apresentadas pelas fundações empresariais para sua atuação na educação básica; c) contextualizar essa atuação faces as mudanças nas relações entre os poderes público e a iniciativa privada. Desse modo o objeto de análise buscou conhecer

as relações políticas estabelecidas entre fundações empresariais e o poder público local. Para melhor precisar essas relações indagou-se, ainda, a respeito das características e da natureza das ações desenvolvidas pelas fundações e dos investimentos por elas efetuados. Por outro lado, nos municípios a pesquisa levantou as características da rede municipal, o histórico de atuação das fundações e as demandas formuladas pelos gestores locais e das fundações, com o intuito de compará-los e estabelecer evidências indicativas de tendências condutoras dessa participação.

Concomitantemente os procedimentos de pesquisa supracitados, fizemos o seguinte percurso analítico: buscamos, inicialmente identificar dispositivos normativos nacionais, que regulamentam a atuação do setor privado na educação básica pública. Justificamos esse estudo do conteúdo legislativo nacional, como uma possibilidade de compreender a evolução da regulação dessas relações. A análise nos levou a identificar a ausência de padrões nacionais para a oferta privada da educação básica (exceto as normas cirruículares), padrões esses, exigidos apenas a partir de 1988, quando promulgado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, art. 209, inc. II) e tratavam sobre os processos de autorização e avaliação de funcionamento e permanência das instituições educacionais privadas. A literatura sobre as relações entre o setor público e privado no âmbito educacional, reiterou em diferentes períodos, as disputas travadas em torno do financiamento da educação.

Buscamos ainda nos modelos analíticos das reformas administrativa elementos para fundamentar a análise das mudanças ocorridas na administração pública. Essas mudanças estão relacionadas segundo Ghon (2001, 2004) com demandas, por maior participação na administração pública e segundo Maroy, (2008) e Felozzy et al (2013), com alteração dos modos de governança da administração pública.

Os estudos realizados sobre mudanças na administração, sobre a chamada reforma gerencial ou NPM, apontavam para um movimento discursivo de crítica à administração burocrática. Esse movimento advoga quanto a necessidade de maior eficiência e eficácia da gestão estatal e defendia a participação de entidades, organizações e movimentos sociais como necessários para a democratização, descentralização administrativa e promoção de accountability (Barzelay, 2002). Portanto este ideário, também induziu a participação de atores diversos na administração pública, que resulta em novas formas jurídicas, pelas quais o Estado e o setor privado se relacionam. Essas novas formas são comumente chamadas de parcerias.

Para analisarmos o discurso das parcerias e sua regulamentação buscamos na literatura e na legislação nacional, as distinções conceituais e os instrumentos jurídicos políticos, que normatizam as parcerias no Brasil e que regem as diversas formas de relações entre o setor público e o privado.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos mais esta introdução com a apresentação dos caminhos percorridos para a realização deste trabalho. O primeiro capítulo analisou a regulamentação nacional da atuação do setor privado na Educação Básica pública. Retomamos a historicidade dessa regulamentação mediante levantamento e análise do conteúdo dos textos constitucionais, das leis de diretrizes e bases e de planejamento sistêmico da educação nacional. O segundo capítulo, mediante revisão da literatura, analisou os estudos sobre o NPM, com o intuito de compreender suas origens sociopolíticas no Brasil, os discursos que emergiram desse ideário e as possíveis influências na gestão dos sistemas de Educação Básica. Já o terceiro capítulo, buscou refletir sobre as novas relações sociais presentes na administração pública, sob a luz da origem sociais no Brasil do movimento *New Public Management* (NPM), buscamos com esse movimento, analisar as bases sociopolíticas da chamada reforma gerencial do Estado que se difundiu na década de 1990. O quarto capítulo sistematizou e analisou a atuação social das fundações Vale e Itaú Social na área educacional. O objetivo foi organizar os eixos norteadores do discurso empresarial e da atuação das fundações na educação básica pública. Já o quinto capítulo apresentou a empiria coletada em cinco municípios do estado de Minas Gerais bem como a caracterização da rede municipal de educação dessas cidades. Buscamos com esse item apresentar como a fundação Vale e a Itaú Social estabelece sua relação com o poder público local e quais influências essa relação exerce no poder público local. No sexto e último capítulo buscou-se articular o discurso político e a construção das relações entre as fundações aqui analisadas a gestão educacional municipal, com intuito de sintetizar essa relação. Ao final, trazemos as considerações finais sobre o debate proposto nesse trabalho.

2. Relações entre o poder público e o setor privado: a regulamentação nacional do mercado na Educação Básica brasileira

Este capítulo aborda a história da regulamentação nacional da atuação do setor privado na Educação Básica brasileira. O estudo acha-se circunscrito à apresentação e análise dessas relações na prestação dos serviços que asseguram as etapas iniciais da educação escolar, ou seja, o objeto da investigação são as relações entre o poder concedente/autorizador e o setor privado na oferta e atendimento das etapas que hoje denominamos como Educação Básica³. Seu objetivo é apresentar a evolução histórica dessas normas e analisar o conteúdo da regulamentação nacional da oferta e atendimento privado na Educação Básica brasileira. O estudo retoma a historicidade dessas relações mediante levantamento e análise do conteúdo dos textos constitucionais e de Leis Nacionais de Educação. A pesquisa confirma que a regulamentação das condições de oferta e de atendimento pelo setor privado divide-se em três grandes momentos: a liberdade de iniciativa privada sem regulação nacional para o ensino de primeiras letras e ensino primário associada a políticas de equiparação dos estabelecimentos que ofertassem o ensino secundário; um segundo momento de regulamentação nacional do currículo a ser ofertado e do funcionamento das escolas públicas e privadas de ensino primário e secundário pelos poderes subnacionais; finalmente, o período mais contemporâneo, de autorização pelos poderes subnacionais mediante avaliação das condições de oferta e de avaliação dos resultados pela União.

2.1 Setor público e setor privado na educação brasileira: mercados educacionais e suas distinções

Os debates em torno das relações entre os setores público e privado na educação escolar são amplos, diversos e estão presentes na literatura nacional e internacional (FELDFEBER, 2006; ROBERTSON; VERGER, 2012; RANSON, 2010) de várias formas, com relação a diferentes países e períodos. Feldfeber (2006) estudou a reforma educacional na Argentina, na década de 1990, e revela como a regulamentação estatal observou aspectos de

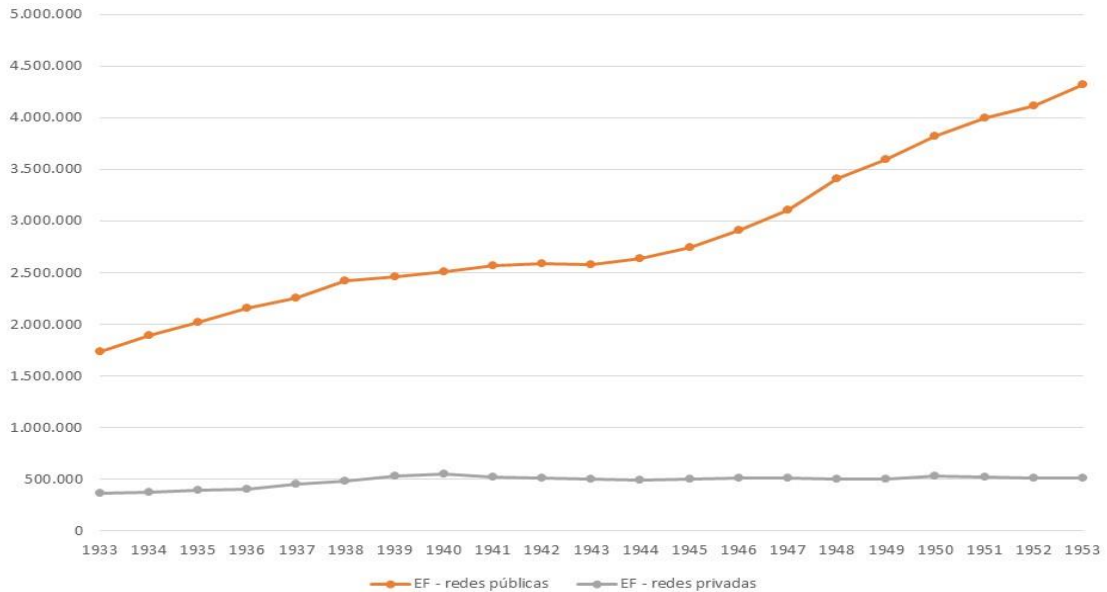
³ A esse termo correspondia o antigo ensino primário (ensino de primeiras letras, atualmente pré-escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental), o ensino secundário (atualmente, anos finais do Ensino Fundamental) e também os cursos científicos, clássico ou normal, vigentes até a Lei n. 5.692/1971 (atualmente Ensino Médio).

uma reestruturação neoliberal na educação, com a disseminação de lógicas de eficiência e eficácia provenientes da gestão privada. Já Robertson e Verger (2012) analisam a emergência do NPM no contexto educacional espanhol e sua contribuição para disseminar ideias que legitimam a participação de atores privados na administração pública. Ranson (2010), por sua vez, aborda nas diferentes políticas promotoras de *accountability*, desenvolvidas internacionalmente, como elas contribuem para a promoção dos quase mercados educacionais. Dentre outros casos, em âmbito nacional, encontramos estudos que pautam às relações entre o setor público e o setor privado no Brasil, em discussões que perpassam a defesa da educação pública e do laicismo (TEIXEIRA, 1953; CURY, 1992, 2012; SAVIANI, 1998; ALVES, 2005), nos debates em torno da qualidade da educação (CURY, 2004; XIMENES, 2012) e nos debates sobre financiamento da educação escolar (ARELARO, 2007; PERONI, 2007; ADRIÃO; BORGHI, 2008).

Estudos mais recentes (FELOUZIS *et al.*, 2013) abordam essa temática pelo foco da configuração dos chamados "mercados educacionais". Para esses autores, os mercados educacionais são sempre fruto da presença/ausência de políticas públicas de educação, e as formas que eles adquirem dependem dos objetivos estabelecidos pelos poderes públicos. Felouzis *et al* (2013) firmam que a forma clássica de mercados educacionais corresponde às relações de concorrência entre os setores público e privado. "O ensino privado existe na maioria dos países, mas sua natureza pode mudar em função da história nacional e da implicação do Estado no seu financiamento" (FELOUZIS *et al.*, 2013, p. 16).

No Brasil, o mercado privado de oferta escolar na educação básica se manteve estável desde a década de 1930, proporcionalmente à oferta do setor público.

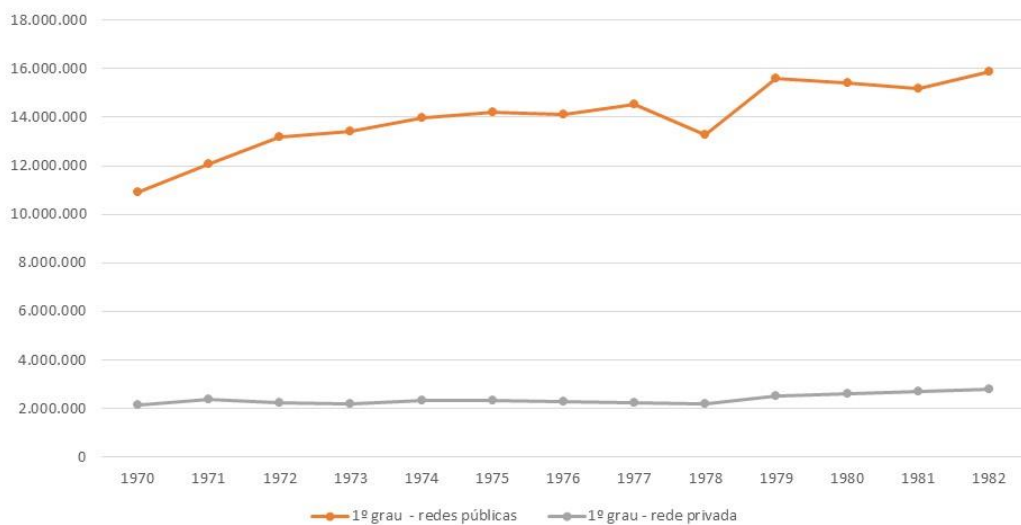
GRÁFICO 2 - Evolução de matrículas nas redes pública e privada de Ensino Fundamental, Brasil



Fonte: Sinopse retrospectiva/Ministério da Educação e Cultura, 1956.

No período nacional-desenvolvimentista, equivalente aos momentos de regimes democráticos (1934-1936 e 1945-1956), verificou-se o crescimento da matrícula no Ensino Fundamental público. Entretanto, a matrícula no ensino privado manteve-se estável.

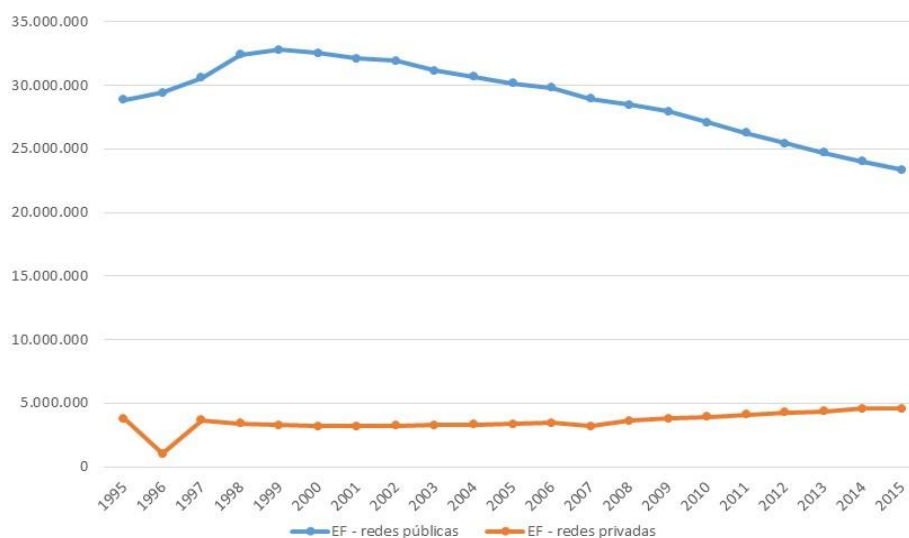
GRÁFICO 3 - Evolução de matrícula nas redes pública e privada de Ensino Fundamental, Brasil



Fonte: Retratos do Brasil/Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, 1985.

Já no período ditatorial (1970-1982), o crescimento da matrícula no Ensino Fundamental público apresentou taxas mais reduzidas no setor público e praticamente não houve registro de crescimento da oferta no setor privado.

GRÁFICO 4 - Evolução de matrículas nas redes pública e privada de Ensino Fundamental, Brasil



Fonte: Censo Escolar, Inep/MEC.

Os dados de matrículas apresentados demonstram que a rede privada no Brasil possui pouca elasticidade de oferta. Foi o crescimento populacional que impulsionou o aumento da matrícula, embora sua participação tenha permanecido estável historicamente. Esses dados comprovam que a matrícula na rede privada pouco se movimentou nos períodos analisados, permitindo à pesquisa considerar inelástico o mercado educacional clássico no Brasil.

Felouzis e outros (2013, p. 22) assinalam também que não "podemos reduzir a questão dos mercados educacionais à concorrência, conduzida pelo poder público, entre o setor público e o privado". E sobre o conceito de quase-mercado, esses autores apontam para uma forma de mercado em que o poder público intervém diretamente para definir as regras de seu funcionamento.

Estas regras não dependem totalmente da oferta ou da demanda, mas de uma regulamentação emanada do Estado. O operado principal é o Estado, que se propõe a regular a oferta e a demanda pela avaliação dos estabelecimentos, nos marcos do que Maroy (2008) denomina de regulação pós-burocrática (FELOUZIS *et al.*, 2013, p. 23).

No Brasil, nos últimos vinte anos, a literatura brasileira tem registrado um fenômeno novo: a prestação de serviços educacionais e de apoio à educação escolar básica por

entidades ligadas ao setor privado lucrativo (RAINHO, 1998; BOMENY, 1998; GONÇALVES JÚNIOR, 2004; ADRIÃO *et al.*, 2012; PERONI, 2012; PINTO, 2016). A hipótese de análise neste estudo envolve compreender, por um lado, as mudanças ocorridas a partir de 1988 que podem conduzir à construção de quase mercados, em um sistema educacional tripartite e, por outro lado, o peso relativo que as regras definidas nacionalmente teriam sobre este mercado.

2.2 Educação pública e educação privada: a indeterminação de fronteiras conceituais

Relações entre os setores público e privado, segundo Cury (2005), estão presentes na educação brasileira desde o início da formação do Estado nacional. De modo semelhante, Toulemonde (2011) as denomina como "querela secular", presente no sistema educacional francês. Botelho e Schwarz (2012, p. 50), por sua vez, afirma que "o baralhamento entre público e privado, como marca da sociedade, do Estado e da cultura política formados no Brasil desde a colonização portuguesa, constitui uma das construções intelectuais mais recorrentes no seu pensamento social".

Na literatura de política educacional brasileira, os significados atribuídos aos termos "público e privado" foram estudados por Brito (1995), Pinheiro (2005), Lombardi (2005) e Botelho (2011) ao analisarem as mudanças provocadas pela Constituição promulgada em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essa literatura estabeleceu, inicialmente, as semânticas dos termos "educação pública e privada". Brito (1995) e Pinheiro (2005) identificaram que o emprego do termo público referir-se-ia àquilo que está fora do meio familiar ou ao que pertence ao Estado e torna-se sua responsabilidade. Pinheiro (2005) considera que as normas nacionais o tornam sinônimo do que "pertence ao social", o que é do povo. A presença do termo foi ainda caracterizada como *res publica*, ou seja, um bem de todos (BRITO, 1995). Já o significado do termo privado foi interpretado por oposição (BRITO, 1995; PINHEIRO, 2005), ou seja, são todas as outras formas não estatais e pertencentes a um ou mais indivíduos. Assim, a educação privada caracterizar-se-ia pela propriedade particular dos serviços educacionais prestados.

Brito (1995, p. 101), ao analisar o conceito de público e privado, assinala que, com a expansão dos Estados de bem-estar, a iniciativa privada perdeu o predomínio da oferta e prestação dos serviços educacionais em diferentes países. A partir desse período de expansão do Estado de bem-estar, denominado pela autora como Estado Social, a educação privada no Brasil passa ser considerada "tarefa pública confiada a pessoas privadas" (BRITO, 1995, p.

102). A partir desse momento, a relação entre os setores público e privado no campo educacional, segundo Brito (1995, p. 102), perde a rigidez até então existente entre público e privado, pois esses setores se encontram imbricados.

Lombardi (2005, p. 79), por sua vez, associa os significados de bem público, aquilo que pertence a todos, e de bens sob o controle do Estado: “o público não é considerado como de todos, mas como sinônimo de empreendimento estatal, enquanto que o privado como sinônimo de apropriado particularmente, particular” (LOMBARDI, 2005, p. 79). Botelho (2011, p. 420; BOTELHO; SCHWARZ, 2012) afirma que, historicamente, a distinção entre o setor público e o privado foi associada a princípios jurídicos e políticos de impessoalidade e universalidade, de modo a garantir que a prestação de serviços, que asseguram direitos e deveres, seja igual para todos. Para este autor, o termo público remete a um modo específico de gestão da *res publica*.

Contemporaneamente, o uso do termo público remete ao empreendimento conduzido ou controlado pelo Estado (o poder público), enquanto que o privado remete às relações no âmbito dos atores sociais (individuais, coletivos, institucionais, entre outros). Todavia, Wanderley (2015, p. 812) sustenta que "o público não se reduz ao estatal (...) por considerar a natureza ética da política, a responsabilidade pública dos decisores, a explicitação de conflitos e a viabilização de consensos." Já Pinheiro (2005) atenta para a tendência de interpenetração dessas esferas (pública e privada). Essa tendência analítica problematiza que aquilo que é público e o que é privado não são coisas estanques, pois são passíveis de processos paralelos de privatização do público e ou publicização do privado.

Com fundamento em Bobbio (1987), Pinheiro esclarece que:

Os dois processos de publicização do privado e de privatização do público, não são de fato incompatíveis e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representado pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a revanche dos interesses privados através da formação de grandes grupos que se separam dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos (BOBBIO, 1987, p. 27 *apud* PINHEIRO, 2005, p. 258).

Desse debate decorre a disseminação do termo "público não estatal", que se expandiu na área educacional com as proposições advindas do *New Public Management* (BRESSER-PEREIRA, 1998), que buscam romper com a atribuição exclusiva do Estado na prestação de serviços sociais e advogam pela presença de segmentos empresariais, organizações não governamentais e movimentos sociais na formulação e implementação de políticas públicas

sociais. Essas várias formas de conceituar e analisar os termos público e privado acabam por expressar maneiras diferenciadas de circunscrever as fronteiras entre o setor público e o privado.

No contexto atual, onde fronteiras entre as atividades públicas e privadas são borradas por políticas de reforma da administração pública e a disputa pela apropriação do fundo público torna-se mais acirrada, compreender a evolução da regulamentação nacional da prestação dos serviços públicos educacionais, que asseguram o direito à educação, por prestadores privados constitui um primeiro passo para identificar e analisar em maior profundidade as mudanças nessas relações.

2.3 A regulamentação nacional da oferta e o atendimento privado na Educação Básica: o período imperial

Decreto assinado em 28 de junho de 1821 estabelecia serem livres a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras em qualquer parte do Reino (BRASIL, 1821). Para Cury (2005, p. 4), a norma de 1821 assinala, explicitamente, a existência de dois sujeitos sociais - "o Estado e a iniciativa privada" - no campo educacional, já no período de formação do Estado nacional: o Estado como educador e a iniciativa privada com função subsidiária na oferta da educação escolar. O autor ainda acrescenta que essa responsabilidade subsidiária foi concedida ao setor privado devido à incapacidade de o Erário prover a universalização indispensável para esses estudos.

(...) Attendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, Escolas em todos os logares deste Reino por conta da Fazenda Publica; e Querendo assegurar a liberdade que todo o Cidadão tem de fazer o devido uso dos seus talentos, não se seguindo dahi prejuízos publicos, decretam: Que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino, e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, que seja gratuitamente, que por ajuste dos interessados, sem dependencia de exame, ou de alguma licença (BRASIL, 1821).

O trecho destacado inaugura o que Cury (2005, p. 4) chamou de jogo entre o poder do Estado e a liberdade da iniciativa privada no campo educacional. O Império reconhecia em 1821 sua impossibilidade de ofertar escolas de primeiras letras, mas a solução dada não previa regulamentar o seu funcionamento, pois a oferta era livre à iniciativa privada sem indicar a necessidade de fiscalização ou de normatização pelo poder imperial.

Segundo Brito (1995, p. 124-125), essa lei foi copiada da legislação portuguesa, que "permitia a todo cidadão abrir escolas elementares, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença de exame do requerente". Segundo Cury (2005), essa solução normativa permitiu à Igreja Católica, às famílias e à iniciativa privada consolidar maiores poderes para a oferta e o atendimento na etapa inicial da educação escolar. Incluindo o Estado neste grupo, Cury (2005) afirma que nos deparamos com as quatro instituições às quais a educação estava subordinada no período imperial.

Se, desde 1821, o ensino primário no país é livre à iniciativa privada, a Constituição imperial outorgada, de 25 de março de 1824, não altera esse princípio político, mas ao tratar dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, introduz o princípio da gratuidade para a instrução primária pública (BRASIL, 1824, art. 179, inciso XXXII). O texto constitucional de 1824 "deixa livre o exercício de qualquer profissão, desde que o cidadão tenha talentos e virtudes para exercê-lo" (BRASIL, 1824, art. 179, inciso XIV). Desse modo, reafirma que o ensino de primeiras letras e a abertura de escolas continuam franqueados a iniciativa de qualquer cidadão, que, por meio de seus talentos e virtudes, possam ou queiram exercer essa atividade⁴.

Ainda no período imperial, em 1827, a Carta de Lei (BRASIL, 1827, art. 1º) determinou às províncias a criação de "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos". Essa norma era dirigida às escolas de primeiras letras financiadas pela Fazenda Pública e fixava o ordenado dos professores aprovados em concurso, o currículo escolar, o método lancasteriano de ensino (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 28), bem como estabelecido um conteúdo de ensino diferenciado para a formação das mestras e o provimento por concurso para as cadeiras de professor. Regulamentava, ainda, a expansão e as relações de trabalho nas escolas públicas de primeiras letras. Porém, os estabelecimentos privados existentes não eram mencionados⁵.

Em 1834, a Lei n. 16 (BRASIL, 1934) fez adicionar ao texto da Constituição a competência das "Assembléias Legislativas Provinciais" em relação à instrução pública e os estabelecimentos próprios a promovê-la (BRASIL, 1934, art. 10, §2º). Este texto era, mais uma

⁴ GhiraldeLLi Jr. (2008, p. 28) afirma que "essa Carta continha um tópico específico em relação à educação. Ela inspirava a ideia de um sistema nacional de educação. Segundo ela, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades".

⁵ Brito (1995, p. 126) afirma que essa legislação restringe o dever do Estado à criação de escolas gratuitas de primeiras letras. Ribeiro (1993) afirma que o Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional, pois às províncias caberia o direito de legislar e controlar os ensinos primário e médio e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior.

vez, silente em relação à regulamentação da instrução nos estabelecimentos particulares. De acordo com Brito (1995, p. 126), foi a partir desse momento que se explicitou a desresponsabilização histórica do governo central para com o ensino de primeiras letras, atribuindo às províncias a responsabilidade de oferta e organização da instrução pública.

Carvalho (s/d) afirma que o período compreendido entre 1830 e 1889 foi, para o Brasil, a continuação do longo e doloroso parto do Estado-nação. Nesse processo, a renúncia do primeiro imperador e o período regencial (1831 a 1840) permitiram que o governo do país ficasse por quase dez anos nas mãos de brasileiros e simultaneamente acenderam revoltas por todo o país. Entretanto, a valorização e garantia da unidade nacional, no período, foram conduzidas por quase toda a elite política do país treinada em Coimbra, pela burocracia do Estado Central, pelo grande comércio da capital do império e pelos proprietários ligados à nova agricultura cafeeira. No que se refere ao federalismo, Carvalho (s/d, p. 90) afirma que o ato adicional de 1834 (BRASIL, 1834) concedeu às “Assembléas Legislativas Provincias” orçamentos próprios e deu aos seus presidentes poderes de nomeação e transferência de funcionários públicos. “O novo sistema só não era plenamente federal porque os presidentes continuavam a ser indicados pelo governo central”.

Nesse contexto, as províncias do Império ficaram responsáveis por regulamentar a oferta das instruções primária e secundária, pública e particular. Andrade e Carvalho (2009) encontram no Regulamento n. 28, de 1854, da província de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1854), dispositivo que determina à iniciativa privada a obrigatoriedade de licença, a ser concedida pelo Presidente da província, para criação de estabelecimento de ensino.

No período do Primeiro Império, a regulamentação nacional de educação legitimou a livre iniciativa privada no que se refere ao ensino de primeiras letras. Esta etapa da educação escolar passou a ser de livre oferta pelos indivíduos interessados, em especial pela Igreja Católica. No período regencial, a regulamentação dessa etapa do ensino foi atribuída às províncias e com ela, posteriormente, o requisito de autorização pelo poder público, em algumas províncias, de criação de estabelecimentos de ensino privado. Como sintetizou Cury (2006, p. 118), “Iniciava-se em nosso país, ainda que imperial e centralizado, um federalismo educacional e, com ele uma duplicidade de redes de ensino”.

2.4 A regulamentação nacional da educação privada no Brasil durante a República Velha

A Constituição da República de 1891 estabeleceu, pela primeira vez, a laicidade do ensino público no país (BRASIL, 1891, art. 72, §6º) e manteve o princípio da liberdade de exercício de qualquer profissão industrial, intelectual e moral (BRASIL, 1891, art. 72, §24). De acordo com Cury (1992, p. 34), o conflito entre Estado e Igreja estava presente desde a elaboração daquela Constituição. Esse conflito devia-se à preocupação que a Igreja Católica tinha de perder seu “*status* de religião oficial”; por esse motivo, ela defendia a manutenção do ensino religioso em todas as escolas, sejam públicas ou privadas. Em contraposição, atores ligados ao pensamento positivista defendiam a liberdade de oferta educacional, mas com ensino laico (CURY, 1992).

O texto constitucional de 1891 atribuía ao Congresso Nacional competência privativa de legislar sobre o ensino superior⁶, seja público ou privado (BRASIL, 1891, alínea 34, item 30), e competência concorrente com os estados para criar instituições de ensino superior e secundário (BRASIL, 1891, art. 35, parágrafo 3º)⁷. Cury (2005, p. 73) afirma que o governo republicano provisório avançou no terreno educacional a partir dos direitos civis e de uma proposta federativa na linha do Ato Institucional de 1834: omitiu-se quanto ao dever do Estado para com a educação primária e manteve o ensino livre, com liberdade para a abertura de escolas particulares religiosas. O Congresso Constituinte de 1890 reconhece a existência de uma esfera pública de educação escolar subdividida entre a União e as unidades federadas e contraposta à existência de uma liberdade de abertura de escolas no âmbito de mercado. Os encargos da instrução pública primária se mantiveram como tarefa dos estados e municípios (CURY, 2005, p. 78-79). Nagle (1976, p. 135) afirma a existência no período de uma interpretação constitucional, segundo a qual as questões sobre o ensino primário eram de atribuição dos governos estaduais, cabendo à União subvencionar escolas estaduais com fins de estimular a expansão do atendimento.

Em 1892, o Marechal Deodoro, então presidente da República, mediante o Decreto nº 1.159 (BRASIL, 1892), regulamentou de forma minuciosa o currículo do ensino secundário e superior no país. Achavam-se em discussão, no período, as primeiras medidas de nacionalização do ensino no país, com o objetivo de formar e disseminar uma "cultura brasileira". Por essa razão, as iniciativas de ensino por estrangeiros passaram a ser,

⁶ Como também legislar sobre o ensino no Distrito Federal, à época a cidade do Rio de Janeiro.

⁷ Nesse texto constitucional, o ensino de primeiras letras não foi mencionado, nem a responsabilização do ensino secundário, por parte da União, foi estabelecida.

paulatinamente, condenadas e as preocupações com a expansão do ensino primário público tornam-se crescentes (NAGLE, 1976).

Dez anos após a promulgação do texto constitucional da Primeira República, a aprovação do “Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário” (BRASIL, 1901) regulamentou a oferta desta etapa da educação escolar e possibilitou às instituições privadas, equiparadas pelo poder público, se beneficiarem dos privilégios de instituições públicas. Às instituições privadas equiparadas era atribuído o direito de conferir aos seus alunos o mesmo grau que era concedido nos estabelecimentos federais, e gozavam de autonomia para ensinar outras disciplinas que não estivessem no plano de ensino da instituição, bem como a aquisição de individualidade própria como sociedade civil, e também supervisão permanente pelo poder público (LOMBARDI; JACOMELI; SILVA, 2005). Para além desses privilégios, as instituições particulares equiparadas poderiam instituir sua “congregação de lentes’ com as atribuições que forem dadas pelo respectivo regulamento” (BRASIL, 1901, arts. 361, 370, 371, 373, 374). Para Nagle (1976), essa reforma consolida o regime de equiparação, aplicando-o, indiscriminadamente, aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares. “Consequentemente, o Ginásio Nacional assume a função modeladora de todos os estabelecimentos, públicos e particulares” (NAGLE, 1976, p. 144).

Até o final da primeira década do século XX, a legislação nacional pesquisada indicava um movimento do poder público na direção da regulamentação e supervisão das instituições privadas de educação superior e secundária. Movimento inverso ocorreu com a Reforma Rivadávia Corrêa (BRASIL, 1911), que transformou os institutos de ensino Superior e Fundamental, criados pela União, em corporações. O Colégio Pedro II, instituição federal de Ensino Fundamental, passou a gozar de autonomia administrativa, com personalidade jurídica para receber doações, legados ou outros bens e administrar o seu patrimônio. Essa instituição era a referência para a equiparação dos demais estabelecimentos aos privilégios que lhes eram concedidos. Segundo Cury (2009), a Reforma Rivadávia Corrêa, ao defender uma livre organização do ensino, instituiu sua desoficialização.

Ficou a lição de que a saída ou o recuo do Estado em matéria de educação abre o campo para alguns setores sadios da sociedade civil. Mas, ao mesmo tempo, abre o flanco para transformar a educação, serviço público e bem público, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado (CURY, 2009, p. 735).

Dispositivo final presente no Decreto n. 8.659, de 1911, estabelecia a isenção de fiscalização, por parte do poder público, para os institutos que não dependessem de subvenção do governo, por disporem de recursos próprios (BRASIL, 1911, art. 139).

Quatro anos depois, o Decreto n. 11.530 (BRASIL, 1915) determinou ao Governo Federal a manutenção de seus institutos de instrução, secundários e superiores. Esse decreto manteve a livre iniciativa do setor privado em criar novos estabelecimentos, como também a liberdade de ensino. Entretanto, dispôs que nenhum estabelecimento de instrução secundária, mantido por particulares com intento de lucro ou de propaganda filosófica ou religiosa, poderia ser equiparado ao Colégio Pedro II (BRASIL, 1915, art. 24). Os ensinos superior e secundário passaram, novamente, a serem controlados e regrados pelo Conselho Superior de Ensino (CURY, 2005, p. 15).

Ao longo da década de 1920 ocorreram diversas reformas educacionais nos estados da federação: logo em 1920, São Paulo iniciou esse processo. Na sequência, Rio de Janeiro, Ceará, Bahia, Distrito Federal e Pernambuco também realizaram reformas sobre a organização e manutenção do ensino (NAGLE, 1976; BOMENY, 1998).

Foi no contexto dessas reformas educacionais, empreendidas pelos governos estaduais, que foi assinado o Decreto n. 16.782-A (BRASIL, 1925), conhecido como Reforma Rocha Vaz⁸. Esse decreto regulamentou a fiscalização das instituições particulares, sejam primárias ou secundárias,⁹ pelo Departamento de Educação, recém-criado no âmbito da União. A reforma instituiu, ainda, juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade igual aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados (BRASIL, 1925, art. 270). Outro aspecto relevante foi a concessão, aos estabelecimentos particulares de ensino secundário equiparados, de um delegado que os representasse no Conselho Nacional de Ensino. Aos diretores de estabelecimentos particulares também foi assegurada a participação nesse Conselho, como membros consultivos, sem voto e mediante convite. Desse modo, as relações entre a administração pública dos ensinos superior e secundário passaram a contar com a participação de representantes do setor privado.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2008, p. 35), a Reforma Rocha Vaz (1925) tentou, pela primeira vez, “ordenar um acordo entre o que se fazia nos estados e o que fazia a União, ao menos quanto à promoção da educação primária”. Nagle (1976), por sua vez, afirma que os

⁸ Nagle (1976, p. 338) afirma ser comum denominar o Decreto n. 16.782-A de reforma João Luís Alves-Rocha Vaz.

⁹ Como também do Ensino Superior.

dispositivos desse Decreto (BRASIL, 1925) reafirmam ou ampliam muitas das conclusões da Conferência Nacional do Ensino Primário de 1921, o que representou uma tomada de posição inédita em relação ao ensino primário.

Até a segunda metade da década de 1920, a criação de escolas primárias (e de primeiras letras) era livre à iniciativa privada, desde que autorizadas pelos governos subnacionais. Ao final do período conhecido como Primeira República, o decreto n. 16782-A, de 1925, organizou e alinhou o ensino secundário, tanto para as instituições públicas quanto para as privadas, ao modelo de organização e funcionamento estabelecido pelo Colégio Pedro II¹⁰. Em relação ao ensino secundário, que conduz aos estudos superiores, a União exerceu neste período política de padronização do atendimento prestado tanto pelo setor privado quanto pelo setor público subnacional, exceto no interregno da Reforma Rivadávia Corrêa, tendo por referência a organização do Colégio Pedro II.

2.5 A regulamentação da educação privada no período Vargas: os textos constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Segundo Brito (1995), a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1934) atendeu a interesses tanto dos liberais quanto dos católicos, pois manteve a oferta educacional livre à iniciativa privada, tornou de frequência facultativa o ensino religioso e considerou a educação como dever das famílias e dos poderes públicos. O texto constitucional de 1934 atribuiu à União competência de regulação normativa do sistema educacional no país, em todos os níveis e ramos mediante a formulação de Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Conselho Nacional, além de coordenar e fiscalizar seu cumprimento (BRASIL, 1934, art. 150, *caput*). A elaboração do PNE era considerada no texto constitucional um meio para estabelecer diretrizes normativas à Educação Nacional.

Embora o texto de 1934 afirmasse a competência privativa da União para elaborar diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1934, art. 5º), ele continha dispositivos que estabeleciam condicionalidades (dir-se-ia na atualidade, bases) para a atuação da iniciativa privada:

Compete à União: (...) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização

¹⁰ Entre 1889 e 1911, essa instituição foi denominada Ginásio Nacional.

O plano nacional de educação constante de lei federal (...) obedecerá às seguintes normas: (...) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; (...) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (BRASIL, 1934, Art. 150, parágrafo único, letras d e f).

A Constituição de 1934 dispunha ainda, em relação ao setor privado, que toda empresa industrial ou agrícola deveria proporcionar ensino primário gratuito, caso empregassem mais de 50 pessoas ou se verificasse a presença de mais de 10 analfabetos, crianças ou adultos; atribuía privativamente à União o reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário; pela primeira vez em um texto constitucional, o reconhecimento de estabelecimentos particulares de ensino foi condicionado à garantia de estabilidade e remuneração condigna aos professores (BRASIL, 1934, art. 150, letra f).

Para além da liberdade de ensino, dispositivos presentes no texto constitucional (BRASIL, 1934, art. 134) concediam a isenção de tributos “aos estabelecimentos particulares de educação gratuita e profissional, considerados idôneos” (BRASIL, 1934, art. 134). Brito (1995) considera que não houve muitos avanços em 1934, pois foram mantidas as subvenções da União para o ensino privado (BRASIL, 1934, art. 150, letra e; BRITO, 1995, p. 153). De curta duração, o golpe de novembro de 1937 interrompeu esse breve ciclo constitucional ao outorgar ao país nova Constituição (BRASIL, 1937), considerada “instrumento de notável retrocesso em matéria educacional” (VERONESE; VIEIRA, 2003, p. 104).

No texto constitucional de 1937, o dever do Estado em educar era subsidiário ao das famílias e dos pais. Cury (2005, p. 19) sintetiza que, no texto outorgado, atribuía-se ao Estado a função de atuar como “complemento das lacunas deixadas pela educação particular”. O ensino em geral continuava livre à iniciativa privada, porém o ensino pré-vocacional (profissionalizante) passou a ser considerado como prioridade, de responsabilidade e subsidiado pelo Estado, mesmo quando ofertado pela iniciativa privada (BRASIL, 1937, art. 129). Este normativo, em relação ao da Constituição de 1934, desconsiderou a vinculação de recursos tributários à educação e à organização dos fundos educacionais, mas introduziu o dever das indústrias e dos sindicatos econômicos de criar escolas de aprendizes mediante regulamentação posterior.

Foi no período do Estado Novo que o Governo Central, face a decretos-lei, fez aprovar as Leis Orgânicas que regulamentavam o ensino técnico no país. A regulação da formação profissional no período cabia também à União, que detinha a prerrogativa de reconhecer e equiparar os demais estabelecimentos de ensino técnico administrados pelos

governos subnacionais ou por particulares. Em 1942, com o Decreto-Lei de organização do ensino técnico industrial (BRASIL, 1942), foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, responsável por organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem. Sendo assim, para o ensino profissional, as relações entre o Estado (governo central) e o empresariado privado envolviam a responsabilidade pela administração da educação profissional vinculada ao uso de recursos tributários, arrecadados junto a cada corporação econômica. Essa relação entre o governo central e o empresariado privado, estabelecida a partir desse período, observava moldes que permanecem até a atualidade.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (BRASIL, 1946) reafirmou como competência privativa da União o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, suprimida em 1937. Neste texto, elaborado por Assembleia Nacional Constituinte, a liberdade de iniciativa privada no ensino, desde que respeitadas as leis que regulem os diferentes ramos de ensino (BRASIL, 1946, art. 167), foi também assegurada. Considerado como marco da redemocratização do país (CURY, 2005, p. 19), esse texto jurídico responsabilizou o setor privado empresarial com a oferta de ensino técnico e primário, para trabalhos e/ou filhos de trabalhadores, regulamentando os termos em 1937. O texto constitucional (BRASIL, 1946, art. 168, incisos III e IV) obrigava as empresas industriais, comerciais e agrícolas a manterem o "ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes", além de "ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores" (BRASIL, 1946, art. 168, inc. III e IV).

Analisando as Constituições de 1934 e 1946, Brito (1995) afirma serem similares quanto aos assuntos educacionais. A Constituição de 1946 retomou disposições importantes, retirados pelo texto de 1937, como a vinculação de recursos públicos a serem investidos na educação e a gratuidade do ensino primário oficial (público). Comparativamente a 1937, o texto de 1946 ampliou a obrigatoriedade do empresariado, para além das escolas de aprendizes, devendo este criar escolas primárias para os seus trabalhadores e filhos.

Prevista na Constituição de 1946, foi aprovada somente em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Em relação à LDBEN/1961, Teixeira (1962) a considerou uma meia-vitória por permitir à iniciativa privada em educação absorver recursos públicos. Eram três as formas de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada: a) bolsas de estudo, empréstimos

e subvenções para a educação de excepcionais, nas escolas especializadas do setor privado, desde que fossem consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRASIL, 1961, art. 89); b) bolsas gratuitas de estudos em estabelecimentos de ensino escolhidos por candidatos que demonstrarem necessidade ou aptidão para estudos (BRASIL, 1961, art. 94, §1º); c) financiamento ao estudante para reembolso dentro de prazo variável (BRASIL, 1961, art. 94, al. b e d) e financiamento a estabelecimentos mantidos por particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos (BRASIL, 1961, art. 95, inc. c). Porém, a LDBEN de 1961 estabelece como contrapartida das entidades particulares que receberem subvenção ou auxílio do poder público a obrigação de “conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido” (BRASIL, 1961, art. 9, §2).

Em um contexto de forte disputa entre os defensores do ensino público/estatal e do ensino privado/confessional (ALMEIDA JR, 1960; FERNANDEZ, 1960; GHIRALDELLI JR., 2008), a LDBEN em 1961 autorizou práticas diversas de transferência de recursos públicos às instituições privadas, adotadas historicamente no país. Por último, a LDBEN/1961 dispôs que o poder público cooperaria "com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico” (BRASIL, 1961, art. 108).

Os temas da laicidade *versus* ensino religioso, como também as formas de transferência de recursos públicos destinados à educação privada predominaram a partir da década de 1930 até, aproximadamente, o início da década de 1960. Entretanto, foi nesse período que a regulamentação da União sobre o ensino primário privado recebeu tratamento mais detalhado. Com o Código do Ensino Primário (BRASIL, 1946), no período Capanema, promulgado sob a forma de decreto-lei anterior ao texto constitucional, estabelecia condições para registrar e autorizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino primário.

2.6 A regulamentação do atendimento privado pelo poder público: o texto constitucional e a lei de diretrizes do período ditatorial

A Constituição aprovada em 1967, por um Congresso controlado pelos militares, retirou a vinculação de percentuais de recursos tributários para a educação pública, prevista no texto constitucional de 1946; reiterou a livre oferta de ensino por particulares, desde que respeitadas as disposições legais; ainda assegurou a possibilidade de amparo técnico e financeiro, inclusive bolsas de estudos às instituições privadas (BRASIL, 1967, art. 168, §2º).

A atuação da União na regulamentação da Educação Básica dar-se-ia também pela via do planejamento e aprovação de Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1967, art. 8º, incs. XIX e XVII, letra q).

Horta (2005, p. 218) considera que as exigências em matéria educacional do modelo militar-tecnocrático foram pouco estudadas. Esse autor esclarece que a Constituição de 1967 foi elaborada por uma Comissão de Juristas nomeada pelo então marechal presidente da República e sua tramitação no Congresso Nacional foi normatizada por Ato Institucional, com prazos exíguos. O capítulo sobre educação recebeu nova redação, pelo então Ministro da Educação, e foi apresentado na forma de emenda substitutiva.

O texto de 1967 assegurou a gratuidade aos estabelecimentos primários oficiais para a faixa etária de 7 a 14 anos. Porém, o ensino posterior ao primário somente seria gratuito nos casos em que se demonstrasse efetivo aproveitamento e se provasse a falta ou insuficiência de recursos. Orientava-se, ainda, os poderes públicos a respeito da substituição do regime de gratuidade pelo de bolsas de estudo (BRASIL, 1967, art. 168, §3º, incs. III e IV). O texto não vedava o pagamento de bolsas para estudantes das instituições privadas; pelo contrário, manteve a obrigatoriedade de financiamento e oferta de ensino primário e profissional gratuito pelas empresas industriais e agrícolas aos seus trabalhadores e filhos, na forma da lei, como também a cooperação na aprendizagem de trabalhadores menores de idade (BRASIL, 1967, art. 170).

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971) organizou o ensino que hoje chamamos de Ensino Fundamental e Médio. Essa LDB surgiu a partir de um grupo de trabalho instituído em 1970¹¹, pelo Ministro da Educação. Na LDB do ensino de 1º e 2º graus, as empresas, bem como a União, os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e os Municípios são responsáveis pela educação e deveriam se articular para prover recursos e esforços a fim de incentivá-la. (BRASIL, 1971, art. 41).

O texto da Lei 5.692/1971 prescreve procedimentos de administração educacional para todos os estabelecimentos de ensino, como observância de núcleo curricular obrigatório comum, presença de uma profissional de orientação escolar, exigências para admissão e planos de carreira dos professores e especialistas para as escolas particulares (BRASIL, 1971, art. 4º,

¹¹ Padre José de Vasconcellos (professor da Universidade de Brasília, membro do Conselho Federal de Educação e presidente do grupo de trabalho), Valmir Vargas (relator), Clélia Capanema, Eurídes Brito, Geraldo Bastos da Silva, Nise Pires, Magda Soares (professora da Universidade Federal de Minas Gerais), Gildásio Asnado e Aderbal Jurema, todos escolhidos pelo Coronel Jarbas Passarinho, ministro da Educação à época (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 120).

10, 35 e 37). Essa lei ainda concede às instituições de ensino particulares amparos técnico e financeiro do poder público, em casos específicos a serem analisados, cujo valor seria calculado com base no número de alunos (BRASIL, 1971, art. 45). Além disso, ela disciplina também a concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais) para escolas privadas reconhecidas, escolhidas pelos(as) candidatos(as).

A LDB de 1º e 2º graus orienta para a cooperação entre empresa e poder público, bem como para a habilitação profissional, assegurando que a remuneração a estagiários não estabelece vínculo empregatício. Mantém e expande a obrigação das empresas em formar tecnicamente seus funcionários e oferecer ensino primário para os filhos de seus funcionários, incluindo o apoio do poder público para a empresa criar, para os filhos de funcionárias menores que sete anos, educação que anteceda o ensino de 1º grau¹² (BRASIL, 1971, art. 50).

A regulamentação das relações entre o poder público e o setor privado é verificada na oferta de bolsas (art. 46) e na cooperação para o desenvolvimento do ensino técnico e científico (art. 108). Outra modificação averiguada na Lei 5.692/71 está relacionada à revogação de dispositivo previsto na LDB de 1961, sobre contrapartidas para os auxílios e subvenções recebidos (BRASIL, 1961, art. 95). A redação dada em 1971 estabelecia que

As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos (BRASIL, 1971, art. 51).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2008), à época, a conjuntura de crescimento econômico no Brasil possibilitou às empresas maior influência junto ao governo (GHIRALDELLI JR., 2008, p, 123). Tanto a Constituição outorgada, quanto a LDB dos ensinos de 1º e 2º graus dispõem sobre a participação da iniciativa privada, mediante regulamentação dos padrões de oferta pelo poder público. Entretanto, o que permanece, por todo o período, é a figura jurídica da concessão do poder público à iniciativa privada (CURY, 2005, p. 24).

Em contraposição ao período ditatorial, o processo constituinte decorrente das mobilizações e lutas pela democracia inaugurou múltiplos debates e a constituição de uma esfera pública de argumentação em torno da regulamentação do direito à educação. A história política da Educação Básica demonstrou que o poder público concedeu à iniciativa privada a liberdade de oferta de ensino e de criação de escolas. Se o primeiro período republicano

¹² Essa educação que antecede o ensino de 1º grau equivale, nos dias atuais, a creches e pré-escolas.

introduziu medidas nacionais de regulação da oferta para o ensino secundário, somente na legislação dos estados subnacionais ocorreu a introdução de normas que regulavam o ensino primário.

A partir da Carta Constitucional de 1934, encontramos dispositivos que estabelecem a “obrigação de fazer” para o setor privado, em especial com relação à educação primária gratuita e educação profissional. A literatura que abordou a história política da educação escolar básica reitera como o poder público central (a União) delegou aos estados subnacionais e ao setor privado a oferta e atendimento na Educação Básica, permanecendo com funções de coordenação e regulação sistêmica.

2.7 A regulamentação das relações entre Educação Básica pública e privada no Brasil no contexto de redemocratização

Na Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1986, as disputas entre os defensores da educação pública estatal e da educação privada tinham como porta-vozes, dentre outros, respectivamente, o Fórum de Educação em Defesa do Ensino Público Gratuito (Fórum)¹³ e a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN)¹⁴ (PINHEIRO, 2005). Nessa arena de disputas, os que advogavam pela Educação Básica pública, representados no Fórum, defendiam a destinação exclusiva de recursos tributários, vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino às instituições criadas e administradas pelo Estado. Por sua vez, a FENEN defendia que esses recursos poderiam ser destinados às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. Durante todo o período da Constituinte, o embate principal no interior do grupo privatista ocorria entre a defesa da possibilidade de subvenção estatal às instituições privadas e a desregulamentação dos serviços privados em educação, que passariam a observar "regras de mercado" na definição de preços (CURY, 1992, p. 37-38).

¹³ Este Fórum era composto por entidades sindicais, associações diversas e científicas, como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Geral da Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Profissionais de Administração em Educação (ANPED) (PINHEIRO, 2005, p. 260).

¹⁴ Compunham a FENEN a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Essa Federação representava tanto os setores da iniciativa privada empresarial, como redes de estabelecimentos privados leigos e confessionais (PINHEIRO, 2005, p. 259).

Segundo Pinheiro (2005, p. 268), o debate sobre a destinação dos recursos públicos dividiu opiniões no período constituinte, caracterizando-se como o tema mais polêmico da Comissão de Educação, Desporto e Cultura. A apresentação do anteprojeto do relator João Calmon, em 1987, à Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes (SUBCOMISSÃO VIII-A), segundo Pinheiro (2005), causou repúdio entre os defensores da escola pública, o que forçou o relator senador João Calmon a apresentar novo substitutivo (Emenda substitutiva n. 2.044, de 1988), que contemplava reivindicações do Fórum em Defesa da Educação Pública. Porém, esta emenda substitutiva atendeu as reivindicações da iniciativa privada ao estabelecer a possibilidade dessas instituições serem subvencionadas pelo poder público, caso fossem instituídas como sem fins lucrativos (BRITO, 1995, p. 181). Para Corbucci e outros (2009), essa emenda é o resultado de um acordo entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Desta forma, Corbucci e outros (2009, p. 25) apontam que “o texto aprovado para a Constituição acabou refletindo o resultado da negociação possível entre atores com interesses tão divergentes”

A solução constitucional de 1988 manteve o princípio de reconhecimento dos estabelecimentos privados de Educação Básica pelos poderes públicos, submetendo-os ao crivo da autorização de funcionamento e avaliação. Porém, essa solução constitucional perpetuou a responsabilidade de oferta da Educação Básica para os entes subnacionais, secundada pela iniciativa privada. Cury (2005) afirma, entretanto, que o texto constitucional de 1988 diferencia-se das normas anteriores ao deslocar a categoria 'concessão' pelo poder público dos serviços educacionais à iniciativa privada pela de 'autorização e avaliação'.

2.8 A ordem política estabelecida pela Constituição de 1988

A ordem política instituída para um sistema educacional tripartite, inaugurada em 1988, reiterou a livre oferta de ensino para a iniciativa privada mediante autorização e avaliação pelos poderes públicos (BRASIL, 1988b, art. 209). Esse ordenamento jurídico-político ocorreu, após inúmeros debates no período constituinte (1986-1987), quando disputas entre representantes do ensino público estatal, organizados no Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte, contrapunham proposições com representantes do ensino privado, confessional, comunitário e mercantil. O texto constitucional de 1988 aprovou a transferência de recursos públicos, vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, para instituições privadas não lucrativas. Cury (1989, p. 11), em artigo publicado no ano seguinte, comenta que,

se a Constituição recepcionou o "ensino como uma atividade capitalista qualquer", essa orientação é incongruente ao permitir o "acesso a recursos públicos pela escola privada", sendo que esta ficou de fora da observância dos princípios de valorização do professor e da gestão democrática do ensino. O texto constitucional traduziu o debate presente no interior do grupo privatista (CURY, 1992), nos termos postos pelas instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas, ou seja, não lucrativas.

A partir da Constituição de 1988, as definições conceituais de público e privado no âmbito do sistema educacional brasileiro podem ser tratadas da seguinte forma (CURY, 1992): o setor público em educação caracteriza como estatais "instituições educacionais criadas pelo poder público e mantidas por recursos tributários" e o setor privado se subdivide em duas categorias - lucrativo e não lucrativo.

Articulando os artigos 205, 209 e 213, entendo que a nova Constituição estabelece dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Já esta última se subdivide em duas espécies: as lucrativas e as não lucrativas. Finalmente, as não-lucrativas se diferenciam em comunitárias, filantrópicas e confessionais (CURY, 1992, p. 35).

Todas as escolas de Educação Básica, para começarem a funcionar, deveriam ser autorizadas previamente pelo poder público subnacional e em conformidade à legislação específica de cada estado (BRASIL, 1988b, art. 209)¹⁵. De acordo com Cury (2005, p. 26), foi no texto de 1988 e pelo dispositivo que requereu a autorização e avaliação pelo poder público para a abertura e funcionamento das instituições escolares privadas que ocorreu a ruptura com a ideia de concessão de serviços à iniciativa privada, constante nos textos constitucionais anteriores. As consequências para a regulação das relações entre o poder público e o setor privado, no sistema educacional tripartite, a partir desse dispositivo constitucional, foram analisadas pela literatura jurídica e de política educacional ao tratar da natureza das instituições educacionais não lucrativas.

O texto constitucional de 1988 estabeleceu dispositivos para que instituições educacionais privadas pudessem receber recursos públicos (BRASIL, 1988b, art. 213) e assegurou-lhes também isenção de impostos (BRASIL, 1988b, art. 150, inciso VI, letra c). "Aqueles [instituições educacionais privadas] que, embora tenham mecanismos privados de oferta do direito ao saber", ao optarem por ser não lucrativas, atendem a um princípio normativo

¹⁵ A LDB em 1961 não dispôs sobre a necessidade de autorização e funcionamento das escolas privadas de nível primário e secundário, pelos governos subnacionais. A Lei 5.692/1971 orienta a respeito apenas para os novos estabelecimentos.

posto na década de 1970 para o Ensino Superior pelo Conselho Federal de Educação (CURY, 2006). O pressuposto legitimador para a transferência de recursos e serviços estatais para as instituições privadas era o reconhecimento de finalidade não lucrativa. Entretanto, Cury (1989) já observava também a incongruência entre o princípio de mercado e a vedação constitucional de instituir impostos às instituições educacionais, sem fins lucrativos (BRASIL, 1988b, art. 150, inc. VI, letra c).

A Constituição de 1988, ao designar as instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas como instituições sem fins lucrativos, as incluiu, de acordo com Di Pietro (2016), no conjunto das instituições públicas não estatais. De acordo com Wanderley (2015, p. 813), trata-se de um conceito polêmico, pois "seu uso se fortaleceu em iniciativas tomadas pelo chamado Terceiro Setor, que defende a presença de segmentos empresarias, na concretização de políticas públicas". Martelli (2015, p. 995), ao caracterizar as organizações do chamado terceiro setor, aponta que essas entidades "estão fora da estrutura formal do Estado, não têm fins lucrativos, são constituídas por grupos de cidadãos da sociedade civil como pessoas de direito privado, a adesão não é compulsória e produzem bens e/ou serviços de uso ou interesse coletivo".

Instituições e entidades educacionais não lucrativas não constituem um mundo associativo homogêneo, algumas se caracterizam pelo reconhecimento de identidades confessionais, outras pelo seu posicionamento político externo no espaço público¹⁶, outras pelo atendimento subsidiário ao Estado (como creches conveniadas, por exemplo). Algumas dependem basicamente de financiamento estatal, outras têm sua atuação definida a partir das obrigações estabelecidas em contratos. Essas entidades expressam, de acordo com Wanderley (2015, p. 815), novas formas de relacionamento entre Estado e sociedade. A pergunta a ser analisada para o período subsequente é se a ordem política do sistema educacional brasileiro, estabelecida no texto de 1988, contribuiu para a introdução de um terceiro elemento nas relações entre o setor privado e o Estado: a formação de um setor público não estatal no campo educacional.

Buffa (2005) e Horta (2005) tratam as relações entre instituições educacionais não lucrativas e o poder público como expressão das novas formas de relacionamento entre Estado e Sociedade, mas não as conceituam como organizações públicas não estatais ou como entidades do Terceiro Setor. De acordo com Wanderley (2015), o uso do termo se fortaleceu

¹⁶ Um exemplo dessa forma seria o movimento Todos pela Educação.

com iniciativas tomadas por atores diversos, desde os que defendem a presença de segmentos empresariais na gestão pública aos movimentos sociais, que lutam por novos arranjos institucionais promotores da superação de múltiplas desigualdades. Em comum, caracterizamo-las como mobilizações que buscam vencer formatos burocráticos da administração pública.

2.9 A regulamentação pelo poder público da educação privada: a LDBEN e os Planos Nacionais de Educação

Os debates entre os grupos que compunham o setor privado e os que advogavam pelo ensino público como dever do Estado, desde o período constituinte, ocorreram quando da tramitação da LDBEN, iniciada logo após a aprovação do texto constitucional em 1988. A versão inicial do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1988a), apresentado pelo deputado Octávio Elísio, reiterava o dever do Estado para com a educação e a livre iniciativa privada, estabelecida no texto constitucional, mas acrescentava o seguinte em relação à educação anterior ao 1º grau e a de 1º e 2º graus¹⁷:

É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar e supervisionar o funcionamento dos estabelecimentos municipais e particulares de educação anterior ao 1º grau, de 1º e de 2º graus (BRASIL, 1988a, art. 9º).

Art. 29. As instituições particulares de educação anterior ao 1º grau só poderão funcionar mediante prévia autorização e com supervisão dos órgãos próprios da respectiva secretaria estadual de educação (BRASIL, 1988a, art. 29).

Nos estabelecimentos particulares de educação a admissão e a carreira de professores e especialistas obedecerão às disposições desta lei, as normas que obrigatoriamente devem constar dos respectivos regimentos e ao regime das leis do trabalho (BRASIL, 1988a, art. 56).

A versão inicial da proposição de LDBEN excluía do cômputo das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino o pagamento de bolsas de estudos para alunos que frequentassem as instituições particulares lucrativas (BRASIL, 1988a, art. 61, §2º, letra e), vedava, também, a transferência das quotas parte da União provenientes da Contribuição do Salário Educação para instituições privadas (BRASIL, 1988a, art. 71, §1º, letra a).

A versão inicial da LDBEN (BRASIL, 1988a), apresentada pelo deputado Octavio Elisio A. Brito, regulamentava a competência dos entes federados para a autorização e o

¹⁷ O texto constitucional aprovado em 1988 dispôs que o dever do Estado para com a educação se efetivava mediante o atendimento em creches e pré-escolas, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1988, art. 208). Esse dispositivo modificou a nomenclatura utilizada pela Lei 5.692 (BRASIL, 1971).

funcionamento dos estabelecimentos particulares, conforme se praticava no período anterior, e vedava a transferência de recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino para as instituições privadas. Em relação às práticas administrativas anteriores, os dispositivos normativos inovavam ao introduzir normas para admissão e carreira dos profissionais de educação (professores e especialistas) nas escolas particulares. Emendas de autoria do próprio Octavio Elísio, apresentadas posteriormente, acrescentaram o princípio de gestão democrática a ser observado pela administração das escolas particulares, mediante a participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica das escolas. Em 1989, nova emenda (BRASIL, 1989) reunia também normas para regular o credenciamento de escolas comunitárias. Na justificativa apresentada, constava ter por finalidade a sua definição bem como a destinação de recursos públicos (BRASIL, 1990, s/p).

A essas proposições legislativas de diretrizes e bases, foram apresentadas subemendas pela senadora Sandra Cavalcanti (BRASIL, 1990, s/p), que estabelecia a forma contratual para a prestação de serviços pela iniciativa privada e regulamentava disposições contratuais, explicitando a educação escolar privada como serviço de natureza mercantil.

Em junho de 1990, projeto substitutivo do relator Jorge Hage foi apresentado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, após ampla consulta a educadores e entidades representativas da área (BRASIL, 1990). Gohn (1999, p. 57) afirma que as demandas da sociedade civil brasileira no período, para a área da educação escolar, podem ser sistematizadas de acordo com os eixos de classificação constantes no anteprojeto apresentado pelo deputado Jorge Hage. Por sua vez, o substitutivo de Hage (BRASIL, 1990) condicionava a autorização de funcionamento das escolas privadas ao pagamento de piso salarial profissional, conforme dispusesse a lei.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi regulamentada a identificação jurídico-política das instituições educacionais para todos os níveis de ensino, de acordo com sua categoria administrativa.

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996, art. 19).

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade¹⁸;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, art. 20).

Com o texto da LDBEN 9.394/96, as instituições criadas pela iniciativa privada e autorizadas a funcionar pelo poder público competente, com o objetivo de aferir lucros mediante a venda de atividades de ensino, são classificadas como particulares e, portanto, não estariam aptas a receber recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. O que não era o caso daquelas que se autodeclarassem comunitárias, confessionais ou filantrópicas - estas caracterizadas como não lucrativas, ou seja, são instituições criadas por entidades da sociedade civil e movimentos sociais e autorizadas a funcionar pelo poder público (DI PIETRO, 2016), com o objetivo de promover educação de forma diferenciada e diversificada e, cujo excedente deve ser necessariamente revertido para as atividades fins (BRASIL, 2007, art. 8, §2; DI PIETRO, 2016).

Outra inovação introduzida pela LDBEN/1996, quando tratamos a respeito da relação entre o público e o privado, foi a inclusão de mais um inciso, não constante no texto constitucional, a respeito da liberdade de ensino: o ensino é livre à iniciativa privada, desde que ela seja capaz de se autofinanciar (BRASIL, 1996, art. 7, inc. III). Entretanto, na atualidade, creches conveniadas com o poder público atendem setores da população que não dispõem de recursos para pagamento de mensalidades ou taxas escolares e são financiadas pelo poder público.

As instituições educacionais não lucrativas nos termos postos pela Constituição de 1988 e LDBEN/1996, conforme Di Pietro (2016) e a literatura proveniente do *New Public Management* (NPM), configuram o chamado setor público não estatal.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)¹⁹ tinha por objetivo a formulação normativa de padrões nacionais mínimos de infraestrutura a serem observados pelas

¹⁸ Redação original, posteriormente modificada pela Lei n. 11.183, de 2006, e pela Lei n. 12.020, de 2009.

¹⁹ Para a criação do Plano Nacional de Educação de 2001 foram apresentadas duas propostas: a primeira por meio do projeto de lei n. 4.155, de 1998, que teve como aporte o documento final do II Congresso Nacional de Educação (II CONED) e foi apresentado na Câmara pelo deputado Ivan Valente. A segunda proposta, expressa no projeto de lei 4.173/1998, foi encaminhada pelo poder Executivo. Este documento foi inicialmente anexado ao projeto de lei 4.155/1988, mas suas disposições foram em grande parte aprovadas. Vale ressaltar que, até o momento da

instituições públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses padrões condicionariam a autorização de funcionamento dos estabelecimentos privados; entretanto, eles não foram elaborados no intervalo de 10 anos de vigência do plano. Nesse documento, o termo parceria se faz presente para designar as relações entre as instituições educacionais públicas e o empresariado. As empresas são chamadas a atuarem como agentes mobilizadores da formação de jovens e adultos e também a produzir e difundir programas de formação profissional a distância (BRASIL, 2001, metas 5 e 6). Refere-se também às relações entre os poderes públicos e as instituições educacionais ligadas à iniciativa privada, para o fomento da formação continuada presencial e a distância (BRASIL, 2001, meta 9). O termo parceria abrange também as ações intersetoriais de políticas públicas.

O Plano define que as parcerias com o setor privado estão presentes na oferta da educação especial, profissional e profissional para alunos especiais, na difusão de programas de formação profissional à distância, nas orientações de política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho e na formação de monitores de LIBRAS.

A relação entre os setores público e privado na educação é abordada no documento final do II Congresso Nacional de Educação (II CONED, 1997) e no projeto de Lei 4.155/1988 (BRASIL, 1988e) de forma crítica. A inserção do setor privado na oferta da Educação especial é questionada: segundo o disposto nos dois documentos, a Educação Especial sempre foi tratada como uma ação assistencialista e a ausência do Estado, ou melhor, a não normatização do papel do poder público na oferta e fiscalização dessa modalidade da educação, alimentava essa prática assistencialista da educação especial por parte de instituições privadas. A proposta do projeto de lei 4.155/1988 é considerar essa modalidade de ensino pertencente ao ensino regular; logo, de responsabilidade do Estado, cabendo a este suprir as necessidades peculiares dessa modalidade de ensino (BRASIL, 1988e, p. 05973).

Outro ponto entre a relação dos setores público e privado também criticado nessa lei refere-se à possibilidade de repasse de recursos públicos para instituições não lucrativas, presente tanto na Constituição de 1988 quanto na LDBEN 9.394/96. O fato de a LDBEN 9.394/96 não prever a contabilidade unificada da instituição de ensino e suas mantenedoras é preocupante, segundo o projeto de lei 4.155/1988, pois a não fiscalização unificada dessas instituições não lucrativas dá liberdade para a permanência do que os organizadores do texto da

aprovação do plano, a proposta de lei do PNE recebeu 159 emendas, o que revela o forte debate ocorrido no período.

II CONED chamaram de “jogo contábil comumente utilizado pelas entidades particulares para se caracterizarem como 'não-lucrativas'” (II CONED, 1997, p. n/c).

Outra questão passível de crítica, apresentada no texto do projeto de lei, refere-se ao repasse de recursos públicos associado à ausência de fiscalização adequada para o Sistema S, composto neste período por SENAI, SENAC, SESI, SENAR E SENAT (BRASIL, 1988e). Esse repasse, segundo o texto do projeto de lei 4.155/1988, deveria ser reformulado. A proposta é que esse modelo de gestão fechada fosse redesenhado e uma comissão tripartite (trabalhadores, governo e empresários) fosse criada, no prazo de dois anos, para a gestão dos recursos destinados o Sistema S (BRASIL, 1988e, p. 05979).

Outros dois elementos que tratam da relação público/privado também podem ser observados nesse projeto de lei: o incentivo, tanto a empresas públicas quanto privadas, para a criação de programas de educação de jovens e adultos, e a regulamentação da responsabilidade de instituição privada com a formação de seus funcionários. Entretanto, quando se analisa o termo de parceria entre o poder público e a empresa, verifica-se que essas ações só serão admitidas no caso da criação de estratégias para minimizar a dívida social educacional (BRASIL, 1988cp. 05966).

No projeto de lei 4.173, anexo do projeto de lei 4.155/1988, a relação entre os setores público e privado é tratada de outra forma. No PL 4.173/1988, a importância das organizações não governamentais na oferta e no atendimento educacional é ressaltada para a população que necessita de atendimento especial, na educação de jovens e adultos e também para as minorias que sofrem discriminações. A elaboração desse plano contou com o apoio de várias instituições: associações acadêmicas, sindicais, conselhos e também com instituições ligadas ao setor privado²⁰.

Neste documento, a participação da iniciativa privada na oferta de serviços educacionais também é considerada como importante, uma vez que essa oferta possibilita a diversidade em termos culturais e de orientação profissional. Neste caso, o papel do estado seria avaliar essas instituições (BRASIL, 1988c, p. 05992). Outro aspecto relevante sobre a participação da sociedade civil (universidades, igrejas, sindicatos, empresas, entre outras

²⁰ Instituições ligadas ao setor privado: Fundação Roquete-Pinto, Sistema S - Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social da Indústria (SESI) - e UNESCO. As instituições citadas anteriormente receberam subsídio para a elaboração do PNE. Outras instituições que participaram do processo de elaboração do PNE - Confederação Nacional da Indústria/Serviço Social da Indústria (CNI/SESI), Fundação Catarinense de Educação Especial, Fundação Cesgranrio, Fundação Odebrecht, Instituto Benjamin Constant, Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER).

organizações civis) na educação é o enfrentamento do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental (BRASIL, 1988c, p. 05998).

Para além dessas formas de relação entre público e privado no âmbito do projeto de lei 4.173/1988, verificamos, nas metas apresentadas nos itens 4.2, 5.2, 7.2, 8.2 e 10.2, a implementação de parcerias: primeiramente, para estabelecer junto às agências internacionais e instituições privadas um sistema integrado de informações que oriente a política educacional para a formação inicial continuada e para o trabalho. Em segundo, chamada de parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET), as escolas técnicas de nível superior, os Serviços Nacionais de Aprendizagem e a iniciativa privada para a criação de programas de Educação Tecnológica e Formação Profissional (BRASIL, 1988c, p. 05999).²¹

Em 2001, três anos após a tramitação dos dois projetos de lei apresentados na Câmara de Deputados, foi aprovada a lei n. 10.172, de 2001, que cria e aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2011).

A participação de empresas e da iniciativa privada educacional é tratada como de fundamental importância para o atendimento educacional no projeto de lei 4.173/1988. Entretanto, as questões referentes ao repasse de recursos públicos para as instituições não lucrativas e para o Sistema S foram abordadas no projeto de lei 4.155/1988, mas não foram tocadas nem no projeto de lei 4.173/1988, nem tão pouco na lei que aprova o PNE 2001/2011.

Tanto a construção do PNE 2001/2011 quanto a do atual PNE 2014/2024 passaram por disputas referentes ao seu conteúdo e formato. Segundo Aquino (2015), o PNE 2001/2011 trouxe concepções distintas para o campo educacional no que diz respeito à questão de forma, conteúdo e prioridade educacional originada na disputa de ideias e proposta de grupos distintos (AQUINO, 2015, p. 56). Esse movimento de disputa presente no PNE 2001/2011 também está presente no PNE 2014/2024, porém, sem a dicotomia sociedade civil *versus* executivo. No caso do atual plano, a União, por meio do Ministério da Educação, assume a organização da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE 2010) (AQUINO, 2015, p. 61).

A lei que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) teve influência das proposições apresentadas na CONAE 2010. O tema central dessa Conferência foi "A construção do Sistema Nacional Articulado". Representaram a iniciativa privada na Comissão Organizadora Nacional da CONAE as seguintes entidades, dentre outras:

²¹ As parcerias entre os entes federados e as outras áreas das políticas públicas também são mencionadas nesse documento.

Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN); Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); Confederação dos Empresários e do Sistema S; Confederação Nacional de Pais de Alunos (CONFENAPA) (BRASIL, 2010, s/p). Essas entidades deixaram algumas marcas no texto da lei.

O termo parceria está presente nove vezes no documento legislativo de 2014 e foi significado de três formas (PNE 2014/2024): a primeira, como desenvolvimento de políticas intersetoriais; a segunda, como convênios entre entidades privadas não lucrativas; a terceira, como chamadas públicas à participação de organizações da sociedade civil. O primeiro significado (BRASIL, 2014, metas 1.15, 2.5, 4.12, 8.5) dirige-se à colaboração entre os entes federados e entre as áreas de políticas públicas, como saúde e assistência social. Nesse sentido, parceria como colaboração envolve tanto políticas intersetoriais como a construção de formas de colaboração entre os entes.

O segundo significado atribuído ao termo "parceria" envolve o estabelecimento de convênios – entre o poder público e instituições educacionais comunitárias, confessionais e filantrópicas, para o atendimento de estratégias específicas (BRASIL, 2014, metas 4/4.17 a 4.19). Esse enunciado convida para o atendimento à meta de inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e entidades privadas diversas com atuação nessa área.

O terceiro significado refere-se à realização de "chamadas públicas à participação", de modo a selecionar organizações da sociedade civil para atingir as metas previstas para a Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014, meta 9.5).

Sob o termo parceria presente por seis vezes no texto do PNE 2014 – 2024, o planejamento nacional da educação reconhece que a ampliação de serviços educacionais em áreas específicas envolverá ações da iniciativa privada e sugere possibilidades de transferências de recursos públicos para esta iniciativa. Entretanto registra-se que o texto do PNE associa também a este termo a construção de políticas intersetoriais entre os órgãos públicos, essa polissemia de significado indica disputa entre atores que participaram da redação da norma.

Sobre os enunciados de "parcerias" presentes no PNE 2014/2024, o planejamento nacional da educação reconhece que a ampliação de serviços educacionais em áreas específicas envolverá ações da iniciativa privada, sugerindo possibilidades de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Entretanto, ao associá-lo também a políticas intersetoriais entre órgãos públicos, o texto do PNE é revelador das disputas entre atores que participaram da redação da norma, com marcas diferenciadas de proposições. Dessa forma, o chamamento de

parcerias permite o cumprimento do dispositivo previsto na meta 20 do PNE, que vincula o investimento público a eventual percentual do PIB para a educação pública, mediante transferências financeiras para o setor privado.

Em resumo a regulamentação das relações entre o setor privado e os poderes públicos em relação à oferta e ao atendimento na Educação Básica esteve pouco presente nas constituições brasileiras. Entretanto, o convite à participação da iniciativa privada nesta área provém desde o Decreto Imperial de 1821. A primeira norma constitucional, de 1824, ao conferir à livre iniciativa, o ensino e a abertura de escolas, associada à liberdade de exercício de qualquer profissão, deixava sem qualquer unicidade o atendimento nas etapas escolares iniciais. Em síntese, a norma produzia desregulação pela omissão do poder público.

Se no primeiro período republicano a União introduz medidas de regulamentação da oferta do ensino secundário público, no que tange aos deveres da iniciativa privada com essa etapa inicial, disposições nacionais regulamentadoras só aparecem com a Constituição de 1934, que estabeleceu a “obrigação de fazer” para as empresas com mais de cem empregados (oferta de ensino para filhos e funcionários). A literatura pesquisada e a legislação demonstram como a União, ao longo dos anos, pouco regulamentou a atuação da iniciativa privada na Educação Básica. Essa regulamentação ocorreu no âmbito dos entes subnacionais, mediante os mecanismos de autorização e normas de funcionamento.

As mudanças advindas da atual Constituição (BRASIL, 1988b), apesar de reafirmarem a liberdade de ensino à iniciativa privada, regulamentaram esse ensino condicionado à autorização e avaliação pelo poder público. Dessa forma, o texto constitucional reafirmou a descentralização normativa quanto aos procedimentos de regulamentação da oferta e do atendimento, já existentes em períodos anteriores. Mas, posteriormente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases introduziu-se o controle do poder público através da avaliação de resultados aferidos por um Sistema Nacional de Avaliação, tanto das escolas públicas quanto das privadas. Maroy (2011), ao estudar modos pós-burocráticos de regulação dos sistemas educativos, apontou para a emergência da regulação sistêmica pela via dos resultados em diversos países, no período que antecedeu a aprovação da LDBEN brasileira.

O texto constitucional de 1988 passou a distinguir as instituições privadas como lucrativas e não lucrativas, reconhecendo o mecanismo que legitima transferências de recursos públicos para o segundo grupo de instituições. Ao analisar a legislação subsequente, em especial o texto dos PNE, verificou-se a existência de dispositivos que incentivavam a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

A regulamentação nacional pouco expressiva da oferta privada de Educação Básica no Brasil se fez com a permanência de um mercado restrito a percentuais em torno de 15% da oferta pública. A pesquisa considera que essa inelasticidade se deve à inexistência de um mercado consumidor em crescimento para essa etapa. As fortes desigualdades sociais que construíram o desenvolvimento capitalista no país expressam-se na educação pela restrição do mercado privado clássico na Educação Básica. Entretanto, a hipótese condutora do estudo considera a possibilidade de expansão de outras formas de mercado educacional no país.

3. Novas relações sociais e administração pública

Este capítulo aborda as origens sociais no Brasil do movimento *New Public Management* (NPM) com o intuito de analisar as bases sociopolíticas da chamada reforma gerencial do Estado que se difundiu a partir da década de 1990 no país. A revisão da literatura efetuada a este respeito revelou que estudos de política educacional reiteram a inspiração neoliberal das medidas políticas e dos instrumentos adotados a partir deste período. Entretanto, esta pesquisa verificou que, junto à disseminação da ideia de participação de atores diversos e desiguais na gestão pública, oriunda de mobilizações sociais pela redemocratização do país, expandiram-se as críticas à administração burocrática, em um país onde a precariedade da prestação de serviços que asseguram direitos sociais é expressiva – produzidas por mudanças nos três tipos ideais que expressam as relações entre Estado e sociedade. Com suporte na sociologia política das regulações sociais, este estudo sustenta a ocorrência da hibridização das formas de controle e coordenação das políticas públicas de educação na atualidade, de modo a preservar tipos de relacionamento entre Estado e sociedade, vindos da Era Vargas, e promover a emergência de novos modos de regulação. Ao final, apresenta-se a hipótese analítica condutora da dissertação, ou seja, o empresariado brasileiro tem objetivo de construir um novo tipo de relação com o Estado, centrado na regulação de mercado.

3.1 A participação do setor privado na área social: mapeamentos

Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009, 2011) dimensionaram a participação do setor privado na área social em municípios brasileiros. Os dados aqui analisados se referem à área educacional.

TABELA 1 - Participação de atores privados na educação, de acordo com o tamanho dos municípios

(Continua)

Classes de municípios por população	Mediante convênios e parcerias		Mediante apoio do setor privado e de comunidades	
	2009	2011	2009	2011
Brasil	802	712	556	440
Até 5.000	67	77	52	61
De 5.001 a 10 mil	127	88	84	58
De 10.001 a 20 mil	162	135	102	74
De 20.001 a 50 mil	205	186	145	94

				(Conclusão)
De 50.001 a 100 mil	94	89	67	65
De 100.001 a 500 mil	124	113	85	71
Mais de 500 mil	23	24	31	17

Fonte: Perfil dos municípios brasileiros, IBGE 2009, 2011.

Os dados do IBGE (2009, 2011) apresentam a participação do setor privado na área de educação em municípios brasileiros sob duas variáveis: a) convênios e parcerias; b) apoio do setor privado e comunidades²². Os dados coletados indicam que 1.358 municípios brasileiros (24,4% do total) realizaram algum tipo de convênio e/ou parceria com o setor privado ou receberam apoios desse setor, incluindo de comunidades, em 2009. Na pesquisa de 2011, o IBGE afirma que 1.152 municípios (21%) informaram a participação de atores privados na área de educação (Tabela 1). Em 2011, 53% dos municípios de pequeno porte (até 10.000 habitantes) firmaram algum tipo de relação com atores privados (IBGE, 2011, s/p). Verificou-se ainda pequeno decréscimo dessa participação no intervalo de dois anos, sem que possamos estabelecer tendências, conforme apresentado na Tabela 1.

O IPEA (2006, p. 4) apresenta resultados da coleta de dados realizada entre 2002 e 2004, sobre a participação do setor privado em ações sociais nas áreas de educação, saúde e assistência social. Esses estudos contêm um “mapeamento da participação do setor empresarial em atividades sociais, voltadas para as comunidades mais pobres” (IPEA, 2006, p. 5). Os resultados da pesquisa publicados em 2006 afirmam que a realização de atividades sociais no conjunto das empresas pesquisadas aumentou 10 pontos percentuais em apenas quatro anos, de 2000 para 2004, em todo o país (IPEA, 2006, p. 11).

O IBGE (2010), ao aferir a “dinâmica da organização da sociedade civil na história recente”, demonstra que 44,2% das entidades sem fins lucrativos localiza-se na região Sudeste do país, sendo que 57,4% desse contingente são entidades confessionais. Já na região Nordeste, que ocupa o segundo lugar no número de entidades (22% do total) no país, 37,7% são entidades voltadas para a defesa de direitos e interesses dos cidadãos. O IBGE (2010, s/p) demonstra ainda que apenas 6,1% do total de entidades sem fins lucrativos (ou seja, 17.664 entidades) atuam na Educação Básica e suas modalidades, sendo que a maior participação desse setor se

²² **Convênio de parceria com o setor privado:** acordo firmado entre a prefeitura e o setor privado, em que as partes assumem e dividem responsabilidades de projetos e/ou serviços. Geralmente envolve divisão de trabalho e contrapartida financeira, não se incluindo, neste caso, as contratações de serviços terceirizados. **Apoio do setor privado ou de comunidades:** ações que contribuem para a realização de algum projeto ou manutenção de serviços em que não seja obrigatória a contrapartida da prefeitura (IBGE, 2009).

estabelece no Ensino Fundamental (25,3%), enquanto em outras formas de educação/ensino a participação das entidades sem fins lucrativos é de 27,8%.

Essas pesquisas (IBGE, 2009, 2010, 2011; IPEA, 2006) aferiram a presença do setor privado de formas diversas na área educacional, porém com elevado grau de imprecisão quanto às características dessa atuação. Entretanto, o mapeamento dessa presença revela a distribuição regional dessa atuação. Esses estudos auxiliaram na descoberta e reflexão sobre a diversidade e ambiguidade de termos, para a caracterização da atuação das entidades presentes nesse setor, o que reafirmou para a pesquisa a definição dos atores cujo discurso seria analisado.

A respeito de uma maior participação do setor privado na educação, Gohn (2004) afirma que a participação da sociedade civil – entre essas, as instituições de direito privado – na Educação Básica pública se fez em um contexto político democrático, de ampliação da participação de diversas entidades, organizações e movimentos sociais, por meio de ações coletivas. Ou seja, uma possível ampliação da atuação do setor privado envolveria dinâmicas de democratização. Analisando os estudos de Bresser-Pereira (1998) e Kettl (1998), ambos advogam o ideário do *New Public Management*, demonstrando a importância atribuída à participação de atores privados na gestão pública.

3.2 Mudanças na administração pública: referenciais de análise

No Brasil, a partir da década de 1990, introduziram-se e disseminaram-se pelo país, dois elementos discursivos centrais ao *New Public Management* (NPM). O primeiro refere-se à ineficiência e ineficácia da gestão estatal; o segundo, à participação de entidades, organizações e movimentos sociais como necessária para a democratização do Estado. Bresser-Pereira (1998), Kettl (1998) e Motta (2013), dentre outros, difundiram esse ideário no país, denominando-o como reforma gerencial do Estado. Conforme relata Motta (2013), o pressuposto central era considerar a administração pública de matriz burocrática como pouco capaz de fazer mais com menos e, desse modo, obter mais e melhores resultados.

Verger e Normand (2015) afirmam tratar-se de um programa, conduzido internacionalmente, de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial. Para os autores, trata-se de um modelo de reforma global, com princípios políticos comuns, mas razões e lógicas de adoção diferenciadas em cada país. Com outras palavras, esclarecem que diferentes governos adotam modelos educativos globais, transformando-os e adaptando-os às suas realidades.

Barzelay (2001), após analisar os casos emblemáticos de difusão do NPM na Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia, afirma ser a "Nova Gestão Pública" um campo de discussão sobre intervenções políticas dentro dos Executivos (administração pública). Este domínio de políticas refere-se às regras e rotinas institucionais governamentais e de administração que afetam os processos de gestão pública. Para Barzelay, a chamada NPM é um tema controverso na medida em que não apresenta um receituário único para diferentes realidades nacionais ou locais. Os instrumentos característicos dessas intervenções políticas são as regras institucionais e as rotinas organizacionais, que afetam o planejamento das despesas e da gestão financeira, a função pública e as relações laborais, a aquisição, a organização e os métodos de auditoria e avaliação. Entretanto, as formas pelas quais os instrumentos de efetivação das medidas preconizadas são construídos e aplicados apresentam diferenças significativas para cada realidade.

Chanlat (2002) sintetizou o que seria o gerencialismo como um sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada. Nesse sentido, o NPM ou gerencialismo se constituiria *ex post* como um conjunto de políticas voltadas para intervenções nas administrações públicas orientadas por representações relativas a ideias e objetivos de maior participação, eficiência e eficácia, dentre outros princípios. A disseminação dessas ideias promoveu a formação de alianças, coalizões e também conflitos entre atores diversos e desiguais, mediante a valorização dos padrões políticos de administração presentes na esfera privada.

Para os chamados gerencialistas no Brasil (BRESSER-PEREIRA, 1998; KETTL, 1998), tratava-se de novos conhecimentos em administração advindos do setor privado, que buscavam promover mudanças na administração pública na direção de maior eficiência e, principalmente, maior eficácia. Pressupunham que o seu projeto político-administrativo, nos termos postos por Barzelay (2001), deveria conduzir alterações nos instrumentos e arranjos institucionais pelos quais o Estado brasileiro operava. Uma reforma administrativa, mediante maior autonomia de execução concedida às agências estatais, contribuiria para a redução do chamado custo Brasil e contribuiria para o desenvolvimento do país.

Verger e Normand (2015), ao apontarem a dimensão global das mudanças na administração pública, diagnosticam um núcleo central condutor da reforma: o ideário de cunho neoliberal, que emergiu com força a partir da década de 1980.

Esses autores (VERGER; NORMAND, 2015; BRESSER-PEREIRA, 1998; BARZELAY, 2001), com perspectivas diferenciadas, acentuaram um olhar analítico do tipo

top down (conhecimentos sobre eficácia e eficiência administrativa; experiências das organizações privadas, núcleo ideológico comum etc.), pois consideravam a existência de um núcleo irradiador das reformas administrativas do aparato estatal. O movimento internacional de mudanças na administração pública disporia de um *locus* de irradiação: para Bresser-Pereira (1998), dos conhecimentos seriam provenientes da administração privada; para Verger e Normand (2015), dos procedimentos de gestão e os princípios do neoliberalismo; para Barzelay (2001), tratava-se de um movimento conduzido internacionalmente que difundia políticas de mudança na administração pública.

Leca (2013), por sua vez - ao reconhecer que a globalização dos últimos cinquenta anos conduziu a um processo de desnacionalização, de rebaixamento e separação das fronteiras nacionais, facilitador da erosão da democracia, especialmente entre os chamados "Estados abertos" (pouco capazes de proteger os seus mercados com políticas de subsídios estatais) -, identifica as possíveis "origens sociais" do NPM em um período onde ocorre, simultaneamente, um recuo do *welfare state*. Para esse autor, as possíveis causas para isso constituem um esquema explicativo mais arguto que os *deficits* da gestão burocrática, difundidos pelas escolas de administração, pois, nesse contexto de recuo, diferentes governos democráticos estabelecem políticas prioritárias de limitação dos *deficits* públicos, o que acarreta ganhos e perdas diferenciados entre setores e grupos de suas sociedades. Dentre os perdedores, afirma Leca (2013), encontra-se a administração pública até onde ela se estende aos setores da produção, da distribuição, da educação, do *welfare*, pois a administração enfrenta os desafios postos por uma sociedade multifacetada, fragmentada e pluralista.

A esta origem social, o autor acrescenta outra propriamente política. As estratégias de substituição da gestão conflituosa e hierárquica, própria do aparelho burocrático estatal, governado pela competência profissional (especialistas) e impessoalidade, por uma gestão (administração) neogerencial, considerada como mais responsiva, transparente, flexível (com capacidade de alterar procedimentos com maior rapidez) e, acrescenta-se, participativa. Leca (2013), ao analisar três linhas de abordagem sobre as relações entre Estado e sociedade, convida à reflexão sobre as raízes sociais e políticas de um conjunto multifacetado de intervenções no *modus operandi* do aparato estatal.

Barzelay (2001) considera ainda que as mudanças na gestão pública expressam o conjunto de políticas e novos instrumentos que alteram regras e rotinas institucionais. Trata-se da apreensão *ex-post* de políticas multifacetadas de intervenção no aparato estatal. Chanlat (2002) aponta para a disseminação de novos valores e representações sobre a administração,

sintetizados nos enunciados da Nova Gestão Pública (NPM, no original), onde um quadro cognitivo em torno da gestão participativa apresenta-se como um bem público a ser construído e que passa a orientar processos decisórios. Entretanto, as hipóteses construídas por Leca (2012) para as origens social e administrativa da NPM podem ser revisitadas na literatura sobre política e administração educacional no Brasil.

3.3 Proposições reformistas da administração pública no Brasil: origens sociais

Reformas da administração pública não são recentes no Brasil. Warhlich (1974) afirma que, a partir dos anos 1930, teve início um ciclo de mudanças administrativas deliberadas, cujas características foram a ênfase nos meios (atividades), não nos próprios fins. Segundo a autora, adotou-se no período um modelo taylorista/fayolista/weberiano. Ao fim do período autoritário (1937-1944), que respaldava as mudanças pretendidas, o processo reformista entrou em entropia. A obra de Wahrlich (1983) analisa em profundidade os princípios, procedimentos, principais atores da reforma e sua origem política. Porém, Nunes (1997) traz indicações em resposta às origens sociais dessa reforma.

Para este autor, ao longo da Era Vargas as relações entre Estado e sociedade passaram, paulatinamente, a observar gramáticas (tipos de relações) fundadas, simultaneamente, no corporativismo e no clientelismo: a primeira, voltada para as relações com os trabalhadores, tanto do setor de serviços, quanto do setor industrial; a segunda, dirigida às elites locais, cuja reprodução requeria acesso controlado a recursos públicos. Uma terceira orientação foi denominada por Nunes (1997) como de insulamento burocrático: meio autoritário pelo qual as elites nacionais, estrategicamente situadas, conduziram o nacional-desenvolvimentismo orientado pela via estatal, especialmente nos períodos ditatoriais. O instrumento da reforma administrativa conduzida pelos militares foi um decreto-lei (BRASIL, 1967). Como observam Lascoumes e Le Galès (2012, p. 27), cada instrumento tem uma história e suas propriedades são indissociáveis das finalidades que lhes são atribuídas, *in casu* a articulação autoritária de interesses entre a alta burocracia civil e militar e os representantes da burguesia brasileira. Estes instrumentos por sua vez, constituem: “um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador”.

Gohn (2011) afirma que desde o final da década de 1970 e parte dos anos 1980 ficaram famosos no Brasil os movimentos sociais populares, que contribuíram decisivamente

para a inscrição de um conjunto de direitos sociais no texto constitucional de 1980. Neste período, uma gama variada de experiências associativas foi relevante na composição de novos arranjos institucionais de cidadania no país e, por consequência pressionaram por mudanças tanto na construção das agendas de políticas públicas, quanto nas formas de sua implementação. Essas experiências, entretanto, envolveram ideias e estratégias diferenciadas de participação, entendidas como mobilização de atores sociais²³. Ideias que iam desde a defesa da participação como fortalecimento da sociedade civil para desestimular a intervenção governamental ou combater desigualdades, como estratégias de integração dos grupos organizados no interior do aparato do Estado, à defesa de organizações coletivas capazes de dar forma a arranjos de mobilização, não institucionais (GOHN, 2001, p. 53).

A partir de 1982, novos partidos políticos foram criados e apresentados ao eleitor e a mobilização política da população teve sua expressão maior no movimento "Diretas já", em 1984. Entretanto, tanto a mobilização social quanto a política do período não significaram rupturas com os grupos anteriores no poder (KINZO, 2001). O chamado processo de redemocratização do país permitiu ampliar canais de participação (mobilização política e social) de setores sociais anteriormente excluídos, como também a permanência das elites civis compromissadas com os governos militares, junto aos poderes executivos agora eleitos. A Constituição brasileira, promulgada em 1988, estabeleceu “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como princípio orientador do ensino no país (BRASIL, 1988b, art. 206, inciso VI). Ao prever a edição de lei complementar para regular arranjos e procedimentos democráticos de gestão na administração pública e sem aprovação de proposição legislativa sobre o tema, o princípio constitucional recebeu interpretações diversas e conflitantes, quanto ao que se entende como forma institucional para a gestão democrática do ensino na administração pública.

Ao avaliar as políticas de gestão pública na América Latina, Oliveira (2009) reconhecia que dentre os inimigos criticados tanto pelas ciências sociais quanto pelas teorias de administração, nas reformas das políticas educacionais conduzidas ao longo da década de 1990, estava a forma de organização burocrático-estatal da administração pública. A noção de

²³ Pasquino (1998 p. 765 - 766) distingue mobilização social de mobilização política. O segundo refere-se ao processo de ativação das massas por parte dos governantes e/ou elites dirigente, o que o diferenciaria do significado clássico de participação política, que designa, dentre outras ações, o ato do voto, a militância no partido, a atuação na arena pública, pressão sobre o dirigente político etc. Mobilização social, por sua vez, envolvem nos vários setores do sistema social, que podem ou não produzir novas estancias políticas para satisfazer as demandas formuladas pela sociedade. Nesse sentido mobilização social requer de modo intencional ou não a participação de atores sociais.

participação pelo envolvimento dos atores sociais foi associada à ideia de democracia neste período, como apelos tanto a políticas de promoção de *accountability*, de restrição da atuação estatal, como às de formulação de políticas públicas promotoras de direitos (DUARTE; SARAIVA, 2016).

O processo de redemocratização do país trouxe consigo a retomada das eleições gerais, a Constituição, os novos partidos, mobilizações plurais e, também, discussões e proposições quanto à redefinição do papel do Estado e dos serviços por ele prestados. O texto constitucional, na redação aprovada em 1988, orientava para a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos da administração (art. 10), do usuário na administração pública (art. 37, §3º), da comunidade na administração da seguridade social e dos serviços públicos de saúde (art. 194, inc. III; art. 198), de entidades não governamentais nos programas de assistência à saúde da criança e do adolescente (art. 227) etc. Em 1988, o texto constitucional absorvia a participação de atores sociais diversos na administração, disposições inexistentes nas constituições democráticas de períodos anteriores.

Essas orientações foram acompanhadas por práticas políticas dos governos, partidos, movimentos sociais e entidades não governamentais que difundem discursos à participação da população no aparato administrativo dos governos nos três níveis da federação. Foi neste contexto que os enunciados em torno da participação fundamentam a inscrição da mobilização social na agenda das políticas públicas (GOHN, 2009), em que o envolvimento ativo do(a) cidadão(ã), das empresas e suas entidades ocorreu por diferentes formas, desde a finalidade de construir, manter ou reformar bens públicos, mediante a participação do cidadão/eleitor/consumidor, que objetiva resolver problemas sociais, como, também, a finalidade de promover a organização de grupos sociais diversos para intervir na construção da agenda de políticas públicas.

Por um lado, movimentos sociais e entidades sociais, tornaram o escopo da democracia e do funcionamento do aparato governamental mais complexo ao estabelecerem novas demandas aos poderes públicos e questionarem os limites das estruturas institucionais, mesmo as redesenhadas em 1988. As lutas sociais por maior igualdade e reconhecimento de identidades plurais questionavam também as lógicas usuais orientadoras de ação estatal – vistas pejorativamente como burocráticas – e buscavam promover outros arranjos e formas de atuação de atores historicamente excluídos, tanto da construção das agendas sociais, quanto das decisões. Por outro lado, as ações das elites (empresariais, financeiras, do agronegócio) reiteravam, nesse período, as estruturas de representação pré-existentes, associações civis de

caráter setorial e a estrutura corporativa formada pelos sindicatos, permanecendo o poder Executivo como a arena privilegiada de condução de suas demandas.

Bomeny (1999) afirma, em artigo sobre o investimento social privado em educação, que, em 1991, a partir de encontros promovidos pela Câmara Americana do Comércio, surgiu no Brasil o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Essa organização congrega empresários brasileiros e estrangeiros e busca imprimir uma nova concepção orientadora das ações sociais desenvolvidas pelas empresas e suas entidades, afastando-se das concepções tradicionais de filantropia e aproximando-as dos novos movimentos de cidadania participativa presentes no período. Essas empresas formaram então, em 1995, o GIFE, que contava à época com cerca de 58 dos associados. Esse grupo realiza o planejamento estratégico dos investimentos sociais das empresas associadas. Segundo Mariano (2003), a educação é o foco principal de investimento dos associados. O GIFE pretendia, assim, assumir um papel de liderança nas novas relações entre o Estado e a sociedade civil (BOMENY, 1999, p. 5).

Desse modo, um regime mais democrático de governo no país deveria considerar a participação e o reconhecimento de atores sociais diversos e desiguais no ciclo das políticas públicas. Ao promover a redistribuição do excedente, cabe aos poderes públicos articular tanto a atuação de grupos sociais organizados, que desde os períodos ditatoriais construíram canais diretos de acesso ao poder e às elites burocráticas, quanto as demandas de movimentos sociais impulsionadores de lutas por reconhecimento e superação das desigualdades. Regimes mais democráticos de governo mobilizam políticas públicas como espaços de regulação social, ou seja, espaços que envolvem uma gama diversificadas de atores variados e desiguais (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012), coordenados pelo Estado.

No decorrer desses processos de democratização das relações sociais e reconfiguração das políticas públicas, emergiram, especialmente a partir da década de 1990, como expressão de mudanças nas relações entre o Estado e a sociedade, novas formas de articulação dos atores sociais e estatais (NUNES, 1997). Maroy (2006), em estudo comparado sobre os sistemas educacionais de cinco países europeus, denominou esse processo como de emergência de modos pós-burocráticos de regulação social dos sistemas educacionais. No Brasil, as deficiências da já reduzida prestação dos serviços sociais foram associadas, pelos divulgadores do gerencialismo, às formas burocráticas de intervenção pública. As críticas à administração burocrática trouxeram consigo métodos de ação e linguagens provenientes do setor privado. Avaliar políticas públicas, em especial na área da educação escolar, constituía, a partir da segunda metade da década de 1990, forma de promover, simultaneamente, autonomia

e maior controle dos atores situados, em especial, aqueles a quem eram atribuídas as atividades-fim (a chamada burocracia de rua).

A partir da década de 1990, tratava-se de valorizar resultados e buscar maior eficácia em detrimento da observância estrita das regras e procedimentos prescritos. A coordenação das condutas dos atores situados privilegia a difusão de metas de referência, melhores práticas e contratualização (entre atores desiguais) dos objetivos e resultados. Abrucio (2007), ao analisar quatro tópicos da agenda de reforma administrativa, afirmava que a profissionalização da burocracia se acha distante no país e passaria, dentre outros aspectos, pela construção de um novo relacionamento entre o Estado e os sindicatos dos servidores públicos, com rupturas no padrão corporativo de relacionamento estabelecido a partir da Era Vargas. A orientação sistematizada por Abrucio (2007) foi obscurecida pela difusão do ideário de uma nova administração pública centrada em resultados. A valorização da regra e da conformidade à regra não constituiu um valor difundido na cultura política das elites brasileiras, apesar do crescimento dos níveis hierárquicos de controle e coordenação das ações na administração.

Pelo contrário, a participação da “sociedade civil” nas políticas públicas difundiu-se como um valor, muitas vezes em substituição tanto à mobilização política, quanto à debilidade das estruturas e arranjos de participação política *stricto sensu* (SANI, 1994, p. 888-890). O enunciado “participação da sociedade civil” remetia a ações de mobilização social na agenda das políticas públicas, a partir da segunda metade da década de 1990. De acordo com Gohn (2008, p. 66), tratava-se de uma “metodologia para mobilizar pessoas”; desse modo, ações coletivas capazes de expressar conflitos e promover participação nas deliberações foram, paulatinamente, substituídas por mobilizações de atores coletivos voltadas para mudanças de comportamento.

3.4 Emergência de modos pós-burocráticos nos sistemas educacionais brasileiros

Em 1990 ocorreu no país a primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir deste ano, a aplicação bienal de testes nacionais padronizados manteve-se de modo regular, com ampliação de sua abrangência, mudanças nos procedimentos e no uso para as políticas públicas.

QUADRO 2-Evolução das características das diferentes edições do SAEB²⁴

(Continua)

Ano	Abrangência do procedimento	Público-alvo	Etapa da EB	Localização das escolas	Entidade mantenedora
1991	Amostral	1ª, 3ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas
1993	Amostral	1ª, 3ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas
1995	Amostral	4ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
1997	Amostral	4ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
1999	Amostral	4ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
2001	Amostral	4ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
2003	Amostral	4ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
2005	Censitária ²⁵	4ª e 8ª séries	Ensino Fundamental	Urbanas	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
2007	Censitária	4º/5º e 8º/9º anos	Ensino Fundamental	Urbanas e rurais (4º/5º anos, apenas)	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
2009	Censitária	4º/5º e 8º/9º anos	Ensino Fundamental	Urbanas e rurais	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
2011	Censitária	4º/5º e 8º/9º anos	Ensino Fundamental	Urbanas e rurais	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
2013	Censitária	4º/5º e 8º/9º anos	Ensino Fundamental	Urbanas e rurais	Públicas e privadas
		3ª série	Ensino Médio		
	Avaliação Nacional da Alfabetização	2º ano	Ensino Fundamental	Urbanas e rurais	Públicas com adesão opcional

²⁴ Introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Elaboração de escala nacional de proficiência.

²⁵ Os resultados são discriminados por escola com no mínimo 30 estudantes.

(Conclusão)				
Censitária	4º/5º e 8º/9º anos	Ensino Fundamental	Urbanas e rurais	Públicas e privadas
	3ª série	Ensino Médio		
2015				
Avaliação Nacional da Alfabetização	2º ano	Ensino Fundamental	Urbanas e rurais	Públicas com adesão opcional

Fonte: Inep/MEC; HORTA NETO, 2007.

Em 2015, o SAEB completou sua 13ª edição e, paulatinamente, constituiu-se em um Sistema de Monitoramento e Avaliação da Educação Básica no país, expandindo um conjunto de instrumentos e procedimentos que permitem acompanhar os resultados educacionais por escolas e turmas de Ensino Fundamental (em 2014 eram 154.321 escolas avaliadas de Ensino Fundamental avaliadas; de Ensino Médio, eram 24.266). Ao longo de sete governos federais, os indicadores de desempenho educacional construídos a partir das informações coletadas pelo SAEB tornaram-se, no país, medidas de referência para uma educação de qualidade para parcelas expressivas da sociedade brasileira.

A expansão do Sistema de Avaliação conduziu ainda a mudanças no Censo da Educação Escolar, que a partir de 2007 passou a coletar, além das informações relativas aos estabelecimentos e profissionais das escolas, informações sobre os alunos e suas turmas. Dessa forma, tornou-se possível acompanhar a trajetória escolar do estudante associada ao rendimento escolar.

Esse movimento de expansão da avaliação de resultados educacionais mediante testes padronizados foi acompanhado pela introdução de outros mecanismos de regulação sistêmica pela via dos resultados. Duarte (2005), ao analisar a política de financiamento da Educação Básica a partir de 1996, destacou o FUNDEF como mecanismo indutor de resultados para a ampliação do atendimento no Ensino Fundamental. Krawczyk (2012, p.348) afirma que, no Brasil, a “reforma educacional dos anos 1990 instaurou, sem dúvida, um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições”. Para essa autora (2009, p. 24), observa-se no período uma “nova” proposta de gestão pública na qual, de fato, o setor privado esteja “ocupando, o espaço da construção de um projeto político educacional para o país, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo”.

Segundo Carvalho, a organização e a gestão das políticas educacionais buscam “aumento de produtividade, redução de custos, tomada de decisões mais rápidas e mais adequadas às exigências de uma sociedade cada vez mais dinâmica e heterogênea” (CARVALHO, 2008, p. 251). Para essa autora, essas diretrizes políticas são disseminadas, internacionalmente e nacionalmente, pelo movimento conhecido como NPM. Schwarz (2009 *apud* OLIVEIRA; ALVARENGA, 2015, p. 124) afirma que, com a crise fiscal da década de 1990, práticas de contratualização constituíram um conjunto de procedimentos de ajuste de condições específicas no relacionamento entre poder público e seus órgãos e entidades do direito público e privado. Aqueles procedimentos configuraram a reforma administrativa conduzida em diferentes unidades subnacionais.

Maroy (2006, 2011), entretanto, afirma a importância de analisar os modos de regulação dos sistemas educacionais, ou seja, as maneiras pelas quais atores diversos e desiguais, governamentais, privados e outros, articulam e coordenam suas ações. Para este autor, diferentes tipos de explicações podem ser estabelecidas para compreender a emergência de modos de regulação pós-burocráticos²⁶ e as respostas passam por temas diversos como transformações socioeconômicas advindas da globalização e do pós-fordismo; restrições ao financiamento estatal em contextos neoliberais; processos de massificação do ensino e de mudanças do perfil de demandas dos setores médios. Maroy (2006) orienta para um deslocamento do olhar analítico, dos condicionantes macro das reformas para as ações dos implementadores (regulação micro ou intermediária), capaz de apreender as orientações mais contingentes que constroem políticas situadas localmente.

O discurso advindo do NPM, que associava à gestão privada a maior eficiência e à escola particular melhores resultados, difundiu-se no senso comum. Todavia, na área educacional recebeu impulso com a divulgação de resultados de testes padronizados, como sinônimo de qualidade educacional, muitas vezes sem menção à interveniência do nível socioeconômico do estudante, conforme apresentado por Alves e Soares (2009, p. 2). Assim, avaliações sistêmicas como mecanismo político de aferição do aprendizado tornaram-se nos discursos midiáticos e empresariais modos de promoção da melhoria da qualidade da educação. Em contraposição, uma literatura de cunho mais crítico afirmava serem essas avaliações

²⁶ Modos de regulação pós-burocráticos não se fundamentam apenas na prescrição da norma, na legitimidade da racionalidade e da lei, considerados como elementos condutores das ações. Esses novos modos de regulação priorizam resultados, fundamentados na contratualização e na avaliação (MAROY, 2011, p. 690).

estratégias políticas de substituição do Estado intervencionista por um Estado avaliador (AFONSO, 2000), conduzidas pelos organismos multilaterais.

3.5 A nova participação do setor privado na Educação Básica

É a partir da segunda metade do século XX que a literatura de política educacional (CURY, 1992, 1999, 2004, 2005; BRITO, 1995; PINHEIRO, 2005, LOMBARDI, 2005) passará a abordar as intervenções dos representantes de instituições confessionais, filantrópicas e/ou comunitárias na agenda educacional. Para essa literatura, temas como ensino religioso na escola pública, bolsas de estudos, inspeção das escolas privadas e, especialmente, formas de financiamento público ao setor privado eram analisados. Estudos sobre o financiamento do setor privado com recursos públicos eram recorrentes (MELCHIOR, 1988; SAVIANI, 1999, 1998; CURY, 1998; ARELARO, 1999) nos debates, como também o caráter laico da Educação Básica. No período constituinte e de tramitação da LDB, a oposição entre privatistas e progressistas deu-se, especialmente, em torno desses temas (DUARTE; SARAIVA, 2016).

Foi a partir deste século que autores mais recentes, como Adrião e Peroni (2005) e Peroni (2012), abordaram o tema das parcerias entre o poder público municipal e a iniciativa privada. Estas pesquisas analisaram “parcerias” estabelecidas por municípios brasileiros e entidades do setor privado, mediante convênios, contratos de gestão e parcerias público-privado (PPP). A pesquisa bibliográfica realizada localizou ainda um primeiro estudo de Bomeny (1998), com maior proximidade ao objeto desta dissertação.

A gestão municipal da educação foi compreendida em diferentes estudos (PARO, 1998; VIEIRA, 2007; BARTOLOZZI, 2014) como a administração da rede de escolas públicas e/ou como execução de normas nacionais no âmbito de seu sistema ou rede de ensino. A defesa da descentralização da administração educacional foi justificada por ser esta uma gestão mais responsiva às demandas dos cidadãos eleitores (BRESSER-PEREIRA, 1998; KETTL, 1998). Ações e procedimentos, que o senso comum trata como "administrativos", como os processos seletivos de profissionais e trabalhadores da educação; a regulamentação da matrícula, a enturmação nas escolas, a escolha e a contratação de serviços privados para as escolas ou rede de ensino; as normas referentes aos horários de cumprimento da carga horária mínima previstas na Ldben (BRASIL, 1996, art. 24, inc. 1) foram historicamente decisões e ações efetuadas pelos poderes públicos locais em articulação com atores sociais. Acrescenta-se, também, as decisões locais a respeito da aplicação dos recursos municipais vinculados à Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino (MDE), desde que respeitadas as orientações genéricas contidas na Ldben (BRASIL, 1996, art. 70 e 71). No Brasil, os governos municipais dispõem de uma ampla gama de assuntos sobre os quais incide sua regulamentação, desde que respeitada as normas nacionais, porém os dispositivos normativos e instrumentos de administração, além de organizarem tecnicamente as relações no campo da educação, configuram relações políticas, ou seja, de poder.

Para Dourado (2007) a ação política é fundante para a análise da gestão educacional, pois essa é influenciada por:

(...) marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas. (DOURADO, 2007, p.922)

Nesse sentido o autor salienta que “a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos”, e que esta análise deve também captar as relações sociais, onde estes recortes e planos são construídos. A partir desse preceito analítico este estudo buscou analisar a participação/mobilização de atores sociais na gestão local da educação básica pública.

3.5.1 Estudos sobre “parcerias” entre o setor público e o setor privado

Em 2004, Gonçalves Júnior publicou análise sobre o Programa Moto Perpétuo desenvolvido pela Fiat Automóveis no âmbito do Programa Federal Acorda Brasil. De acordo com Gonçalves Júnior (2004), esse programa originou-se na Itália nos anos 1990 e foi difundido no Brasil na segunda metade daquela década. O programa se concretizava com a distribuição de *kits* de material paradidático para várias escolas em diversas regiões do país. Gonçalves Júnior (2004) informa sobre as características *top down* deste programa, pois as escolas apenas recebiam os *kits*, com componentes que não escolheram. O Programa Acorda Brasil²⁷, ainda de acordo com Gonçalves Júnior (2004), decorreria de iniciativa da Presidência da República, que

²⁷ Campanha publicitária de mobilização da sociedade brasileira em favor da Educação. Este programa foi transformado em um programa permanente do Ministério da Educação e buscava mobilizar a sociedade para a melhoria da escola, por meio das parcerias. (BRASIL/MEC, 1997).

solicitou publicamente ajuda das empresas no país para o fortalecimento da educação pública. Neste período, assistia-se à campanha conduzida pelo Executivo federal para promover o reconhecimento da atuação do setor privado na área da Educação Básica, como ação subsidiária à ação do poder público.

Esta pesquisa localizou o trabalho de Camillo e Morgenstern (2012) sobre as práticas de “governamento” advindas do Programa Acelera Brasil, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, mas que teve a sua gênese no Instituto Ayrton Senna. A formulação do programa contou com o apoio financeiro do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Este programa foi implementado a partir de 1997, com o objetivo de “recolocação de alunos na série correspondente à sua idade escolar”, com a intenção de promover a correção do fluxo. Participaram de sua implementação o Instituto Ayrton Senna, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Petrobras e o BNDES (CAMILLO; MORGENSTERN, 2012, p. 5).

Peroni (2012), em artigo sobre gestão democrática da educação, indagou sobre os efeitos perversos da introdução de uma lógica privada nas escolas públicas. A autora nesse estudo afirma existir aspectos *top down* nas parcerias firmadas entre o poder público municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), em especial a partir de 2001. Esse estudo analisou a atuação do IAS, em âmbito nacional, com uma amostra de municípios em 10 estados (PERONI, 2010).

Andrade (2012) analisou as parcerias firmadas no Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), com diversas organizações não governamentais, oriundas de mobilizações e movimentos sociais, a partir de 1998.

Diniz (2015, p. 9), por sua vez, apresentou na estrutura organizacional do PRONERA a composição de um conselho deliberativo que, segundo a autora, “abrangeia diferentes entidades da sociedade civil, como o Movimento dos Sem Terra (MST), a Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais (ABONG), a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fórum Nacional contra a Violência no Campo (FNVC); o Fórum Nacional pela Reforma Agrária (FNRA) e a Comunidade Solidária.

Souza (2012) investigou a atuação do setor privado na implementação de uma política educacional local: a experiência do município de Salto (SP) ao adotar material didático elaborado por entidades privadas em 2011. O município, segundo a autora, contratou empresa

para criar e implementar a adoção do “material didático para alunos do Ensino Fundamental” para a rede pública (SOUZA, 2012, p. 136). Esse estudo elencou três formas de PPP no município: a oferta de matrículas em creches, a contratação de assessoria para a gestão educacional e o fornecimento de materiais apostilados (SOUZA, 2012, p. 135).

Santos (2012) estudou parcerias público-privadas firmadas entre o município Santo Antônio do Amparo (MG) e a Fundação Pitágoras, entre 2007 e 2010. O autor estudou as implicações dessas parcerias na gestão da escola pública e no trabalho docente. Este autor observou que as relações estabelecidas entre a administração pública local e a Fundação Pitágoras geraram mudanças nas práticas de trabalho dos docentes. Para o autor, orientações pedagógicas advindas da Fundação contribuíram para a intensificação do trabalho docente.

Adrião *et al.* (2012) apresentou os resultados de pesquisa realizada no período de 1996 a 2006, em todos os municípios do estado de São Paulo que mantinham parcerias com o setor privado na oferta da Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A autora informa que essas “parcerias” envolviam a compra de “sistemas” de ensino²⁸; a subvenção pública a vagas em estabelecimentos privados; a assessoria privada para a gestão educacional.

Bomeny (1999) localizou, a partir da segunda metade da década de 1990, os seguintes programas: “Raízes e Asas”, desenvolvido em parceria com o Banco Itaú/Fundação Itaú, o UNICEF e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); “Qualidade de Ensino”, desenvolvido no Rio de Janeiro pela Câmara Americana de Comércio; o programa realizado pela Fundação Acesita em Minas Gerais, nas escolas da rede estadual dos municípios onde atua (Vale do Aço e no Vale do Jequitinhonha), voltado para a formação docente²⁹.

Nesse estudo, a autora observa a crítica à noção de filantropia, que se construía na década de 1990 no meio empresarial, e a mudança discursiva para significar as ações do setor privado na área social como investimentos e responsabilidade social empresarial. Esses enunciados buscavam superar os discursos que as reconheciam como ações filantrópicas ou assistencialistas. Ainda de acordo com Bomeny (1999), a tática de inserção do empresariado na educação buscava equacionar a relação entre investimento (custo) e benefícios (resultados). Para a autora:

²⁸ A compra de sistema de ensino é considerada por esses autores como assessoria da gestão, compra de material de didático e metodologias de ensino.

²⁹ A Fundação Acesita desenvolve atualmente programas como: Capacitação de Profissionais da Educação; Educação para o trânsito; Empreendedorismo Juvenil e o Programa Educacional de Resistência às Drogas, em parceria com a Política Militar de Minas Gerais (FUNDAÇÃO APERAM ACESITA, 2016).

(...) a década dos anos 90 reintroduz o tema da reforma em outras bases. Cresce hoje o discurso sobre a urgência no estabelecimento de políticas necessárias à melhoria da educação básica no Brasil (...). É nessa atmosfera que assistimos no Brasil o envolvimento de empresas em projetos assistencialistas de cunho social e educacional, muitos deles, diretamente orientados para melhoria do sistema público de educação (BOMENY, 1999, p. 3).

Esses estudos revelam tanto a mudança paradigmática no discurso do setor privado e do setor público sobre a atuação da iniciativa privada, como também permitem dimensionar a abrangência dessa atuação. Se o empresariado atuava por todo o território nacional, suas ações voltavam-se para a venda de produtos e serviços ao poder público ou para programas de formação cultural com interface na área educacional, exceto os de formação docente.

A mudança discursiva expressa tanto a abertura da administração pública para a atuação do setor privado em assuntos relativos à prestação de serviços sociais, como o crescimento das ações do empresariado nesta área, conforme foi sintetizado no Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995a). Robertson e Verger (2012) afirmam que essa mudança de paradigma na gestão educacional traz consigo a efervescência de novos termos e conceitos, ainda pouco analisados como: Investimento Social Privado (ISP), Responsabilidade Social (RS) e Parcerias Público-Privadas (PPP).

3.5.2 Investimento Social Privado

Segundo Nogueira e Schommer (2009, p. 1), o termo Investimento Social Privado (ISP) foi, “criado por um grupo de executivos e líderes de empresas, fundações e institutos nos anos 1990, para designar a forma de atuação social do setor privado”. Segundo esses autores, como também Bomeny (1999) e Mariano (2003), o atual Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) tinha por premissa distinguir as ações sociais empresariais das formas “tradicionais de filantropia”. O ISP tornou-se o termo de referência para a difusão da atuação do setor privado na área social. Borges, Miranda e Valadão Jr. (2007) associam o uso desse termo às fundações constituídas por empresas privadas e concluem que o discurso dessas fundações identifica benefícios recíprocos desse investimento tanto para o setor privado quanto para o interesse público (BORGES, MIRANDA; VALADÃO JR., 2007, p. 113).

O GIFE (2014); Mariano (2003); Lopes (2010); Mindlin (2009) definem ISP como:

[...] o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público. Incluem-se neste universo as ações sociais protagonizadas por empresas,

fundações e institutos de origem empresarial ou instituídos por famílias, comunidades ou indivíduos (GIFE, 2015).

Essa definição foi elaborada ao longo da década de 1990, no processo de articulação e criação do GIFE. De acordo com Mariano (2003), o conceito de ISP foi trazido para o Brasil por empresas transnacionais com o intuito de melhorar suas relações com as comunidades onde atuam. O autor apresenta um segundo termo para significar a atuação do setor privado na área social: investimento social corporativo (ISC). De acordo com Mariano (2003, p. 25), o ISC retrataria melhor a relação das empresas com comunidade.

Mindlin (2009), ao analisar a governança de fundações e institutos criados por empresas para realizarem ISP, revela que empresas nacionais e transnacionais instituem mecanismos de governança – baseados no conceito de conflitos de agência – pois as fundações seriam direcionadas para o desenvolvimento social, enquanto a empresa direciona-se para o interesse corporativo.

Lopes (2010) afirma que a gênese do ISP provém de práticas filantrópicas norte-americanas, que influenciaram as lógicas dos ISP no Brasil (LOPES, 2010, p. 190). De acordo com a autora, ações filantrópicas e ações de ISP são um conjunto de práticas que direcionam a intervenção da iniciativa privada nas questões sociais e essas ações são influenciadas pelo modelo norte-americano de filantropia, pautado na ideia de “responsabilidade individual para com o bem comum” (LOPES, 2010, p. 188).

Nogueira e Schommer (2009), ao precisarem a definição de ISP, destacam três condicionantes para o uso do termo:

1. a origem dos recursos: privada e voluntária (o que a diferenciaria de outros tipos de investimento, de origem compulsória, como parte dos recursos do Sistema S);
2. a forma de atuação: planejada, monitorada e sistemática (fundamentalmente, buscando resultados, em contraposição às práticas bem-intencionadas mais voluntaristas, amadoras e supostamente ineficientes da caridade tradicional);
3. a finalidade: projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público (colocando-o acima de interesses privados que a empresa ou o filantropo possam ter ao investir no social) (NOGUEIRA; SCHOMMER, 2009, p. 3).

Desse modo, os condicionantes estabelecidos distinguem o ISP das ações filantrópicas, assim como restringem o uso do termo, pois os recursos utilizados nas ações de ISP não poderiam provir de incentivos fiscais e dos recursos com finalidade de mitigar, compensar ou dar contrapartida a problemas gerados por atividades econômicas.

Motta (2014, p. 302), ao analisar a origem do termo ISP, a localiza no contexto das reformas da década de 1990 como expressão aglutinadora das ações com “finalidade de absorver atividades públicas nas áreas de educação, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, cultura, saúde e esporte, definidas como 'serviços não exclusivos do Estado’”. A autora considera que foram crescentes no Brasil parcerias firmadas com instituições que compõem o movimento Todos pela Educação. Para a autora, programas e projetos educacionais implementados pelo empresariado nas escolas públicas trazem, por meio do ISP, “mecanismos de consenso e de coerção”, de lógicas de gestão gerencial e mudanças no conteúdo e formas da educação pública (MOTTA, 2014, p. 318).

A literatura sobre ISP tem sua gênese e disseminação no setor empresarial, seja nos Estados Unidos ou no Brasil. Para o desenvolvimento de “ações sociais”, o setor privado organizou-se em entidades coletivas próprias, criou entidades não lucrativas, responsáveis pela governança das ações desenvolvidas nos locais de abrangência de sua atuação. Mas essas ações foram conduzidas por um discurso em torno da ideia de ISP, como fórmulas que permitem descrever e identificar a organização de suas ações nas arenas públicas³⁰. Observamos que, na maioria dos estudos aqui analisados, o termo ISP remete ao conceito cunhado pelo GIFE, na década de 1990, quando o voluntariado compunha o discurso orientador da política educacional, em um contexto de crise fiscal. Lopes (2010) considera complementar ao enunciado 'investimento social privado' a expressão 'responsabilidade social empresarial' (RSE).

3.5.3 Responsabilidade Social Empresarial

O termo Responsabilidade Social (RS) ou Responsabilidade Social Empresarial (RSE) foi utilizado, no levantamento bibliográfico efetuado, por um número expressivo de trabalhos publicados, tanto na área educacional como em outras áreas do conhecimento: gestão, administração e economia. A seleção efetuada pela pesquisa voltou-se para textos em que o uso do termo abrangia a análise das ações sociais do empresariado. Artigos ou trabalhos acadêmicos relacionando o termo à responsabilidade social das instituições públicas foram desconsiderados.

De acordo com Guimarães (1984), a discussão em torno da responsabilidade social das empresas é conflitante e está presente na literatura econômica desde a década de 1940. Para

³⁰ A noção de fórmula pode ser definida como um conjunto de formulações empregadas em um momento e em um espaço público dado, de modo a cristalizar relações políticas e sociais que essas expressões contribuem para construir (KRIEG-PLANQUE, 2013, p. 110).

a autora o debate em torno dessa temática esbarra nas contradições entre o desenvolvimento econômico e o social. Guimarães compreende que

O conceito de responsabilidade social da empresa se vincula à ideia de que as empresas, como os indivíduos, devem ser responsabilizadas por todas as consequências decorrentes de atitudes tomadas. Por isso, antes de adotar qualquer política seria fundamental uma análise profunda de todos os elementos envolvidos (GUIMARÃES, 1984, p. 215).

Nessa concepção, responsabilidade social empresarial pressupõe a associação entre o desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida na sociedade (GUIMARÃES, 1984). Para a autora, trata-se de um termo que vincula a atuação das empresas a melhorias para a sociedade. Lima e outros (2012), Ashley (2005), Melo Neto e Froes (2001) compreendem da mesma maneira a RSE: um processo dinâmico e sistemático voltado para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Tomei (1984), de modo similar, entende que a responsabilidade social das empresas está associada a ações que trazem benefícios para a sociedade. Esse estudo pontua que a “responsabilidade social de empresas parte da premissa de que as organizações têm responsabilidade direta e condições de abordar muitos problemas que afetam a sociedade” (TOMEI, 1984, p. 189). Pautado em Bowen (1953), Tomei (1984) estabelece como “obrigação do empresariado adotar políticas, tomar decisões e acompanhar linhas de ação desejáveis segundo os objetivos e valores da sociedade” (p. 190). Para a autora, a origem da ideia provém da necessidade que as empresas têm de se inserirem na sociedade onde atuam, pois, ter responsabilidade social auxiliaria as empresas a estabelecerem melhores relações sociais, econômicas e políticas, favorecendo, assim, seus rendimentos (TOMEI, 1984).

Se na primeira acepção o termo expressaria ações sociais empresariais voltadas para a melhoria da qualidade de vida, de acordo com Haydel (1989), o termo responsabilidade social enuncia o desenvolvimento dos negócios empresariais na direção de “implementar planos de ação voltados ao bem-estar de determinados elementos da sociedade, visando não a combater os intuitos lucrativos, mas sim a dar conta de um papel, missão maior e mais amplo para as empresas atuais” (HAYDEL, 1989, p. 6). Essa literatura (HAYDEL, 1989; BORGES *et al.*, 2007; TOMEI, 1984) apreende a responsabilidade social empresarial como um engajamento do setor privado em “ações que estendem a certos bens sociais, [para] além dos interesses da empresa e dos fixados pela lei” (BORGES *et al.*, 2007, p. 103). Influenciadas por esse enunciado, instituições privadas ofertariam serviços públicos que estavam sob a responsabilidade do Estado, como educação e saúde (BORGES *et al.*, 2007).

Para autores como Beghin (2015, p.892-893), o enunciado da responsabilidade social empresarial é disseminado no contexto da reforma administrativa do Estado, sob a influência do ideário neoliberal. Para a literatura proveniente da área da administração, o termo expressaria uma nova forma de atuação do setor privado, em que outros objetivos de ação, para além do lucro, foram incorporados. Godói de Souza e outros (2009), ao refazerem a construção histórica do uso do termo RS, observam que essa construção está associada também a ações de caridade, de filantropia e de sustentabilidade. Os autores identificam o uso do termo pelo Instituto Ethos³¹, que difunde a necessidade das empresas em rever suas práticas pontuais e assistencialistas e de promover o desenvolvimento socioambiental por meio de colaborações intersetoriais (GODÓI DE SOUZA *et al.*, 2009, p. 3).

Melo (2014) afirma que o termo responsabilidade social acha-se presente em várias áreas do conhecimento como a educação, economia, administração, entre outras. Em estudo sobre o termo, o autor elenca diversos trabalhos (TENÓRIO, 2004; ASHLEY, 2003; ENDERLE; TAVIS, 1998) com o objetivo de exemplificar a plasticidade de sua definição. Conclui, com Duarte e Dias (1986), que o termo gera várias interpretações, sendo para uns a lógica de responsabilização ou obrigação legal e para outros um dever que confere às empresas mais responsabilidade, ou simplesmente uma prática, papel ou função social (MELO, 2014, p. 29). Silva (2009) define RS como “ações de empresas no desenvolvimento de atividade considerada de interesse público e que podem ser executadas nas mais diversas modalidades” ou seja, mediante ações pontuais ou planejadas (SILVA, 2009, p. 789). Para Pinto e Ribeiro (2004), o termo é um elemento de justificação das ações sociais empresariais. Segundo Bittencourt e Carrieri (2005), o termo deriva também para justificar a “relevância do desempenho social das corporações, em que ações sociais são mensuradas por intermédio de balanços específicos, que possibilitam a institucionalização de comportamentos e a difusão de políticas de marketing no mercado” (BITTENCOURT; CARRIERI, 2005, p. 20).

A construção discursiva em torno do termo RS contém críticos como defensores da importância dessas práticas. Para Beghin (2015), esse discurso articula-se em torno de princípios da regulação privada e de abordagem voluntária. A autora comenta que, a partir de 1980, as empresas deram início “à implementação de instrumentos de regulação privada, a exemplo de códigos de conduta, balanços sociais e as chamadas iniciativas de múltiplas partes

³¹ O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma Oscip cuja missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável. <https://www3.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/#.WKEiKG8rLIU>.

interessadas” (BEGHIN, 2015, p. 892). Essa autora apresenta também a crítica neoliberal, que alega não dever uma instituição, com fins definidos de lucratividade, substituí-lo ou minimizando uma moralidade para além do mundo dos negócios.

Os ideólogos do neoliberalismo sabem que o mercado autorregulável resulta na aniquilação da sociedade e, portanto, desenvolvem estratégias de intervenção para conjugar o perigo da desordem provocado pela pobreza, pela exclusão social e pelos impactos ambientais e climáticos que emergem da reestruturação produtiva (...). Tais estratégias de intervenção operariam sem se contrapor à lógica de mercado e retirando da arena política os conflitos distributivos e a demanda coletiva por cidadania e igualdade (...). As medidas de intervenção implementadas pelas empresas, por esse prisma, transformam-se em novas variáveis de negócios (BEGHIN, 2015, p. 893).

Certificadas como responsáveis socialmente pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO)³², as empresas no país, podem substituir a solidariedade coletiva, baseada em direitos, por laços sociais de outro tipo, que se ancorariam na ideia moral de RS. Em concordância com Beghin (2015, p. 894), este estudo conclui que o enunciado da responsabilidade social instrumentaliza e se apropria de valores circulantes na sociedade, para legitimar o desmanche das referências públicas próprias da cidadania social e substituí-las por uma ação tutelar.

3.6 Parcerias: instrumentos jurídico-políticos e construções discursivas

A parceria público-privada (PPP) é, em âmbito nacional, um tipo de relação contratual entre os setores público e privado. De acordo com Di Pietro (2012), existem diversos usos do termo, tanto na literatura jurídica, quando em outras áreas de conhecimento, o que dificulta o entendimento dessa relação.

Esse termo é utilizado na área educacional (CARRION, 2000; AZEVEDO E GONZALEZ, 2013; ADRIÃO, 2012; PERONI, 2005) para nomear diversos tipos de relações contratuais entre os dois setores.

A normatização das PPP ocorreu em 2004 com a aprovação da Lei n. 11.079 (BRASIL, 2004). Essa norma reconheceu as PPP como contratos de concessão na modalidade patrocinada ou administrativa (BRASIL, 2004, art. 2º). De acordo com Di Pietro (2016), as concessões comuns³³ foram regulamentadas antes das PPP (BRASIL, 1995b) e delas

³² Ver Programa Brasileiro de Certificação em Responsabilidade Social.

³³ Sobre as concessões comuns, ver a Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, em especial os incisos I e III do artigo 2º.

diferenciam por não envolverem a contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado - estes assumem o ônus da prestação do serviço ou do investimento. Di Pietro (2016) esclarece o que as diferencia da “concessão comum”: não é somente o conceito, mas também o regime jurídico que as constitui.

A partir da norma de 2004, o poder público passou a compartilhar com o setor privado as responsabilidades pelos serviços prestados. Ou seja, foi normatizado que os riscos e ganhos econômicos, advindos da redução de gastos presentes nessas relações de PPP, e a garantia de execução dos serviços seriam compartilhados. A regulamentação definiu outros aspectos como a duração máxima desses acordos em 35 anos (BRASIL, 2004, art. 5º, inc. I), estabeleceu exigências de contrapartida do parceiro privado e a necessidade de critérios de avaliação de desempenho.

Binenbojm (2005, p. 2) salienta que, até a criação da lei n. 11.079, de 2004, o termo PPP era usado, em um sentido amplo, para nomear diversos tipos de relações contratuais entre a administração pública e o setor privado. Isso gerou, ao longo dos anos, uma ambiguidade que, por vezes, dificultava o entendimento e a compreensão das consequências dessas relações. A literatura de política educacional reflete essa ambiguidade nos usos do termo. A dificuldade em precisar o tipo de relação estabelecida entre os setores público e privado decorre da ausência de publicidade dos instrumentos jurídicos que a contratualizam.

Melo e Secchi (2012) associam as PPP ao surgimento de “novas estratégias de implementação de políticas públicas e a associação entre o setor público e o setor privado para a entrega de serviços públicos” (MELO; SECCHI, 2012, p. 1). Para esses autores, os entes federados são atraídos por esse mecanismo de execução de serviços com o intuito de respaldar suas relações com o setor privado. As mais diversas formas de parceria são por vezes denominadas como PPP (GONÇALVES JR., 2004; ANDRADE, 2012; ADRIÃO *et al.*, 2012; CAMILLO; MORGENSTERN, 2012; PERONI, 2012; AZEVEDO; GONZALEZ, 2013) e essa literatura revela a amplitude dessas relações na área de educação.

A regulamentação nacional das PPP no país (BRASIL, 2014) não isenta futuras pesquisas da análise dos instrumentos firmados entre as partes. Entretanto, este estudo reconhece a dificuldade em acessá-los, especialmente aqueles relacionados à gestão da Educação Básica pública nos estados e nos municípios. Lascoumes e Le Galès (2012, p. 23) orientam que instrumentos de políticas públicas

são instituições, porque eles determinam em parte a maneira como os atores se comportam, criam incertezas, sobre os efeitos das relações de força, conduzem a privilegiar certos atores e interesses e a afastar outros,

constrangem os atores e lhes oferecem recursos, e veiculam uma representação dos problemas.

Azevedo e Gonzalez (2013) denominam como parceria público-privada, a relação existente entre o Instituto Oi Futuro e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Azevedo e Gonzalez (2013, p. 4) identificaram algumas características dessa relação para denominá-la como PPP: uma possível oferta de recurso que o setor público não poderia prover, ou a criação de um espaço novo dentro ou fora da escola. Braga (2013) designa como PPP as relações de parceria entre a Fundação Itaú Social e municípios brasileiros para a gestão de escolas públicas, com a implantação do programa Excelência em Gestão Educacional. De acordo com Braga (2013), o objetivo da parceria, iniciada em 2009, seria “aplicar na educação brasileira as medidas adotadas pela reforma educacional de Nova York (EUA), que tem como base central o modelo das 'Escolas Charter'” (BRAGA, 2013, p. 3).

Prado (2013) analisa como PPP a formação continuada de professores, nas redes municipais do estado de São Paulo (SP), pertencentes ao polo 20 da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-SP), que adquiriram apostilas de instituições educacionais privadas, para a formação de professores. O autor caracteriza a PPP como sendo uma forma de privatização da educação e conclui que a ação leva o poder público a investir menos na educação pública, o que o tornaria refém do setor privado (PRADO, 2013, p. 73). Lumertz (2008) identificou como PPP a relação entre o poder público de Sapiranga, no estado do Rio Grande do Sul, e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Segundo a autora, a “PPP” entre o IAS e o município foi desenvolvida no período de 1997 a 2006, com a implementação de projetos como o Acelera Brasil, Circuito Campeão e Gestão Nota 10. Para Lumertz (2008), essa atuação do IAS levou à perda de autonomia tanto dos professores quanto da gestão educacional, inculcando nesses sujeitos a lógica de eficiência e eficácia na educação. Cormerlatto (2013) também analisa a atuação da IAS, porém no município de Joinville, entre 2000 e 2008. A autora corrobora as conclusões de Lumertz (2008) ao concluir que relação fere a autonomia da gestão do poder local na área educacional. Cormerlatto (2013, p. 157) demonstra ainda que o Ministério da Educação (MEC) empenhou R\$15.751.069,00 para programas do IAS e que ao longo dos anos esses recursos foram crescentes. Amaral (2014) também denomina como PPP as relações estabelecidas entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Ayrton Senna (IAS), respectivamente em 2006, 2007 e 2008, que tinham como foco a formação continuada dos professores e gestores da rede.

Os estudos analisados destacam que as PPP importam em transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Sob esta perspectiva, as PPP foram consideradas por esses autores como estratégias de privatização e/ou de terceirização e/ou de mercantilização dos serviços públicos e representariam a diminuição da participação do Estado na oferta e na gestão da educação básica pública. Mediante estudos de casos nos municípios brasileiros, demonstra-se a amplitude de ações existentes na área educacional *lato sensu* denominadas como PPP, mesmo com a normatização estabelecida pela Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

Essa ambiguidade discursiva, que nomeia como PPP diferentes tipos de parceria, encobre as mudanças ocorridas nas relações entre o setor público e o setor privado. Este estudo, ao observar que o mercado educacional clássico brasileiro é pouco elástico, aponta que outros tipos de mercados educacionais acham-se em desenvolvimento no país.

4. Fundações Vale e Itaú Social: atuação social e intervenções nas políticas locais de educação

Este capítulo tem um duplo objetivo. Primeiro, pretendemos analisar como fundações de direito privado sem fins lucrativos constituem-se enquanto Organizações da Sociedade Civil (OSC), portanto parte do chamado Terceiro Setor ou setor público não estatal. Em seguida, analisar por que e como ocorre a atuação de duas fundações na área da Educação Básica. Para este fim, o texto apresenta tanto a regulamentação das chamadas parcerias entre o setor público e o privado, como também revela, baseado em revisão bibliográfica, a multiplicidade de entidades que constituem o chamado Terceiro Setor. Posteriormente, expõe o que seriam fundações de direito privado e apresenta à análise da atuação de duas fundações, integrantes do movimento Todos pela Educação.

4.1 Somos todos parceiros: novas configurações das relações entre os setores público e privado

Os termos parceria e parceiros são empregados indistintamente por dirigentes municipais de Educação para referir-se às mais diferentes formas de atuação de agentes do setor privado na educação municipal (CARDOSO, 2015). Na mídia impressa é possível localizar diferentes acepções para o termo parceria relacionada à educação:

Mas a educação não é apenas tarefa do governo e sim de toda a sociedade. É preciso incrementar a **parceria educação-trabalho** para suprir as necessidades do desenvolvimento das tecnologias e da educação profissional, o que poderá ser conseguido por meio de eficientes programas de estágio e treinamento de estudantes nas empresas. (...) Dessa forma, acreditamos na tese de que a escola e a empresa precisam aprimorar o seu papel na sociedade. **Dessa parceria** surgirão gerações de profissionais capazes de enfrentar os desafios do novo milênio (BERTELLI, 1998, p. 2, Caderno Dinheiro).

No ano de 2009, **foi firmada parceria** com o Centro Educacional Unificado e a Congregação Santa Catarina, por meio do Projeto Sala Verde, Cidade Ademar, o que permitiu a realização de três encontros de trabalho de conhecimento do complexo hidrelétrico da RMSP, para professores, alunos, adultos e demais parceiros do projeto (Empresa Metropolitana de Águas e Energia, Relatório Anual da Administração. *Folha de S.Paulo*, 30 de março de 2010, p. 2).

Segundo Rainho (1998, p. 18), parceria é a "palavra da moda nos meios empresariais (...) e foi esse o caminho do escolhido pelo Ministério da Educação para incentivar políticas beneméritas de entidades, empresas e cidadãos em prol do ensino".

A expressão "em parceria" constitui um ato de fala aceitável intuitivamente pelos participantes da comunicação, pois é apreendido como uma ação de troca (MAINGUENEAU, 2012, p. 197). Entretanto, trata-se de um termo fluido e ambíguo que produz ao mesmo tempo reconhecimento de uma pretensa igualdade entre os partícipes e o obscurecimento da diversidade das relações de poder que os constitui. Antico e outros (2015, p. 194), ao buscarem delimitar o significado do termo parceria, associam-no à ideia de "colaboração mútua em torno de objetivos comuns e de atividades de interesse público". Parcerias expressariam, ainda e de maneira geral, formas distintas de coordenação entre atores públicos e privados. O uso do termo converge, frequentemente, para associações com as noções de contrato e de projeto, muito presentes no senso comum. As parcerias, vistas como mecanismos de participação da sociedade civil na administração pública por meio de atores diversos, são geralmente realizadas, na atualidade, pelas OSC, lucrativas ou não lucrativas.

Garnier (2011), ao estabelecer um paralelo entre o termo parceria e rede, afirma que esses termos expressam mudança nas políticas públicas em matéria educacional em direção à governança dos sistemas educativos, pois essas práticas decorreriam de preocupações com a eficácia e racionalização desses sistemas e com uma permeabilidade crescente das fronteiras entre serviços públicos e privados (GARNIER 2011, p. 622). Esse estudo tem, ainda, por pressuposto que a trajetória e a disseminação do termo "parceria(s)" tem sua raiz no movimento de crítica à administração pública e sua burocracia conhecido como NPM. Este movimento produziu, com temporalidades diferenciadas, instrumentos e procedimentos voltados para mudanças no paradigma organizacional do Estado. O centro da crítica à administração burocrática, especialmente na área educacional, é legitimado com objetivos de melhoria da eficiência, da eficácia e do rendimento geral dos serviços prestados. Verger e Normand (2015) afirmam não se tratar da privatização (venda ou transferência) dos serviços prestados pelo Estado, mas de mudança nas formas como esta prestação ocorre.

4.2 Terceiro Setor e suas entidades: uma composição fluida

A discussão em torno do significado de Terceiro Setor e das organizações que o compõem ainda gera muitos debates no Brasil (SATHLER, 2008; MINDLIN, 2009;

DORNELLAS, 2011; MARTELLI, 2015; DI PIETRO, 2016). Esses autores consideram que existe, para além do setor público estatal e do mercado, outro setor, comumente chamado de terceiro setor ou público não estatal. Para Mindlin (2009, p. 35), trata-se de um setor não governamental e não lucrativo também, denominado na literatura como setor público não estatal. O uso generalizado do termo público não estatal foi, de acordo com Wanderley (2015, p. 813), fortalecido pela ação de entidades de direito privado, sem fins lucrativos. Estas, para Wanderley (2015), defendiam a participação de “setores empresariais”, ONG e movimentos sociais na concretização de políticas públicas, com o objetivo de romper com a atribuição exclusiva da vida social ao mercado e ao Estado.

Martelli (2015) delimita a noção de Terceiro Setor ao compô-lo com organizações que observam as seguintes características comuns: “situam-se fora da estrutura formal do Estado; não têm fins lucrativos; são constituídas por grupos de cidadão da sociedade civil como pessoas de direito privado” e podem ou não realizar atividades de interesse público (MARTELLI, 2015, p. 995). Essas organizações são consideradas pelo senso comum como entidades mais capazes de enfrentar situações que requerem rapidez de resposta e maior flexibilidade de ação; as ONG são habitualmente vistas como formadoras de um Terceiro Setor, de entidades não estatais e não empresariais (MARTELLI, 2015, p. 637). As entidades caracterizadas como pertencentes ao Terceiro Setor podem ser: “cooperativas, associações mutualistas, organizações não governamentais, voluntariado, organizações comunitárias ou de base, etc.” (MARTELLI, 2015, p. 996).

Souza (2010, p. 5), por sua vez, circunscreveu essa noção ao afirmar que o Terceiro Setor é constituído por um conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas por organizações privadas não governamentais, sem objetivo de lucro (sejam associações ou fundações) e cujas atividades são realizadas em prol da sociedade. Segundo esse autor, as atividades desenvolvidas por entidades ou organizações que o compõem têm independência de ação frente aos outros setores (Estado e Mercado), mas podem com eles estabelecer parcerias com eles e receber repasse de recursos.

Di Pietro (2016, p. 597) aproximou o termo Terceiro Setor à noção ambígua de entidades paraestatais, presente no direito administrativo italiano. Essas seriam entidades intermediárias, ao lado das autarquias, entre o setor público (estatal) e o setor privado.

A literatura pesquisada (OLIVEIRA; HADDAD, 2001; SATHLER, 2008; MINDLIN, 2009; MARTELLI, 2015; DI PIETRO, 2016) revela que entidades componentes do Terceiro Setor podem ter denominações, caracterização e formas diferenciadas. De forma

genérica, o termo organizações não governamentais (ONG) qualifica entidades de natureza diversa cuja intervenção na área social ocorreria de forma diferenciada, porém complementar ao Estado (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Para Mindlin (2009), as fundações instituídas por grandes empresas não poderiam ser caracterizadas como entidades do Terceiro Setor, pois não detêm autonomia e tão pouco são autogovernadas. Elas dependem de suas instituidoras/mantenedora. Mindlin (2009, p. 93), ao analisar os mecanismos de governança das fundações empresariais no Brasil, afirma que ter uma organização dedicada ao ISP pode ser um arranjo organizacional mais eficaz para gerir os recursos privados aportados na área social. Mas este autor alerta para os limites de ação dessas fundações, uma vez que estão vinculadas aos interesses das empresas que as financiam. Apesar de Mindlin mencionar serem as fundações que mantêm relações com as empresas, entidades externas ao Terceiro Setor, Souza (2010, p. 94) defende que apenas as fundações de direito privado, sem fins lucrativos, pertencem ao Terceiro Setor.

Carrion (2000, p. 239), ao apontar para a composição das Organizações da Sociedade Civil, afirma serem entidades com as quais a lei brasileira autoriza firmar parceria com a administração pública. Esclarece a autora que as OSC compreendem:

desde igrejas evangélicas, hospitais, universidades e colégios privados (Lee et alii, 1997), os quais, ainda que realizem atividades de caráter social, não raro, visam o lucro, até outras, como escolas de samba e terreiros de umbanda. Ou seja, um lote de organizações, entre as quais, algumas desenvolvem atividades que pouco, ou nada, agregam para o equacionamento dos problemas sociais (CARRION, 2000, p239).

Carrion pressupõe que OSC, como entidades pertencentes ao chamado Terceiro Setor, podem ter fins lucrativos e afirma que essas entidades lucrativas podem ainda estabelecer parcerias com a administração pública.

Esta literatura revela que o termo Terceiro Setor aglutina uma multiplicidade de atores e situações que o compõem, com atuação predominantemente na área social, embora ocorra também a presença de organizações com atividades na área econômica e/ou de desenvolvimento tecnológico, inclusive militar, dentre outras. O uso impreciso do termo – sua fluidez – decorre tanto dessa multiplicidade de ações e atores, como também do desconhecimento dos instrumentos jurídico-políticos que norteiam as relações da administração com o setor privado.

Na área educacional, o texto constitucional de 1988, ao reconhecer as instituições privadas coexistentes às instituições públicas no campo da educação escolar, estabeleceu a bipartição, no interior do primeiro segmento, em entidades lucrativas e não lucrativas, o que fez

despontar a noção de público não estatal (CURY, 1999) em educação, com entidades componentes de um Terceiro Setor. Entretanto, o fenômeno que identificamos na atualidade envolve, ainda, uma nova forma de relação entre o poder público e o setor privado, mediante o estabelecimento de relações denominadas genericamente como parcerias. Trata-se da atuação de entidades mantidas pelo empresariado na Educação Básica pública. Em síntese, o estudo considera que a disseminação de entidades ligadas ao Terceiro Setor está associada à expansão do movimento conhecido como *New Public Management*.

4.3 Síntese da regulamentação jurídico-política entre entidades do Terceiro Setor e os poderes públicos

No Brasil, a lei 13.019, de 2014³⁴, regulamentou as parcerias entre as OSC e os poderes públicos, como também os instrumentos jurídicos pelas quais poderão ser concretizadas:

[Parcerias são] conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (BRASIL, 2015, art. 2º, inc. III).

O atual dispositivo normativo informa que parcerias podem ser firmadas entre a administração e as organizações da sociedade civil (sem distinções entre lucrativas ou não), desde que voltadas para finalidades de interesse público e recíproco. As finalidades postas pela norma são reveladoras, pois se interesse público é um conceito político sobre o qual é possível delimitar o escopo da ação, interesse recíproco abrange finalidades voltadas para os atores parceiros e, de acordo com a lei, estes são os agentes dos poderes públicos e as OSC. Entretanto, a lei restringiu a constituição de OSC a finalidades não lucrativas

Para Gomes de Sá (2015, p. 635), as OSC não desenvolvem atividades lucrativas e vivem do vínculo entre o público assistido e seus financiadores. As OSC são, segundo Oliveira e Haddad (2001, p. 62), “o universo das organizações constituídas livremente por cidadãos que atuam diante da carência de produtos e serviços que o Estado não atende de modo satisfatório e o mercado não tem interesse de atender”. Essas organizações seriam compostas por:

³⁴ Modificada pela Lei n. 13. 204, de 14 de dezembro de 2015.

organizações de base, ou entidades comunitárias; ou as organizações intermediárias de assessoria e pesquisa, ou de defesa e promoção de direitos; fundações que realizam programas de interesse social, ou financiam projetos sociais realizados por terceiros, entidades assistenciais, de atendimento direto a populações carentes, que praticam a filantropia conforme lei específica (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Trata-se, assim, de um conjunto diverso de entidades com múltiplas áreas de atuação.

Desde 1998, ou seja, no contexto de proposições sobre a reforma da administração pública brasileira, uma lei nacional (BRASIL, 1998) dispunha sobre as relações entre as organizações sociais e os poderes públicos ao definir critérios pelos quais aquelas poderiam ser constituídas. Nesse período, organizações sociais sem fins lucrativos podiam firmar contratos de gestão com o poder público para a execução de serviços sociais (DI PIETRO, 2016, p. 617), sob o fundamento de serem mais eficientes e eficazes que a atuação do aparato administrativo estatal. Mediante o instrumento jurídico-político de "contratos de gestão", o poder público delega a prestação do serviço à organização social, sem fins lucrativos. Não se trata de uma privatização no sentido estrito, como venda de patrimônio estatal ou transferência de serviço, mas de um contrato em que os agentes públicos estabelecem os resultados e as mais diversas OS dispõem de autonomia para a execução das atividades

No ano seguinte, nova lei federal (BRASIL, 1999) vai disciplinar essas relações, mediante regulamentação do que sejam um novo tipo de qualificação das entidades da sociedade civil: Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). A norma estabeleceu, ainda, que os procedimentos para o estabelecimento de relações com o poder público serão definidos pelo instrumento jurídico-político de termos de parceria (BRASIL, 1999). Di Pietro (2016, p. 626) esclarece a distinção efetuada em relação aos contratos de gestão com as organizações sociais, previstos na norma anterior.

[OSCIP] constitui uma qualificação jurídica dada a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas por iniciativa dos particulares, para desempenhar serviços sociais não exclusivos do Estado, com incentivo e fiscalização pelo poder público. (...) A grande diferença está em que a OS recebe ou pode receber delegação para a gestão dos serviços públicos, enquanto a Oscip exerce atividade de natureza privada, com a ajuda do Estado (DI PIETRO, 2016, p. 626).

De acordo com Di Pietro (2016, p. 387), as OS prestam serviços públicos mediante contratos de gestão, em que metas de desempenho são definidas para um intervalo de tempo em troca de algum tipo de benefício por parte do poder público ao contratado. Por sua vez, as OSCIP, termo que também qualifica entidades não governamentais sem fins lucrativos, devem

inicialmente preencher os requisitos previstos em lei (BRASIL, 1999, 2014) para serem certificadas enquanto tal e poderem firmar termos de parceria com o poder público. Esses termos estabelecem formas de remuneração pelos serviços privados prestados ao poder público, ou seja, mediante termo de parceria, os poderes públicos podem adquirir serviços privados. Ainda conforme Di Pietro (2016, p. 626-627), as OSCIP exercem atividades de natureza privada com auxílio do Estado, perante o estabelecimento de “Termos de Parceria” (BRASIL, 1999).

FIGURA 1 - Qualificações de entidades do Terceiro Setor, de acordo com a lei brasileira

OS (BRASIL, 1998)	OSCIP (BRASIL, 1999)
<ul style="list-style-type: none"> • pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos os requisitos da lei 	<ul style="list-style-type: none"> • Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei (redação original)
Instrumento jurídico-político: contrato de gestão	Instrumento jurídico-política: termo de parceria

Fonte: Brasil (1998, 1999).

Os contratos de gestão e os termos de parceria preveem metas de desempenho para as OS ou OSCIP: se a lei prescreveu como ocorre a interação entre o poder público e o setor privado, os instrumentos revelam que o mecanismo de controle se faz pelos resultados.

Ao longo da década de 2000, normas nacionais modificaram a legislação precedente (BRASIL, 2014, 2015), sem a ocorrência de revogação da legislação anterior. Ou seja, permaneceram as qualificações estabelecidas para as entidades do Terceiro Setor que podem firmar parcerias com os poderes públicos (OSCIP) ou contratos de gestão (OS). Em 2014, a lei (Figura 1) acrescentou a essas entidades as sociedades cooperativas, antes normatizada apenas na Lei n. 5.764, de 1971 (BRASIL, 1971).

FIGURA 2 - Tipos de organizações da sociedade civil

Fonte: Di Pietro (2016), Martelli (2015), Brasil (2014, 2015).

De acordo com a lei que regulamentou as relações entre as OSC e os poderes públicos para fins de estabelecimento de parcerias, estas podem ser firmadas com:

- a) entidade privada sem fins lucrativos ...;
- b) sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9867/1999 ...
- c) organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos (BRASIL, 2015, art. 2).

As entidades privadas sem fins lucrativos podem assumir duas formas jurídicas (Figura 1): associações e fundações (GUIMARÃES, 2008, p. 65). Souza (2010) trata a existência dessas duas formas como sendo as formas clássicas, pois pode haver outras figuras jurídicas de direito privado pertencentes ao Terceiro Setor. Desse modo, o estudo realizado verificou que o termo genérico entidades do Terceiro Setor abrange relações diferenciadas. Com organizações sociais, os poderes públicos firmam contratos de gestão para desenvolver serviços públicos mediante financiamento público. As OSCIP, ao firmarem termos de parceria, prestam serviços privados ao poder público, que os adquire como consumidor. Por sua vez, a partir de 2014 nova regulamentação trouxe outros instrumentos jurídico-políticos para firmar o relacionamento entre os poderes públicos e entidades do setor privado.

Os instrumentos de parcerias estabelecem distinções sutis nas relações entre a administração pública e as OSC, porém de grande valia para as análises das relações entre os

poderes públicos e as organizações da sociedade civil³⁵. Segundo Di Pietro (2016, p. 634), termos de colaboração e de fomento são instrumentos semelhantes, pois estabelecem relações entre o poder público e as OSC com transferência de recursos. O texto da lei (BRASIL, 2015) que estabelece a transferência de recursos financeiros nas parcerias não especifica quem será o financiador e quem será o beneficiário das transferências; o que os difere são os proponentes, pois o primeiro pressupõe a iniciativa do poder público, enquanto o segundo, a iniciativa da OSC. Ou seja, quando a administração pública propõe a parceria é firmado termo de colaboração; quando o proponente da parceria é uma OSC, o instrumento firmado é denominado termo de fomento. Já o acordo/termo de cooperação difere dos demais, pois não envolve transferência de recursos financeiros, sendo também proposto pela administração pública. Aqueles são instrumentos usuais utilizados na área educacional para a descentralização de recursos financeiros para as autarquias responsáveis pela implementação de programas ou projetos da administração.

FIGURA 3 - Instrumentos jurídico-políticos para estabelecimento de parcerias

Termo de fomento	Acordo de cooperação	Termo de colaboração
<ul style="list-style-type: none"> • Para finalidades de interesse público e recíproco com a transferência de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Para finalidades de interesse recíproco, sem transferência de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposição da administração com transferência de recurso

Fonte: Lei 13.019 de 2014.

³⁵ Os instrumentos jurídicos que efetivam parcerias são: VII - **termo de colaboração**: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pela administração pública que envolvam a transferência de recursos financeiros; VIII - **termo de fomento**: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco propostas pelas organizações da sociedade civil, que envolvam a transferência de recursos financeiros; VIII-A - **acordo de cooperação**: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros (BRASIL, 2015, art. 2, inc.VII a VIII-A, grifos meus).

A regulamentação estabelecida na última década nos permitiu distinguir diferentes tipos de parcerias entre o setor público e o setor privado a partir dos critérios de qualificação fornecidos para as organizações da sociedade civil e dos instrumentos jurídico-políticos que regulam as relações entre os "parceiros". A legislação atual (BRASIL, 2014, 2015) dispõe que as obrigações e os benefícios a serem firmados entre as partes devem ser estabelecidos no teor de cada instrumento, sendo que o controle institucional pelos poderes públicos ocorre pela avaliação do desempenho. A norma de 2014 (BRASIL, 2014) criou formas de transparência e controle das parcerias estabelecidas, dentre elas comissões de monitoramento e avaliação.

4.4 Fundações privadas sem fins lucrativos: construção normativa

Em 1916, com a aprovação do Código Civil brasileiro, as fundações foram instituídas como pessoa jurídica de direito privado, para a consecução de objetivos específicos estabelecidos pelo seu estatuto. Na primeira década do século XX, elas eram reconhecidas como uma das formas possíveis de atuação tanto do setor público quanto do setor privado. Em 1967, com a promulgação do Decreto-lei n. 200, as fundações instituídas em virtude de lei federal, com participação de recursos da União, foram equiparadas às empresas públicas e integradas à administração federal indireta (BRASIL, 1967, art. 4º, II, §1º e 2º). O objetivo declarado na lei era atender à conveniência ou contingências da administração federal, o que nos remete a pressões por maior flexibilidade da regulação burocrática, já no final da década de 1960 e no contexto do nacional-desenvolvimentismo.

Posteriormente, uma lei federal (BRASIL, 1987) de um período mais democrático estabeleceu a distinção entre as fundações públicas e privadas. Estas permaneceram regulamentadas pelo Código Civil brasileiro (BRASIL, 1987, art. 5º, § 3º), enquanto aquelas observariam as normas do direito administrativo, deveriam ser criadas conforme a lei e integrariam a administração pública indireta. Di Pietro (2016) esclarece que a legislação brasileira, ao longo dos anos, alterou a personalidade jurídica das fundações, mas, na atualidade, elas podem adquirir formas jurídico-políticas tanto pública quanto privada. Entretanto, os dois tipos devem estabelecer em seus estatutos áreas e fins aos quais se destinam. No marco normativo atual, as fundações de direito privado devem especificar para qual fim foram criadas, sua sede, seus fundadores, entre outras características (BRASIL, 2002, art. 44 e 45).

As duas formas jurídicas que tipificam as fundações na legislação brasileira - públicas ou privadas - receberam denominações diversas. As fundações privadas são, muitas

vezes, denominadas pela literatura (MINDLIN, 2009; ALMEIDA, 2016) como fundações empresariais por dependerem financeiramente das empresas que as instituíram, apesar de juridicamente gozarem de autonomia administrativa para a consecução de seus objetivos³⁶. As fundações públicas são aquelas instituídas e custeadas pelos poderes públicos. Sua criação está condicionada à autorização legislativa, e elas não se submetem à regulamentação presente no Código Civil (BRASIL, 2002). As fundações públicas são caracterizadas na literatura de política educacional e/ou na legislação como fundações de apoio, fundações de fomento ou fundações universitárias (SCHWARTZMAN, 1988; CHAVES, 2010; Di PIETRO, 2016). Essas denominações pouco esclarecem para a compreensão das relações estabelecidas entre as fundações públicas ou privadas e suas entidades instituidoras, como também suas relações com o poder público.

Em 2015, foi aprovada modificação no texto do Código Civil que ampliou as finalidades para as quais as fundações privadas podem ser criadas:

Art. 62. Para criar uma fundação, o seu instituidor fará,(...)
Parágrafo único. A fundação somente poderá constituir-se para fins de:
I – assistência social;
II – cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
III – educação;
IV – saúde;
V – segurança alimentar e nutricional;
VI – defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
VII – pesquisa científica, desenvolvimento de tecnologias alternativas, modernização de sistemas de gestão, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos;
VIII – promoção da ética, da cidadania, da democracia e dos direitos humanos;
IX – atividades religiosas. (BRASIL, 2015, art. 1º).

Se em 2015 ocorreu uma ampliação das finalidades a que se destinariam as fundações privadas, as formas previstas na lei regularam *a posteriori* situações já existentes, uma vez que, pela legislação anterior, as fundações poderiam ser genericamente constituídas apenas “para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência” (BRASIL, 2002, art. 62). Sobre a presença de fundações privadas na área social, esclarece Carrion (2000, p. 239) que elas são, na maioria das vezes, “utilizadas como instrumento de *marketing* para promover a imagem das empresas” que as instituem.

³⁶ DI PIETRO esclarece a esse respeito que essas entidades, instituídas por pessoa física ou jurídica, no ato de sua criação deveriam se desvincular do seu instituidor, não podendo este, segundo Di Pietro (2016), nem mesmo fiscalizar o cumprimento da manifestação de sua vontade, uma vez que essa função é de responsabilidade do Ministério Público (DI PIETRO, 2016, p. 545).

Na área educacional, a presença das fundações adquiriu maior visibilidade política e midiática, no final da década de 1980, com a aprovação do Decreto n. 95.904 (BRASIL, 1988f). Esse instrumento impedia a contratação direta de serviços pelas universidades federais junto às fundações e determinava a extinção daquelas que não foram criadas mediante lei. Instituídas por atos administrativos em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a existência de fundações universitárias era justificada por serem entidades capazes de romper o controle burocrático sobre as atividades de ensino, pesquisa ou extensão (SCHWARTZMAN, 1988). Mas foram também criticadas como forma embrionária de privatização e mercantilização das universidades (CHAVES, 2010). Entretanto, estudos sobre a atuação de fundações privadas na área da Educação Básica são mais recentes (DORNELLAS, 2011; ABOBOREIRA, 2014; ALMENIDA, 2016; PINA, 2016), conquanto existam outros estudos sobre a atuação na área social em geral, sobre ações consideradas de cunho educacional (MARIANO, 2003; BORGES *et al.*, 2007; MANSUR, 2011; PINTO, 2001; GUIMARÃES, 2008).

Mansur (2011, p. 20), ao analisar ações sociais de fundações, salienta que elas são instituídas por empresas com fins específicos: maior controle sobre os investimentos realizados na área social; controle sobre as ações sociais desenvolvidas pela empresa; atender as comunidades próximas; dar visibilidade às ações sociais realizadas; atender pedidos de outras entidades (governamentais ou comunitárias). Para este autor, as ações dessas fundações estão circunscritas às áreas de educação, treinamento, qualificação profissional e alfabetização. A ênfase posta em educação seria decorrente de valores advindos do “retorno” para a sociedade que a educação produz (MANSUR, 2011, p. 6). Para Pinto (2001, p. 107), as fundações privadas podem assumir dois papéis: o primeiro como agente financiador de ações diversas; o segundo, de agente operacional, para o desenvolvimento de projetos propostos por outras entidades da área social, entre essas as subáreas de educação, profissionalização e geração de renda. Esses estudos indicam que a Educação Básica é uma das principais áreas de atuação das fundações privadas, juntamente com a saúde e a geração de renda. Dornellas (2011) e Almeida (2016) concluem que, ao longo dos últimos anos, ações dessas fundações ganham espaço no cenário educacional e nas análises de políticas públicas.

Robertson e Verger (2012) afirmam que a mudança de paradigma na gestão educacional ocorrida nas últimas décadas deve-se, em parte, à atuação das fundações e outras OSC. Para esses autores, essa atuação foi acompanhada de termos destinados a enunciar politicamente as atividades desenvolvidas na área social: Investimento Social Privado (ISP),

Responsabilidade Social (RS) e parceria. Ao analisar os mecanismos de *governance* das fundações empresariais, aqueles autores concluem seu estudo recomendando que pesquisas futuras avaliem o cumprimento de suas finalidades pelas fundações, como também os resultados das ações desenvolvidas.

A literatura citada e a produção legislativa crescente indicam uma tendência de aumento da atuação empresarial na área social. O discurso em torno da responsabilidade social do empresariado, mediante ações de investimento social, articula um conjunto diverso de ações e programas nos quais trabalhadores das empresas, membros das comunidades-alvo e outras entidades do Terceiro Setor coordenam ações diversas de natureza social.

4.5 Fundações empresariais e os movimentos coletivos do empresariado em educação

No Brasil, o movimento Todos pela Educação (TPE), criado em 2006, tem por *locus* e objetivo de atuação, de acordo com Martins (2012, p. 80), a articulação política do empresariado na área educacional:

A base de atuação do TPE seria a articulação entre governo, investidores privados e sociedade civil a partir de convergências entre as propostas educacionais em prol de um único projeto para educação pública. As convergências das propostas foram sintetizadas em cinco metas cujo objetivo é o de promover a melhoria da educação brasileira (TPE, 2015).

Esse movimento representa para a área de Educação Básica a organização melhor sucedida da mudança de paradigma orientador do empresariado no país. O movimento Todos pela Educação traz para a área educacional, no lugar de ações filantrópicas, a organização de novas práticas de intervenção social, com formas de mobilização de grupos diversos, mediante articulação para fins de ganhos de eficácia. Voss (2011, p. 52) considera que esse movimento “constitui-se, de fato, como uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum”, ao redor da garantia de melhoria da Educação Básica.

[o] objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e **a melhoria da gestão desses recursos** (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, grifo da autora).

Para Krawczyk (2009, p. 24), trata-se da expressão de uma "nova" proposta de gestão pública, em que de fato o setor privado estaria ocupando o espaço da construção de um projeto político-educacional para o país, inclusive sendo reconhecido como o ator

imprescindível nesse processo. O movimento Todos pela Educação (TPE) teve, desde a sua criação, participação significativa na agenda educacional brasileira (KRAWCZYK, 2012), seja diretamente ou através das empresas e fundações que o constituem. Na página do movimento³⁷ é possível identificar a composição de seu conselho de governança, das comissões técnicas, os nomes dos empresários associados, de pesquisadores da área da educação, de jornalistas, de agentes políticos etc.

A página do Todos pela Educação permitiu à pesquisa identificar as instituições empresariais com atuação na área educacional, objeto desta dissertação. Essa página funciona como um sistema de sinais, com capacidade de alertar e orientar a atenção para ações consideradas prioritárias em relação à Educação Básica pública. O conjunto de informações expostas pelo movimento Todos pela Educação harmoniza a atenção do empresariado no país em relação à atuação na área educacional.

4.6 Fundação Vale: regulamentação e investimentos sociais em Minas Gerais

A atual Fundação Vale (FV) sucedeu a Fundação Vale do Rio Doce, criada em 1942, com atuação voltada para o atendimento social dos trabalhadores da privatizada estatal Vale do Rio Doce, que extraía minério de ferro no estado de Minas Gerais. Segundo Almeida (2016) e Pillar (2011), foi com a privatização da empresa, em 1997, que o foco de atuação social da Fundação passou a coordenar ações sociais que tinham como premissa a construção de um legado social nas comunidades e o fortalecimento das políticas públicas (ALMEIDA, 2016, p. 62). Pillar (2011) salienta que a partir desse período a FV passou a cuidar das ações de investimento social da empresa.

O estatuto da FV a nomeia como “uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, dotada de autonomia administrativa e financeira” (FUNDAÇÃO VALE, 2011). O financiamento das ações da FV conta com as seguintes fontes de receitas:

O custeio da FUNDAÇÃO VALE será atendido pelas seguintes fontes de receita:

- I) dotações orçamentárias, rendimentos de suas aplicações patrimoniais, contratos de financiamento internos e externos e créditos adicionais;
- II) produtos de convênios ou outros instrumentos similares com a VALE, empresas subsidiárias integrais, controladas, coligadas, fundações por ela constituídas e terceiros;
- III) produto de ações, programas e projetos de educação, cultura, esporte, saúde, meio ambiente e infra-estrutura;
- IV) doações;

³⁷ Cf. <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>.

- V) recursos resultantes da prestação de serviços relacionados a seus objetivos;
- VI) quaisquer importâncias ou receitas que, legal ou contratualmente, lhe couber;
- VII) subvenções, legados e outras rendas não previstas (FUNDAÇÃO VALE, 2011, art. 8).

Entrevista realizada com representante da FV³⁸ esclarece que, com a privatização o funcionamento da entidade passou a ser realizado

por meio de programas voltados para a área da educação, e essa área foi a primeira a receber investimento da FV. Essas ações eram desenvolvidas (...) com alguns parceiros que eram reconhecidos pela qualidade técnica do trabalho aqui no Brasil e aí a gente começou a ter vários programas (FV01).

Em 2004, a atuação social da fundação foi avaliada por consultoria externa e, segundo FV01, o resultado apontava para o não reconhecimento das ações da FV nos municípios onde atuava:

(...) nossas ações não eram percebidas lá no município pelo poder público, pela comunidade, como sendo feitas ou apoiadas pela Fundação e pela Vale, porque a gente sempre tinha um parceiro executor lá na ponta. A gente não estava tão presente, então fazia investimento social, mas não tinha essa percepção do que a gente estava fazendo (FV01).

A missão explicitada para e pela Fundação é a de "contribuir com o desenvolvimento territorial integrado, (...) associando o desenvolvimento econômico, ambiental e social dos territórios". Para tanto, a FV informa que se propõe a "fortalecer o capital humano (...) a respeitar as identidades culturais dos locais onde está inserida" (FUNDAÇÃO VALE, 2015). Esses objetivos seriam cumpridos mediante investimentos sociais corporativos, interlocução e articulação entre poder público, iniciativa privada e sociedade civil organizada.

A revisão efetuada da literatura (BOMENY, 1998; MARIANO, 2003; LOPES, 2010; ROBERTSON; VERGER, 2012) observa ainda a mudança ocorrida a partir da década de 1990 nas concepções dos dirigentes de grandes empresas no Brasil a respeito de sua atuação social. Não se tratava mais de realizar ações de assistência ou de filantropia, mas de considerar a área social como espaço de investimento e/ou de responsabilidade, para além dos poderes públicos.

Os demonstrativos contábeis da Fundação revelam os valores recebidos nos últimos três anos a título de doações. Deflacionando para outubro de 2016, com base no IPCA, a

³⁸ Foram entrevistados três funcionários do quadro da Fundação Vale no decorrer de 2016. Eles foram codificados como FV01, FV02 e FV03.

pesquisa constatou uma doação anual média de R\$82.169.000,17/ano para a FV, sendo que quase 4/5 provenientes da empresa. Das fontes de receita listadas, podem ser caracterizados como investimento social os recursos provenientes do orçamento da Fundação, doados pela empresa mantenedora ou outras, pois as demais fontes de receitas informadas nos demonstrativos podem advir inclusive do poder público.

TABELA 2 - Evolução dos valores de investimento social da Fundação Vale, em mil R\$ (valores deflacionados pelo IPCA, para outubro de 2016)

Área de investimento	2013	2014	2015
Estação Conhecimento	25.138,91	39.330,90	16.379,83
Infraestrutura	1.433,23	0,00	0,00
Apoio ao desenvolvimento urbano	128,77	1.424,41	1.106,15
Monitoramento de indicadores socioeconômicos	0,00	410,78	0,00
Saúde	7.172,61	8.550,48	4.638,38
Geração de renda	5.975,03	7.266,62	9.007,62
Educação/Cidadania	16.811,21	10.757,63	1.634,12
Promoção e proteção social	409,5	1.550,42	1.734,56
Cultura	9.803,43	6.012,38	2.406,75
Esporte	3.998,38	4.085,94	2.798,22
Voluntários Vale	172,55	0,00	0,00
Patrocínio/Parcerias institucionais	4.216,00	3.856,73	1.532,39
Outros	1.847,88	800,96	112,03
Total	77.107,52	83.728,99	40.778,30

Fonte: Demonstrativos contábeis, Fundação Vale.

Os demonstrativos contábeis informam também que os investimentos ocorreram em ações na área de educação, saúde, geração de trabalho e renda, esporte, cultura, desenvolvimento urbano, promoção e proteção social. Os maiores valores referem-se à construção das Estações Conhecimento e um conjunto de projetos arrolados na área de Educação/Cidadania. Para analisar o significado desses valores, foi necessário conhecer as formas de atuação da Fundação na área de educação

A atuação social da FV acha-se estruturada em dois eixos. Um primeiro envolve a construção e o financiamento de espaços educacionais, culturais, sociais e da área de saúde. O segundo eixo envolve tanto a formação de programas de ação como o apoio a programas desenvolvidos por terceiros (Figura 4) (FUNDAÇÃO VALE, 2015, p. 5).

FIGURA 4 - Áreas de atuação e ativos sociais da Fundação Vale, Brasil



Fonte: Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org>>.

Os chamados “ativos sociais”, por sua vez, estão localizados em diversos municípios brasileiros, especialmente nas cidades onde a empresa atua. Dentre os ativos, a FV lista o "Museu Vale", situado no estado do Espírito Santo, na antiga sede da estação da estrada de ferro Vitória/Minas, no município de Vila Velha. A FV informa que neste espaço são desenvolvidas as ações e projetos na área da educação informal³⁹. As chamadas "Estação Conhecimento" promovem ações nas "áreas de esporte, cultura, geração de renda, educação, saúde e proteção social” em diferentes municípios brasileiros (FUNDAÇÃO VALE, 2015). Ao todo, são seis estações no Brasil, de acordo com as informações colhidas no *site* da FV.

Em Minas Gerais, dois desses ativos mantêm interface com a área da educação: o Memorial Minas Gerais Vale, inaugurado em 2010, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e as Estações Conhecimento, localizadas em duas cidades de Minas. O segundo ativo, apresentado como Estação Conhecimento (EC), constitui-se de instalação própria da FV com quadras de esporte, equipamentos de atletismo, salas ambiente de formação cultural (pintura, circense, informática etc.) A EC situada em Brumadinho (MG) foi aberta em 2010 e passou para a gestão de outra ONG em 2015. Essa estação desenvolve ações com crianças e adolescentes, alunos da rede municipal de ensino.

Outra Estação, localizada no Vale do Jequitinhonha, não é apresentada, atualmente, no *site* da FV, mas a parceria entre essa Estação Conhecimento e o poder público local foi

³⁹ Ações educacionais diversas desenvolvidas de forma independente da Educação Básica regular.

analisada por Ramalho (2016). Este autor menciona ainda a Estação Conhecimento "Vale do Jequitinhonha", em Diamantina, não informada pela Fundação Vale.

A pesquisa, ao consultar os ativos sociais no *site* da FV, em especial as páginas sobre as Estações Conhecimento (EC), verificou que todas as seis estações foram certificadas como OSCIP e podem, portanto, receber recursos públicos mediante assinatura de termos de parceria. A FV financiou a construção desses ativos socioculturais e transferiu sua manutenção e desenvolvimento para a captação de recursos na sociedade e/ou junto aos poderes públicos. Afirma Ramalho (2016) ao analisar a atuação de uma EC:

... não se pode negar que, se por um lado, as parcerias se constituem num caminho auxiliar aos entes federados na superação dos desafios, por outro, podem se tornar complementares na limitação e/ou substituição da atuação do Estado, em especial, no que tange ao financiamento das ações na área de educação (RAMALHO, 2016, p. 248).

Este estudo destaca que a forma jurídica e política estabelecida para as Estações Conhecimento pela FV como OSCIP abre possibilidades de captação de recursos em outras fontes, conforme observado no *Diário Oficial do Município (DOM)* de Brumadinho em 12 de maio de 2015⁴⁰ (*DOM*, 2015, ver anexo I).

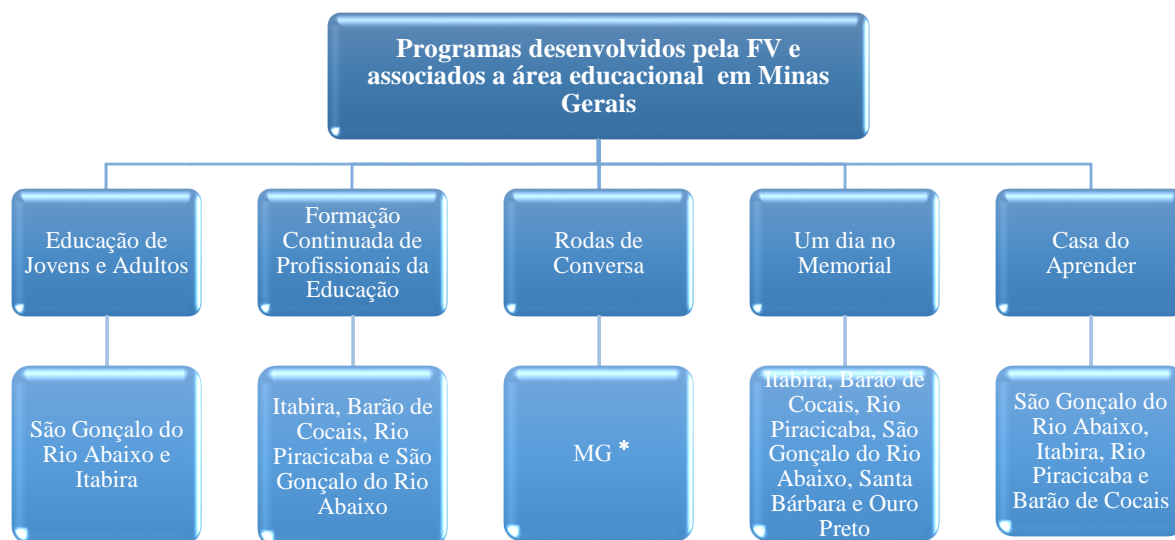
O *site* da Fundação Vale destaca como um dos seus objetivos contribuir para a melhoria da qualidade da Educação, por meio de articulação, mobilização e formação de diversos atores, valorizando os potenciais educativos locais, ampliando as oportunidades de formação para educadores e demais atores das comunidades em espaços formais e não formais, com foco na EJA e a promoção do livro e da leitura. Esclarece, ainda, que suas ações, realizadas ou apoiadas, refletem a preocupação da Fundação com a qualidade do ensino e da aprendizagem e estão baseadas em uma relação de parceria com todos os envolvidos: prefeituras, equipes técnicas das secretarias de Educação, diretores, professores, estudantes, pais e comunidade (FUNDAÇÃO VALE, 2016).

A atuação social da FV, além de seus ativos sociais, está organizada em dois eixos: o primeiro (FIGURA 5) são as ações desenvolvidas pela Fundação foi denominado pela instituição como “Nossos Projetos”. O segundo eixo é caracterizado pelos projetos que a FV apoia, ou seja, mesmo que existam uma interlocução e intervenção da FV, esses projetos não

⁴⁰ 3.2 - DAS OBRIGAÇÕES DA PREFEITURA I- Indicar um profissional qualificado para exercer a atribuição de interlocutor governamental com o INSTITUTO KAIRÓS e FUNDAÇÃO VALE para as atividades objetos deste CONVÊNIO; II- Realizar aporte anual de R\$ 1.180.000,00 (um milhão cento e oitenta mil reais) para o INSTITUTO KAIRÓS a fim de custear as necessidades de recursos humanos para execução das atividades previstas neste CONVÊNIO por um período mínimo de 5 (cinco) anos (BRUMADINHO, 2015).

são desenvolvidos diretamente pela FV e contam com a participação de outras entidades. Em 2015, o *site* da FV estabeleceu a seguinte distinção das ações a que está associada.

FIGURA 5 - Programas desenvolvidos pela Fundação Vale na área de educação, em Minas Gerais

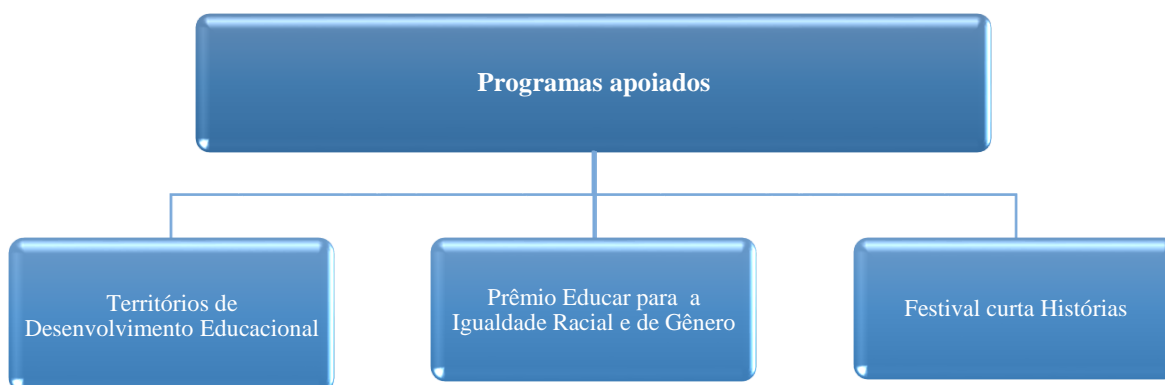


Fonte: Fundação Vale, 2015.

* O site da Fundação Vale informa desenvolver essas ações na região do Médio Piracicaba em MG. Essa sub-região é composta pelos municípios de Barão de Cocais, Bela Vista de Minas, Catas Altas, Itabira, João Monlevade, Nova Era, Rio Piracicaba, Santa Bárbara, Santo Antônio do Rio Abaixo, São Domingos do Prata, São Gonçalo do Rio Abaixo, São José do Goiabal, Santa Maria de Itabira.

Por um lado, há programas desenvolvidos por ela em coparticipação com outras entidades do Terceiro Setor (FIGURA 5). Por outro lado, programas/projetos apoiados, em que o protagonismo é atribuído a um ator externo à Fundação, porém com seu apoio (FIGURA 6).

FIGURA 6 - Programas apoiados pela Fundação Vale na área de educação, em Minas Gerais



Fonte: Fundação Vale, 2015.

A atuação em educação da Fundação não se restringe à educação escolar; trata-se de um conjunto de projetos e programas de cunho sociocultural. Com relação à educação escolar, *stricto sensu*, a atuação limitou-se aos programas de formação docente e de gestores educacionais. Este último programa não tem informações disponíveis no *site* da FV; entretanto, entrevistas realizadas com Dirigentes Municipais de Educação dos municípios pesquisados citam o programa de formação de gestores.

Nós fizemos... na formação de gestor, essa que veio específica para... a que veio a Alda do CEDAC, ela falava, aí nós fizemos vários trabalhos, aí nós discutimos o que que é criança, o que que é aluno, entendeu? O que que a criança tem direito, o que que o aluno tem direito, então o tempo todo o foco é o aluno, a escola é feita para o aluno, então eles têm esse propósito, o tempo todo o propósito é a aprendizagem, é o aluno, isso deixa claro desde o início. (...) Essa Casa do Professor é um local de encontro dessas formações, então lá acontecia tanto as formações para os gestores, quanto as formações para os professores (BC – 2, 2016).

É, era instâncias diferentes, né, Glorinha? Por exemplo, a Rede Pitágoras veio para gente na questão mais de gestão. (...) E com frentes de trabalho diferentes, mas aí a frente que ficou com a gente na parte de gestão que foi da Rede Pitágoras acabou não fluindo muito bem, eles ficaram só um semestre (SGRA-2).

4.7 Atuação da Fundação Vale na área educacional em Minas Gerais

As ações desenvolvidas pela FV em parceria com os municípios mineiros na área educacional são decorrentes da formação continuada de professores para a educação de jovens e adultos, para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e para a Educação Infantil. Nesta área, a FV desenvolve, ainda, o programa conhecido como "Casa do Aprender" e apoia o programa "Roda de Conversa" (FUNDAÇÃO VALE, 2016).

A "Casa do Aprender", segundo o material de divulgação da FV, tem por objetivo “fortalecer e ampliar o repertório da comunidade, que terá acesso a diferentes ações educativas, cursos e formações” (FUNDAÇÃO VALE, 2016). Trata-se de uma instalação predial municipal adaptada pela FV para receber uma biblioteca escolar, uma brinquedoteca e uma sala de informática. Os equipamentos e demais materiais permanentes, como livros e revistas, foram doados pela Fundação, enquanto cabe ao poder público a manutenção e o custeio dos serviços de atendimento. A comunidade local pode acessar o espaço mediante cadastro para usufruto dos bens e serviços lá existentes.

A pesquisa efetuou levantamento de informações nos *sites* das prefeituras pesquisadas sobre este programa da FV. De acordo com informações colhidas no *site* da Prefeitura Municipal de Barão de Cocais, a Casa do Aprender foi inaugurada em 2014, com a presença do Prefeito municipal, do Presidente da Câmara de Vereadores, do Gerente de Operações da Mina Gongo Soco da empresa Vale, de uma funcionária da Fundação Vale, funcionários da Prefeitura, diretores escolares, professores, equipe do projeto e representantes da comunidade [não informados] (FIGURA 7).

FIGURA 7 - Inauguração da Casa do Aprender em Barão de Cocais (MG)



Fonte: Prefeitura Municipal de Barão de Cocais.

O *site* da Prefeitura também utiliza as mesmas informações do *site* da FV: no local são desenvolvidas atividades de cunho sociocultural. Especificamente, em relação à educação escolar, esclarece que funciona uma biblioteca com material de formação continuada para professores e gestores escolares, literatura infantil, adulta, revistas pedagógicas e livros relacionados a diferentes áreas do conhecimento (PREFEITURA DE BARÃO DE COCAIS, 2016). A fotografia no dia da inauguração identifica no fundo da imagem quadros e fotografias em exposição de artista local (FIGURA 7).

FIGURA 8 - Biblioteca, quando da inauguração da Casa do Aprender, em Barão de Cocais, 2014



Fonte: Prefeitura Municipal de Barão de Cocais

A pesquisa verificou que a Vale apoia financeiramente, com equipamentos e adaptações prediais, a organização de um espaço público, a ser mantido pelo poder público local, separado das unidades escolares existentes no município. Para as prefeituras, a Casa do Aprender representa mais um estabelecimento a ser mantido, para além dos escolares.

Outro programa apoiado pela FV, a Roda de Conversa é uma iniciativa que busca “contribuir para a ampliação do acesso, da capacidade e do interesse dos alunos da rede pública de ensino, pela leitura, a partir da formação de professores, de encontros com autores e ilustradores e entrega de livros” (FUNDAÇÃO VALE, 2016). Para a FV, com este programa ela apoia tanto o Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), quanto auxilia na implementação das leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003, 2008).

Atualmente a Fundação Vale segue abordando o tema [da formação para a educação das relações étnico-raciais] dentro do projeto Roda de Conversa, que prevê a entrega de uma maleta com 12 livros infantis às escolas. Percebendo a carência de títulos que abordassem história e cultura afro-brasileira e indígena, o projeto passou a incluir publicações do gênero ao acervo doado e levar às escolas públicas escritores representativos do tema (...) Maria Alice Santos, gerente de Educação da Fundação Vale afirma que apoiar as secretarias de educação no fortalecimento de leis que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento dos territórios. “Aplicar essas leis é fundamental para que a diversidade da população brasileira seja representada e para que a escola seja, de fato, um ambiente positivo de construção de identidades”⁴¹ (NUNES, 2016).

⁴¹ <http://www.cartaeducacao.com.br/especiais/vale/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciais-nas-escolas/>

Na mesma perspectiva, de parceria com as secretarias municipais de educação, o programa Formação Continuada de Professores é desenvolvido desde 1999 pela FV, inicialmente sob a denominação Escola que Vale e Vale Juventude. Atualmente, são desenvolvidas ações nas áreas de leitura, língua portuguesa, artes e matemática para aperfeiçoamento de professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (VALE, 2012, item 3.18). O Programa Escola que Vale, segundo Dornellas (2011, p. 89), “difunde novas referências pedagógicas para transformar os trabalhadores [da educação]” e gera um efeito político, pois, para além das mudanças em âmbito escolar, “legitima uma concepção de mundo e de sociabilidade”.

A FV informa em seu *site* que, com o programa Educação de Jovens e Adultos, promove a formação de professores e gestores locais para atuar nessa modalidade de ensino. Este programa tem por objetivo, segundo a FV:

(...) fortalecer as iniciativas de Educação de Jovens e Adultos existentes no município; estimular a mobilização de líderes comunitários e da própria comunidade, para que os jovens e adultos que abandonaram a escola voltem a estudar e, portanto, ampliem a sua participação social e cidadã; ampliar o número de vagas do EJA nos municípios e reorganizar o currículo escolar, para atender adequadamente o universo de jovens e adultos (FUNDAÇÃO VALE, 2016).

Novamente, o discurso contido no *site* da Fundação revela lógicas orientadoras das ações: jovens e adultos que abandonaram a escola e, portanto, podem atender ao chamado da comunidade caso queiram. As condições de vida e trabalho que levaram à exclusão precoce das escolas, nos municípios onde a empresa atua, são silenciadas.

O Festival Curta Histórias é uma ação apoiada em parceria com diversos atores privados e com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este Festival tem como parceiros a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundação Telefônica e a Fundação Cultural Palmares. Ele realiza apresentações de curtas-metragens, dirigidas aos alunos(as) matriculados(as) na Educação Básica da rede pública de ensino de todo o país. Os curtas são produzidos por alunos(as) das redes públicas municipais sobre o tema 'relações étnico-raciais'.

O Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero: experiências de promoção da igualdade étnico-racial em ambiente escolar (Prêmio Educar), apoiado pela FV é destinado a profissionais da educação com o objetivo de reconhecer experiências pedagógicas e de gestão

voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial. O prêmio é uma ação em âmbito nacional e conta também com o apoio de outras entidades: Ministério da Educação; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT); Instituto Unibanco; Serviço Social do Comércio (SESC); Ford Foundation e UNESCO⁴². O prêmio foi instituído em 2002 e foi reconhecido pelo MEC como uma das principais ações de promoção da igualdade étnico-racial na educação realizada por uma instituição da sociedade civil (CEERT, 2016).

Para o projeto Territórios de Cooperação pela Educação (TCE), a FV informa o objetivo de fomentar a articulação dos gestores e profissionais da educação de municípios vizinhos. Nesta ação exerce o papel de agente articulador entre gestores públicos e profissionais de educação de diferentes municípios na promoção de melhorias para a educação escolar mediante compartilhamento de ideias e propostas. Em Minas Gerais, 17 municípios⁴³ fazem parte da rede denominada Médio Piracicaba. Nesta ação, funcionários da FV prestam assessoria aos dirigentes municipais e a representantes da rede Médio Piracicaba. Agentes do poder público entrevistados(as) pela pesquisa (SGRA-1, BC-1) afirmam que este programa seria um desdobramento do Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) previstos no PNE (BRASIL, 2014). O discurso da FV expresso pelos seus funcionários entrevistados (FV03), afirma ser o TCE uma ação de iniciativa dos gestores educacionais municipais, no qual a Fundação presta apenas apoio técnico a essa rede.

No Relatório de Sustentabilidade (VALE, 2012) da mineradora e no Relatório de Atividades da FV (FUNDAÇÃO VALE, 2013, 2014, 2015) foram identificadas ainda duas outras formas de investimento social na área de educação: a primeira dirigida para a formação de funcionários da própria empresa em níveis e áreas diversos. Dentre essas, treinamentos em Saúde e Segurança, em Formação de Agentes Educacionais, em melhorias profissionais ou ocupacionais, em licenciamento ambiental, formação educacional para funcionários voluntários e para a inclusão de pessoas com deficiência (VALE, 2012, p. 34).

Em 2015, a FV e a Vale S/A firmaram parceria com o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), através de um acordo de cooperação técnica para atuação conjunta. Desse modo, a empresa oferece vagas de estágio para bolsistas selecionados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica do MDIC (BRASIL, 2016).

⁴² Cf. <<http://www.fundacaovale.org/>> e <<http://www.ceert.org.br/premio-educar/historico>>.

⁴³ Médio Piracicaba: Barão de Cocais, Bela Vista de Minas, Catas Altas, Itabira, João Monlevade, Nova Era, Rio Piracicaba, Santa Bárbara, Santo Antônio do Rio Abaixo, São Domingos do Prata, São Gonçalo do Rio Abaixo, São José do Goiabal, Santa Maria de Itabira, Bom Jesus do Amparo, Dionísio, Ferros e Passabém.

De maneira geral, as informações coletadas referentes à atuação da Fundação Vale na educação revelam um discurso sobre o investimento da Fundação na área social. Entretanto, informações sobre valores investidos encontram-se apenas nos demonstrativos contábeis da Fundação, agrupados por programas e área de atuação e abrangendo todo o país. É o objetivo da melhoria da qualidade da educação escolar que, no discurso da Fundação, legitima suas ações. Entretanto, essas ações, com exceção da formação continuada de professores para o Ensino Fundamental, não estão diretamente associadas às escolas, embora com elas tenham interface. O ambiente escolar, as condições de trabalho, as instalações onde se localizam os estabelecimentos de ensino acham-se ausentes no material de promoção das ações educacionais da FV. Outros espaços, alguns distantes das unidades escolares, são apresentados.

4.8 Fundação Itaú Social: áreas de atuação

As ações sociais do Grupo Itaú tiveram início em 1993, por meio da criação do Programa de Apoio Comunitário. Esta pesquisa efetuou levantamento no *site* do Banco Itaú e da Fundação Itaú Social, mas não encontrou informações mais detalhadas sobre as ações deste programa. No ano seguinte, foi lançado, pelo Grupo Itaú, o Programa Raízes e Asas em parceria com a UNICEF, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Esse programa consistia em municiar educadores e gestores do sistema educacional público com material de apoio às ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público. Foram editados oito fascículos com as seguintes temáticas: a escola e a sua função social; gestão e compromisso de todos; trabalho coletivo na escola; projeto de escola; ensinar e aprender; como ensinar: um desafio; a sala de aula; avaliação e aprendizagem (BOMENY, 1998, p. 9; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016).

A Fundação Itaú Social (FIS) foi criada em 2000. De acordo com seu estatuto, é uma entidade de direito privado sem finalidade lucrativa instituída pela Investimento Itaú S/A (ITAUSA), empresa *holding* de um grupo com mais de 50 empreendimentos em setores diversos. A FIS conta com um Fundo Patrimonial que tem por objetivo custear suas ações sociais e receber doações das empresas pertencentes ao Grupo Itaú. É certificada como de utilidade pública no âmbito federal, e no estadual e municipal pelo estado e cidade de São Paulo. Está inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social (COMAS) de São Paulo e possui declaração de reconhecimento de imunidade do Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD) (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016). As certificações e a finalidade não

lucrativa da FIS lhe conferem o *status* de OSC, pertencente ao Terceiro Setor, nos termos da Lei n. 13.019 (BRASIL, 2014).

A FIS declara em seu sítio na internet investir em ações de promoção da educação, por acreditar ser esta área peça-chave para o desenvolvimento do país. No seu Relatório Anual de 2013, o vice-presidente da FIS afirma que a educação é um dos principais focos do investimento social do Itaú Unibanco.

Em ambiente que esperamos seja promissor para iniciativas de colaboração, nosso esforço estará concentrado no fortalecimento das equipes das secretarias de Educação, no apoio à formação de gestores públicos e educadores, na capacitação das organizações sociais e na elaboração de estudos que possibilitem potencializar as condições de cada local, para a oferta de ensino de qualidade (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p. 5).

Este relatório projeta um esforço da Fundação apenas em uma área diretamente ligada à Educação Básica: formação docente e de gestores. Capacitação de organizações sociais e elaboração de estudos atendem a diferentes áreas que fazem interface com a educação escolar básica. A atuação da FIS não se restringe à área da educação.

QUADRO 3- Histórico de atuação da Fundação Itaú Social

(Continua)

Ano	Programa/Projeto
1993	Criação do Programa de Apoio Comunitário
1994	Lançamento do programa Raízes e Asas
1995	Criação do programa Prêmio Itaú-Unicef
1999	Criação do programa Melhoria da Educação no Município
2000	Constituição da Fundação Itaú Social
2001	Criação do Prêmio Escola Voluntária, em parceria com a Rádio Bandeirantes
2002	Criação do programa Escrevendo o Futuro
2003	Criação do programa Itaú Voluntário
2004	Criação do programa Jovens Urbanos Início da área de Avaliação Econômica de Projetos Sociais Criação do Fundo Itaú Excelência Social
2005	Criação do portal <i>on-line</i> do programa de Voluntariado
2006	Criação do programa Itaú Criança Criação do programa Comunidade, Presente!

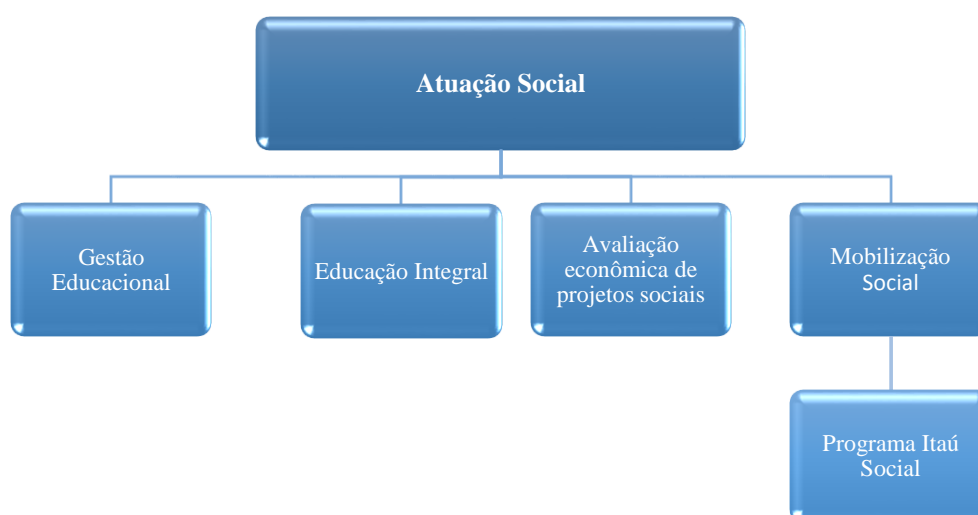
(Conclusão)

2008	Criação do programa Tutoria Criação do programa Coordenadores de Pais Primeira edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
2011	Criação do programa Avaliação e Aprendizagem Criação do programa Ciclo de Debates em Gestão Educacional Criação do programa Políticas de Educação Integral
2012	Criação da Rede de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, uma plataforma <i>on-line</i> para disseminação da metodologia
2013	Intensificação da transferência de tecnologias sociais para o poder público: Tutoria, Jovens Urbanos, Coordenadores de Pais
2014	Criação dos Comitês Mobiliza Itaú Reformulação do iVoluntários: o portal passa a ser conhecido como Rede de Ações Sociais Itaú

Fonte: Fundação Itaú Social/História, 2016.

Atualmente, a atuação social da Fundação Itaú Social está estruturada em quatro áreas (FIGURA 9) subdivididas em eixos/programas de atuação.

FIGURA 9 - Áreas de atuação da Fundação Itaú Social, Brasil



Fonte: Fundação Itaú Social, 2016.

Na área de gestão, a FIS se propõe a promover o fortalecimento das equipes técnicas e aprimoramento administrativo dos sistemas de ensino público. Para o desenvolvimento da

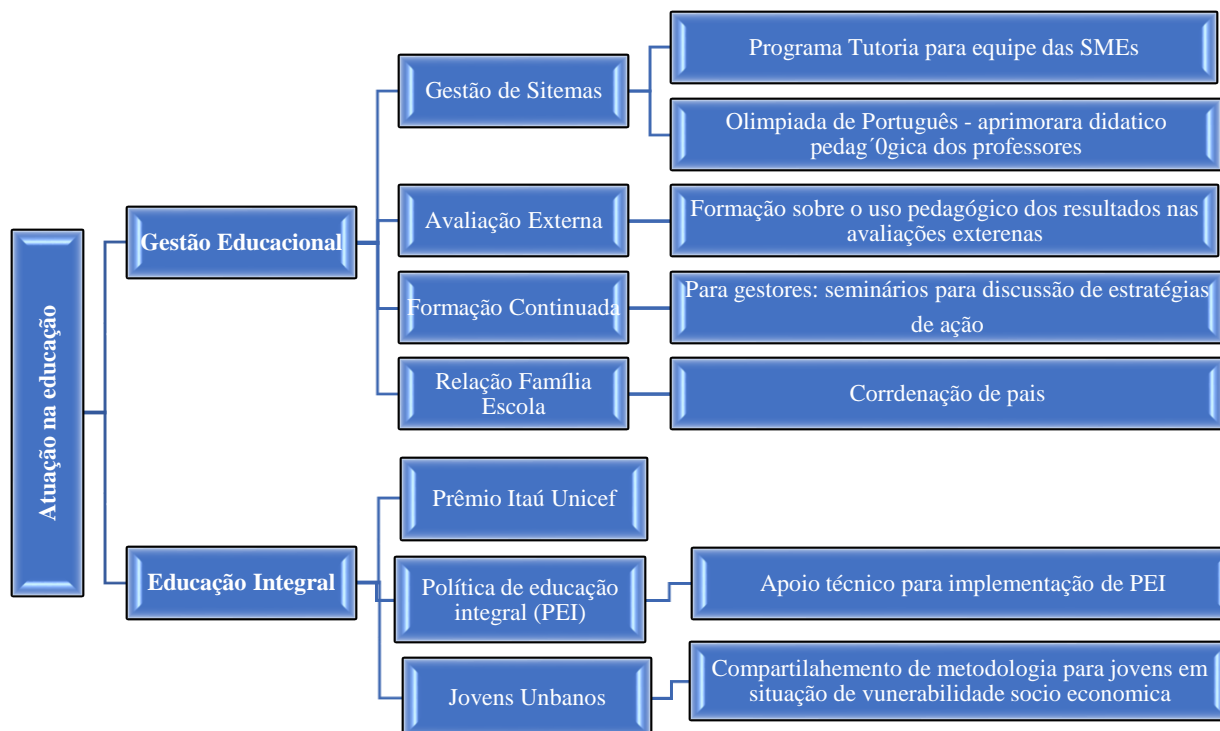
Educação Integral, informa o objetivo de ampliação de tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem, na área de avaliação; enfatiza a pesquisa de impactos de programas sociais e, com o objetivo de mobilização social; espera promover o engajamento de colaboradores (funcionários), clientes e sociedade.

4.9 Atuação da Fundação Itaú Social na educação escolar

As iniciativas relacionadas à educação estão agrupadas nas áreas de Gestão Educacional e de Educação Integral. Entretanto, o programa Itaú Social, agrupado na área de mobilização, oferta livros de literatura infantil para todos os interessados que se inscreveram no *site* FIS no período apropriado do ano. Esse programa distribuiu aproximadamente 2,2 milhões de coleções em 2015, segundo informa o *site* da FIS.

Na primeira área – Gestão Educacional – a atuação da FIS está organizada em quatro eixos, por ela considerados como estruturantes da atual política educacional: Gestão do Sistema Educacional, Formação Continuada de Professores e Gestores, Avaliações Externas do Desempenho de Alunos e Relação Família-Escola. Na área de atuação Educação Integral, a instituição está organizada para a implementação dos seguintes programas: Jovens Urbanos, Política de Educação Integral e Programa Itaú-UNICEF (Figura 10).

FIGURA 10 - Programas da Fundação Itaú Social na Educação



Fonte: Fundação Itaú Social, 2016.

O *site* da FIS expõe a respeito das ações por ela desenvolvidas, organizadas por área (FIGURA 10). Na área Gestão Educacional, o eixo Gestão do Sistema Educacional orienta ações de formação de secretários e técnicos da educação de municípios brasileiros. No eixo Formação Continuada de Professores e Gestores, a FIS informa estar voltada para a formação de professores e gestores escolares, com o objetivo de melhoria pedagógica e de lideranças. No eixo Avaliações Externas do Desempenho de Alunos, informa buscar desenvolver nas equipes de educação dos municípios o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas nacionais. No eixo Relação Família-Escola, esclarece se preocupar com o desenvolvimento de “estratégias e conteúdos” de apoio às equipes escolares para desenvolver parcerias com as famílias.

Na área de Educação Integral, a Fundação observa estar estruturada por meio de três programas: Jovens Urbanos, destinado à ampliação do repertório sociocultural de jovens em situação de vulnerabilidade social; Políticas de Educação Integral, no qual a FIS realiza assessoria e apoio técnico para a formulação e implementação de diretrizes de educação integral nas redes públicas; o Prêmio Itaú-UNICEF seleciona melhores ações de organizações não governamentais voltadas para a educação integral.

A Tutoria como prática de apoio à formação a distância levou a FIS a oferecer aos técnicos das secretarias de educação “formação para que eles possam se apropriar da metodologia, compartilhá-la e aplicá-la com seus pares, professores e lideranças responsáveis pela gestão pedagógica nas escolas” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016). Essa ação é desenvolvida no Amazonas, Ceará, Goiás, São Paulo e Rio Grande do Sul. Segundo os dados do Relatório de 2014 da FIS, Ceará, Goiás e São Paulo foram beneficiados com essa formação e 1.300 escolas.

O programa Coordenadores de Pais tem como intuito a disseminação de metodologia para a aproximação entre famílias e escola. A iniciativa busca, além de aproximar as famílias da escola, também combater o absenteísmo e a evasão. O programa já foi desenvolvido na Bahia, Espírito Santo, Goiás e Pará e atendeu, em 2014, 64 escolas e cerca de 50 mil alunos.

A Melhoria da Educação nos Municípios é uma ação que almeja fortalecer a participação social, reorganizando órgãos gestores. Segundo o Relatório de 2014, essa é uma metodologia participativa, envolve diferentes atores sociais e busca beneficiar os municípios com a construção dos planos municipais de Educação (PME). O programa foi criado em 1999 e, atualmente, está presente apenas em Paraty (Rio de Janeiro), mas já se instituíra em 39 cidades paulistas integrantes do Consórcio Intermunicipal do Alto Vale do Paranapanema e do Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal do Vale do Ribeira (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014).

A iniciativa Ciclo de Debates em Gestão Educacional se estrutura como seminários de “disseminação de estratégias, reflexões e experiências em gestão educacional” essa ação é realizada desde 2011 e, em cada ano, é desenvolvida uma temática específica. Os seminários são ministrados por palestrantes, especialistas em educação e por gestores municipais de educação que apresentam suas experiências de trabalho (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016).

O projeto Escrevendo o Futuro, também conhecido como Olimpíada de Língua Portuguesa/Escrevendo o Futuro (OLPEF), é desenvolvido pela FIS em parceria com o CENPEC e o Ministério da Educação. Ele visa “aprimorar a atividade de professores de Língua Portuguesa da rede pública em todo o Brasil” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016)⁴⁴. O OLPEF é desenvolvido mediante um concurso de textos. A iniciativa está voltada para os alunos

⁴⁴ Esse programa também conta com outros parceiros na execução das ações. Entre eles, estão: o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Canal Futura (<https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>).

do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da rede pública. Esse programa foi criado, em 2002, por iniciativa da FIS e do CENPEC, e sua premiação entrega, além de medalhas, livros, participação em oficinas culturais e de formação, *tablets*, placas de homenagem, *notebooks*, impressora para alunos e professores, de acordo com suas classificações. Para as escolas, as premiações contam com computadores, impressora, projetor e telão.

TABELA 3 - Evolução da participação nas Olimpíadas da Língua Portuguesa

Participantes	2008	2010	2012	2014
Municípios	4.529	5.223	5.088	5.014
Escolas	53.590	60.123	46.998	46.902
Professores	130.650	141.468	99.383	100.283
Inscrições de alunos	202.208	239.458	159.416	170.267
Estimativa de estudantes atingidos	6.068.400	7.183.740	4.782.480	5.108.010

Fonte: Fundação Itaú Social, 2014.

O programa Avaliação e Aprendizagem é uma iniciativa da FIS voltada para melhorar o “uso pedagógico dos resultados de avaliações educacionais” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016). A formação ofertada aborda a interpretação dos índices de avaliação e objetiva formar os gestores e professores para traçar metas que “auxiliem no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, fundamental para impulsionar o desempenho dos alunos” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016). A formação conta com coordenação técnica da Comunidade Educativa (CEDAC) e abrange dois estados, Minas Gerais e Maranhão. Propõe-se, ainda, a auxiliar estados e municípios na implantação e/ou consolidação de sistemas próprios de avaliação. O programa teve a sua primeira edição em 2014, no estado do Maranhão e em Minas Gerais. A ação teve início em 2015 em três municípios do Vale do Jequitinhonha (Carbonita, Itamarandiba e Turmalina).

Outra área de atuação da FIS é a Educação Integral e está organizada em três programas disponíveis na plataforma *web* Educação & Participação⁴⁵. Nessa plataforma encontram-se os conteúdos para a promoção da educação integral pelos municípios e as “oficinas desenvolvidas pela FIS nos programas de educação integral: Jovens Urbano, Prêmio Itaú-Unicef e Políticas de Educação Integral” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014, p. 17).

⁴⁵ Cf. <<https://educacaoeparticipacao.org.br>>.

4.10 Conteúdo, abrangência e valores investidos

O programa Jovens Urbanos (PJU) é um dos de maior duração segundo o histórico do programa da Fundação. Lançado em 2004, até os dias atuais o programa mantém ações e parceria com os Estados e busca ampliar “tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem na concepção de desenvolvimento pleno do ser humano”. O programa é desenvolvido em três estados: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Em Minas Gerais, o programa teve sua primeira edição em Pouso Alegre como projeto-piloto. Essa iniciativa de assessoria em políticas públicas educacionais estava vinculada ao programa Poupança Jovem (PJ), criado em 2007, pelo governo do Estado de Minas Gerais. O vínculo entre os programas foi estabelecido a partir da realização da formação em parcerias, ofertada pela Fundação para os técnicos e educadores que trabalhavam com o Jovens Urbanos. Em 2014, a parceria com estado de Minas Gerais foi ampliada através da realização de uma formação no município de Belo Horizonte para gestores e técnico educacionais.

Essa formação é uma estratégia de transferência da tecnologia do PJU. A metodologia do programa Jovens Urbanos conta com quatro etapas: a primeira é caracterizada pela ação de “explorar/ver como é”. Essa etapa busca a ampliação do “repertório cultural e social dos jovens, com base na apropriação da cidade e de diferentes tecnologias”. A segunda etapa está associada à ação de “experimentar/ aprender fazendo”, proporcionando o “contato com diversas tecnologias, linguagens e estilos profissionais, ampliando seu repertório tecnológico, profissional e engajando-os no processo de realização de um produto”. A terceira etapa almeja a produção de uma intervenção que será implementada na comunidade onde os jovens estão inseridos. “Produzir / concretizar ideias” é o foco dessa etapa. A última etapa é “expressar/imprimir a sua marca”; expressar a ação dos jovens através dos encontros públicos ou blogs e outras formas de comunicação (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014).

A segunda edição do Jovens Urbanos, em Minas Gerais, realizada em 2012/2013 e vinculada ao programa Poupança Jovem, foi focada na transferência de tecnologia para o programa Poupança Jovem (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, p. 10). De acordo com informações acessadas no *site* Agência Minas – *site* oficial do governo de Minas –, nessas parcerias não há transferência de recursos financeiros entre os envolvidos – FIS e governo de Minas Gerais. As formas de parcerias firmadas entre o setor público e a FIS não são detalhadas nos relatórios analisados. No atual governo, a parceria com a FIS se mantém e foi, segundo o responsável pela comunicação da instituição, solicitada pela atual secretária estadual de

educação. Em 2016, a FIS realizou, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais e outras entidades (UNICEF e CENPEC), o Seminário Internacional sobre Inclusão de Adolescentes e Jovens no Ensino Médio. A mesa que abordou o tema Educação Integral e Juventude foi ministrada por atores da FIS e do CENPEC, envolvidos com o PJU.

A iniciativa de Assessoria a Políticas de Educação Integral está presente em sete estados do território nacional, entre eles, Minas Gerais. O programa se concretiza através de “apoio técnico para a implantação de políticas públicas de educação integral, com foco na formação de profissionais” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014, p. 18). As ações desenvolvidas, segundo o CENPEC, são:

(...) formação de educadores e gestores de escolas públicas e organizações que atuam junto ao poder público; assessoria na elaboração e implementação de diretrizes da educação integral para estados, municípios e integrantes das redes; e acompanhamento das propostas pedagógicas nas escolas e nas organizações da sociedade civil (CENPEC, 2016).

O programa foi criado em 2011 e conta com a parceria do CENPEC e do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS). A iniciativa é desenvolvida em doze meses, divididos em três etapas: ideação, com duração de três meses; cocriação, com duração de três meses; implementação, com duração de seis meses.

Em Minas Gerais, conseguimos identificar apenas uma ação desenvolvida em Itabira (MG). Essa parceria entre o município de Itabira, a Fundação Itaú Social e o CENPEC teve início em março de 2015, a partir das ações de formação sobre o Guia e as Oficinas de Educação Integral. Segundo entrevista com o responsável de comunicação da FIS, essa parceria foi estabelecida a pedido da gestão educacional do município.

No *site* da Fundação Itaú Social encontram-se disponíveis os Relatórios Anuais de Sustentabilidade de 2011, 2012, 2013 e 2014. Os relatórios são organizados de forma sistemática e demonstram as operações relativas às despesas e projeções sociais da FIS. A linguagem utilizada nos relatórios está permeada pelos termos da área econômica, disponibilizando gráficos e tabelas para exemplificar os dados.

Com a análise dos Relatórios Anuais, foram identificadas outras ações que não estão vinculadas aos eixos de atuação educacional da FIS, mas que mantêm relação direta com a educação. A primeira é o programa Itaú Criança. Essa iniciativa distribui, anualmente, livros de literatura infantil para a comunidade em geral. A distribuição desse material busca incentivar a leitura de crianças e para as crianças, “mobilizar recursos para Conselhos de Direitos da

Criança e do Adolescente (CMDCA), assim como, o convite para a atuação voluntária e a formação de parcerias” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014, p. 42).

Outra iniciativa desenvolvida pela Fundação e que não aparece vinculada diretamente aos eixos de educação é a ação Comunidade, Presente, que visa o engajamento dos colaboradores das agências do Banco Itaú para “indicarem projetos nas áreas de educação e saúde para receberem apoio financeiro” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014, p. 50). Essas são ações de mobilização social desenvolvidas pela FIS.

A primeira seção dos Relatórios de 2011-2014 é dedicada aos investimentos e parcerias realizados pela FIS em educação. A distinção entre parceria e investimento social não é explicitada nos relatórios. Conforme apresentação no *site* da FIS, os programas totalizaram um investimento de 59%, em 2011, e 41%, em 2013, dos recursos disponíveis. A evolução do investimento social da Fundação nos últimos três anos nos permite estabelecer os programas prioritários na atuação da Fundação Itaú Social (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2013, 2014, 2015).

TABELA 4 - Evolução do investimento social da Fundação Itaú Social, em mil R\$ (valores deflacionados pelo IPCA para outubro de 2016)

Programas/ Ano	2013	2014	2015
Itaú Criança	18.353,27	22.744,69	22.908,50
Olimpíada da Língua Portuguesa	4.451,36	12.441,33	5.536,61
Apoios e Parcerias	8.818,68	8.705,70	7.985,53
Administrativa do Programa	9.997,34	6.350,18	6.028,82
Avaliação de Projetos Sociais	2.738,06	3.533,27	3.806,29
Jovens Urbanos	3.289,92	3.502,92	3.282,75
Tutoria	0,00	3.284,37	6.500,81
Comunidade, Presente	3.106,64	3.093,13	5.657,89
Melhoria da Educação no Município	2.735,02	2.983,86	2.784,48
Prêmio Itaú-Unicef	13.252,84	2.804,76	14.085,10
Comunicação	2.596,29	2.607,46	4.322,76
Coordenadores País	0,00	2.412,18	3.219,08
Voluntários Itaú Unibanco	1.603,95	2.410,15	4.213,60
Políticas de Educação Integral	1.050,06	1.958,88	3.170,56
Pesquisa	0,00	1.272,87	1.550,41
Avaliação e Aprendizagem	968,04	948,07	941,97
Excelência em Gestão Educacional	4.331,88	0,00	0,00
Produção-Sistematização do conhecimento	467,82	0,00	0,00
Gratuidades Concedidas, Programas Itaú Social (TOTAL DO INVESTIMENTO SOCIAL)	77.761,17	81.053,83	95.995,16
Superávit do Exercício	2.121,39	27.657,08	24.635,78
Receitas Operacionais	105.016,16	137.579,13	158.362,34

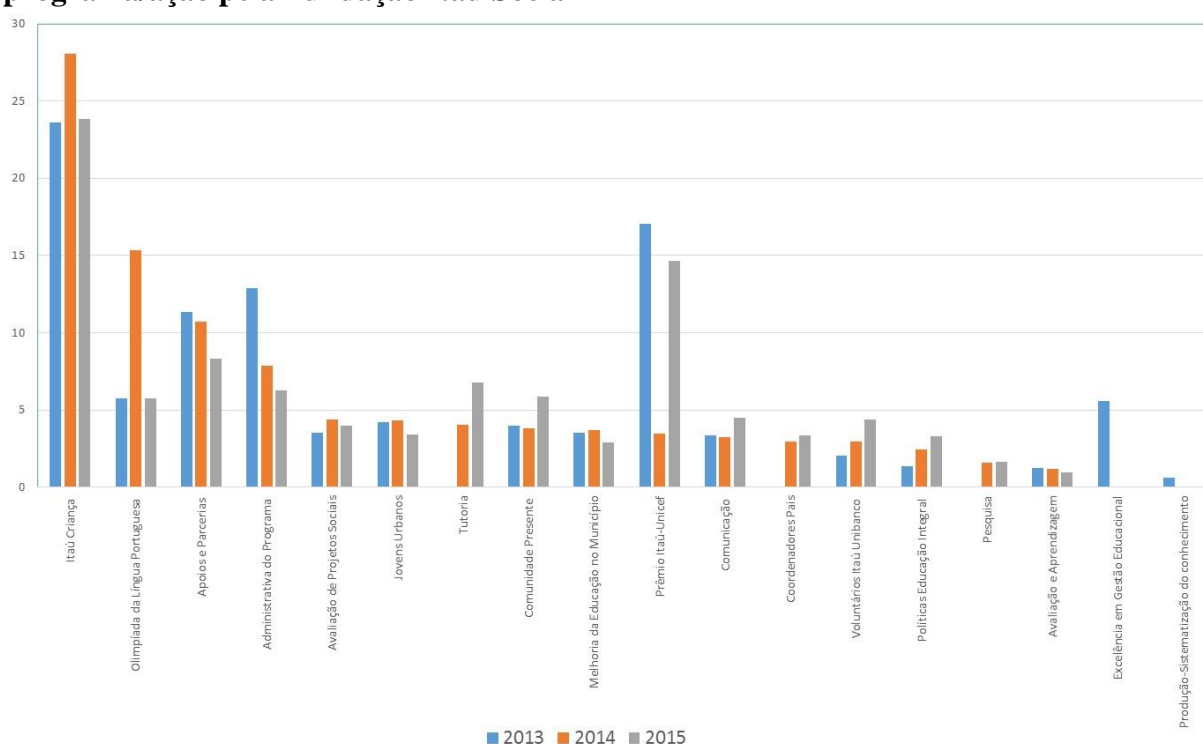
Resultado Operacional (destinado ao custeio de projetos sociais)

79.883,57 108.710,91 120.630,94

Fonte: Demonstração Contábil da Fundação Itaú Social de 2013 a 2015.

Os valores investidos pela Fundação cresceram nos últimos três anos, sendo que duas ações foram suprimidas e atividades de pesquisa financiadas a partir de 2014 (Tabela 3). Entretanto, a distribuição percentual dos valores revela que o maior investimento e de forma mais constante foi realizado no programa Itaú Criança (Gráfico 5).

GRÁFICO 5 - Distribuição percentual dos valores investidos de acordo com o programa/ação pela Fundação Itaú Social



O programa Itaú Criança distribuiu, em 2015, aproximadamente 2,2 milhões de coleções de literatura infantil destinados a 6.664 bibliotecas no país. Outro programa com valores mais expressivos investido pela FIS é o prêmio Itaú/Unicef.

4.11 A operacionalização das iniciativas nas Fundações: principais “braços” operacionais

As fundações pesquisadas informam formular e/ou implementar muitas de suas ações por entidades externas (FUNDAÇÃO VALE, 2016; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015). A expressão “braço operacional” foi utilizada pela literatura pesquisada (CUNHA, 2004;

RIBEIRO, 2006; ALMEIDA, 2016) para designar as organizações sociais que auxiliam na execução e elaboração de um determinado projeto de intervenção, de pesquisa, formação ou assistência social. O termo "braço operacional" designa aquela entidade que, junto com as fundações, idealizam ou colocam uma proposta em desenvolvimento.

As ações voltadas para a educação escolar nos municípios mineiros da FV contaram com expressiva atuação na elaboração e execução de projetos da ONG Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (CE-CEDAC). Trata-se de uma OSCIP (certificada em 2002) criada em 1997 com o intuito de atuar na educação pública. O foco de atuação da CE-CEDAC está no apoio à formação continuada de professores; assessoria para coordenadores pedagógicos, gestores escolares e educacionais. A ONG desenvolve também material didático para educadores e efetua avaliação de projetos sociais. A organização mantém parceria com diversas entidades públicas e privadas, entre as quais estão as duas fundações analisadas nesta pesquisa.

Dentre os programas implementados pelo CE-CEDAC para a FV têm-se iniciativas na área de educação infantil, gestão educacional, gestão escolar, formação de professores em língua portuguesa e matemática, além de assessoria para a articulação entre os entes federados e os Arranjos de Desenvolvimentos da Educação (CE-CEDAC, 2016).

Outras organizações mantêm ou mantiveram parcerias com a FV, com a finalidade de elaborar e desenvolver suas ações em educação no âmbito local. Conforme apresentado por Almeida (2016, p. 74-75), a entidade Ação Educativa concluiu a implementação do programa de formação continuada para a modalidade de jovens e adultos, iniciada pela organização Alfabetização Solidária (Alfasol). A AlfaSol, entidade com declaração de utilidade pública federal, criada em 1996, desenvolveu o programa Vale Alfabetizar, que tinha o seu foco na alfabetização de adultos por meio da formação continuada da professores e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse programa foi finalizado pela Ação Educativa, associação civil sem fins lucrativos, criada em 1994. A organização desenvolve assessoria e pesquisa realizando atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. O produto final desse projeto foi a criação do *site* Viver, aprender⁴⁶, onde a coleção do material didático construído foi disponibilizada.

Em 2014, a FV firmou uma parceria com o Instituto Superior de Educação e Pesquisa Balão Vermelho para desenvolver formação continuada de professores na Educação

⁴⁶ Cf. <<http://www.viveraprender.org.br>>.

Infantil. As ações promovidas pela FV nos municípios são, em sua maioria, implementadas por parceiros diversos, em especial pela CE-CEDAC. Esses parceiros prestam serviços educacionais em diversas áreas, e alguns deles mantêm relações tanto com o setor privado quanto o público de forma autônoma em relação à FV.

No caso da Fundação Itaú Social, a entidade com maior número total de projetos desenvolvidos é o CENPEC. É, também, uma OSCIP e foi criado em 1987. De acordo com as informações apresentadas em seu *site*, a entidade tem por objetivo desenvolver projetos, pesquisas e metodologias que estejam voltadas à melhoria da qualidade da educação pública. Esses projetos são executados através de parceria com as escolas públicas, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades (CENPEC, 2016). Dos dezesseis programas ofertados pelo CENPEC, seis contam com o apoio financeiro da FIS; dos cinco⁴⁷ programas ofertados pela FIS em Minas Gerais, quatro são desenvolvidos pelo CENPEC, sendo que o programa de Políticas de Educação Integral é desenvolvido conjuntamente com o CIEDS⁴⁸.

A FIS também firmou parceria com o CE-CEDAC para o desenvolvimento do programa de Avaliação e Aprendizagem, instituído em dois municípios de Minas Gerais. Os recursos empenhados para a execução dos projetos implementados pelo CENPEC advêm de diversas fontes (Relatório de Atividade, 2014⁴⁹). O relatório de atividades do Cenpec demonstra, em linhas gerais, que a maior parte dos recursos do CENPEC vem da iniciativa privada, seguida do poder público. Porém, em 2010, o maior colaborador do CENPEC foi o poder público. Observa-se que, no decorrer dos anos, esse investimento foi diminuindo significativamente, resultando, em 2014, em aproximadamente 3% dos recursos investidos.

5. Relações entre as fundações “empresariais” e a gestão educacional: estudo de caso em cinco municípios de MG

A pesquisa selecionou cinco municípios do estado de Minas Gerais para o estudo da atuação das Fundações Vale e Itaú Social. Três das cidades selecionadas – Barão de Cocais,

⁴⁷ Jovens Urbanos, Escrevendo o Futuro/Olimpíadas de Português, Política de Educação em Tempo Integral, Prêmio Itaú Unicef e Avaliação e Aprendizagem.

⁴⁸ Cf. <<http://www.cieds.org.br/projetos/733,redes-de-educacao-integral>>.

⁴⁹ Não foi possível acessar o Relatório de Atividade 2015, *on-line*, onde é apresentada a origem de recursos mais atual.

Itabira e São Gonçalo do Rio Abaixo – desenvolveram programas educacionais da Fundação Vale e os outros dois municípios – Carbonita e Itamarandiba – desenvolvem programas vinculados à atuação da Fundação Itaú Social⁵⁰. Na preparação do campo de pesquisa o estudo realizou previamente a sistematização de informações disponíveis em bancos nacionais quanto às características dos municípios. Dimensionamos a infraestrutura da rede, a capacidade institucional de atendimento⁵¹ (dois indicadores de condições de oferta educacional), o crescimento da oferta pública e privada de matrículas no ensino fundamental e educação infantil (indicador de gestão municipal da educação) e a formação profissional e número de corpo docente nas redes públicas municipal (indicadores de demanda por formação continuada). O estudo associou, ainda, informações sobre Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e as atividades econômica desenvolvidas nessa localidade.

Ao associar estas informações por município a pesquisa sistematizou evidências que contribuíssem na compreensão dos discursos políticos. A investigação de campo envolveu cinco sessões de entrevista com nove gestores municipais de educação, dentre esses, as secretárias municipais de educação. Todas as entrevistas foram codificadas com a sigla do município e número de acordo com a ordem de intervenção nas sessões de entrevistas. Para analisar as informações coletados e sistematizadas utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e elementos de análise do discurso político (KRIEG-PLANQUE, 2013).

5.1 Caracterização sócio geográfica dos municípios pesquisados

O estado de Minas Gerais (MG) possui 853 municípios (IBGE, 2010), sendo que 60,3% com população de até 10 mil habitantes. O Estado se caracteriza por pequenas cidades como os municípios de São Gonçalo do Rio Abaixo (pop. estimada para 2015 = 10.588 hab.) e Carbonita (pop. estimada para 2015 = 9.526 hab.), pertencentes aos casos dessa pesquisa. Dentre os municípios selecionados encontram-se ainda as cidades de Barão de Cocais (pop. estimada para 2015 = 31.270 hab.) e Itamarandiba (pop. estimada para 2015 = 34.462 hab.), componentes de 12,4% das cidades do estado, com população entre 20 mil e 50 mil habitantes. Destaca-se, ainda, no estado cidades como Itabira (pop.=117.634 hab.) pertencente ao grupo de 6,7% dos municípios com população superior a 50 mil habitantes. A atuação das fundações selecionadas,

⁵⁰ A seleção dessas duas fundações foi justificada no capítulo anterior.

⁵¹ Indicador de recursos educacionais vinculados por aluno, estabelecido por Duarte e Faria (2010).

com exceção de Itabira, ocorreu em pequenas cidades representativas do conjunto de municípios do estado.

Esses municípios pertencem a duas mesorregiões do estado de Minas Gerais a “Metropolitana de Belo Horizonte” e a Mesorregião de Jequitinhonha⁵². Essa amostra é também representativa do estado de Minas Gerais, pois agrega uma região de grande concentração econômica do estado e outra com atividade econômica baixa, representando a desigualdade econômica do estado (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013).

Os três municípios com atuação da Fundação Vale localizam-se, mais especificamente, na “Microrregião de Itabira⁵³”. Essa microrregião encontra-se no chamado quadrilátero ferrífero de Minas Gerais, região de forte extração de minérios, tanto de ferro quanto do ouro (Azevedo 2007).

FIGURA 11- Municípios com extração mineral pela empresa Vale S.A. no estado de Minas.



Fonte: VALE S/A, 2016

Desde 1946, a empresa Vale S/A desenvolve atividades de extração de minério, especialmente ferro, nesta microrregião, o que gerou impactos políticos, econômicos, sociais e ambientais para os municípios e relações de dependência com o poder público, desde o período que a mineradora se constituía enquanto uma empresa estatal. Entretanto a mineração, ao longo dos anos, impactou de modo desigual a arrecadação dos municípios selecionados. A pesquisa

⁵² Segundo (IBGE, 1990; 2016) mesorregião é “uma área individualizada” (...) da federação organizada “pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante e, a rede de comunicação e de lugares, como elemento da articulação espacial”.

⁵³ A classificação das Microrregiões considera relações econômicas locais mais específicas como: produção “agropecuária, industrial, extrativismo mineral ou pesca (IBGE, 2016).

comparou o Produto Interno Bruto e a Receita Corrente *per capita* municipal como evidências dessa desigualdade.

TABELA 5 - PIB e receita corrente per capita dos municípios selecionados, em 2014 (em R\$ correntes)

Município	PIB per capita	Receita corrente <i>per capita</i>
Barão de Cocais	31.258,16	3.129,99
Itabira	48.445,51	4.374,62
São Gonçalo do Rio Abaixo	261.719,36	19.140,04 ⁵⁴
Itamarandiba	12.333,10	1.599,53
Carbonita	15.498,61	1.893,33

Fonte: IBGE, 2014; FINBRA, 2014

A mineração impacta economicamente e de modo significativo tanto a vida social e econômica nesses municípios, quanto a disponibilidade de financiamento das políticas municipais. O município de São Gonçalo do Rio Abaixo apresenta condição ímpar de financiamento em relação aos demais (Tabela 5).

Os dois municípios selecionados para a análise da atuação da Fundação Itaú – Carbonita e Itamarandiba – estão localizados na microrregião de Capelinha. Está microrregião se diferencia das demais da mesorregião do Jequitinhonha, pois concentra investimentos de impacto ambiental como a plantação de eucalipto, para a produção de carvão⁵⁵. Nesta microrregião verifica-se, ainda, como atividade econômica de parcelas expressivas da população o artesanato, a fabricação de produtos têxteis, agricultura e pecuária. (MÜLLER, 2005, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2016). Todos os municípios, aqui analisados, contam com a presença, em graus variados, de grandes empreendimentos econômicos ambientalmente degradantes. Os municípios com atuação da FIS apresentam, por sua vez, os menores valores de PIB e Receita Corrente dentre os pesquisados. Os chamados investimentos sociais, neles realizados, permitem às empresas difundir mensagens de preocupação com aspectos sociais dissociados dos impactos do empreendimento gerador de lucros.

⁵⁴ Valor corrente referente ao ano de 2012, por não constar demonstrativo na base de dados da Secretaria do Tesouro Nacional para os anos de 2013 e 2014.

⁵⁵ A produção de eucalipto está associada à empresa “Aperam Bio Energia”, localizada na cidade de Itamarandiba, que também realiza parceria com o poder público.

A análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) dos municípios selecionados apresentou evolução positiva, no intervalo de 1991 a 2010. Entretanto, não é possível estabelecer uma relação direta dos níveis de desenvolvimento humano com o PIB e a receita corrente, de modo a conferi se a capacidade fiscal do município reflete o bem-estar da população.

TABELA 6 - Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios selecionados

Município	Posição no País	Classificação ⁵⁶	1991	2010
Itabira	31°	Alto	0,505	0,756
Barão de Cocais	120°	Alto	0,459	0,722
São Gonçalo do Rio Abaixo	448°	Médio	0,368	0,667
Itamarandiba	570°	Médio	0,301	0,646
Carbonita	605°	Médio	0,308	0,638

Fonte: Fundação João Pinheiro, 2013

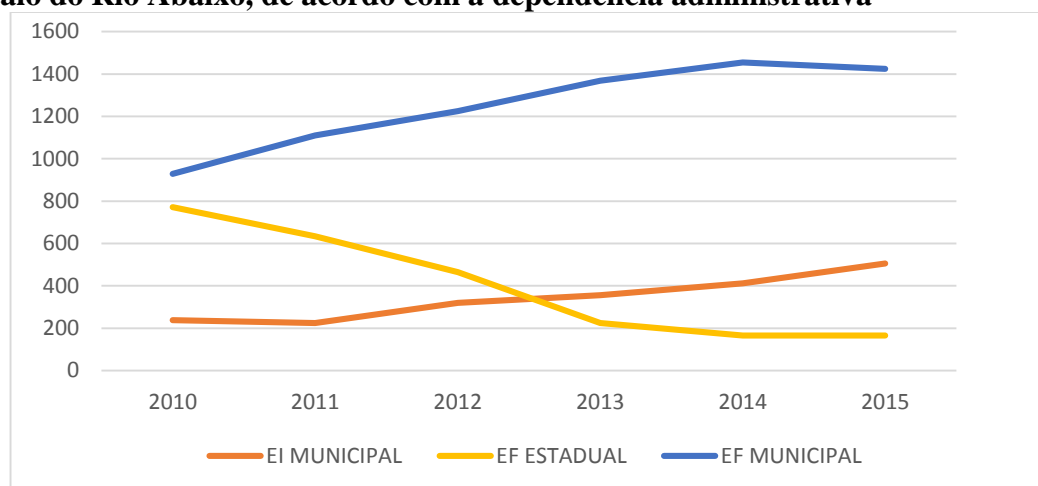
Ao analisar os fatores que influenciaram a evolução do IDH-M nos municípios pesquisados, a Fundação João Pinheiro (2013) apontou o aumento da longevidade, enquanto que o indicador de educação permaneceu estável no período.

5.2 A educação escolar nos municípios pesquisados

Nos últimos cinco anos, a participação das matrículas na rede privada no Brasil cresceu em comparação às das públicas (Gráfico 4, p. 23). A literatura registra, também, o fenômeno da municipalização do ensino, em especial na região sudeste, desde o final do século passado (ARAÚJO, 2015).

⁵⁶ A classificação dos IDHM está organizada em: Muito Alto entre 0,800 - 1,000; Alto entre 0,700 - 0,799; Médio entre 0,600 - 0,699; Baixo entre 0,500 - 0,599 e Muito Baixo 0,000 - 0,499.

GRÁFICO 6 - Evolução da matrícula no ensino fundamental no município de São Gonçalo do Rio Abaixo, de acordo com a dependência administrativa

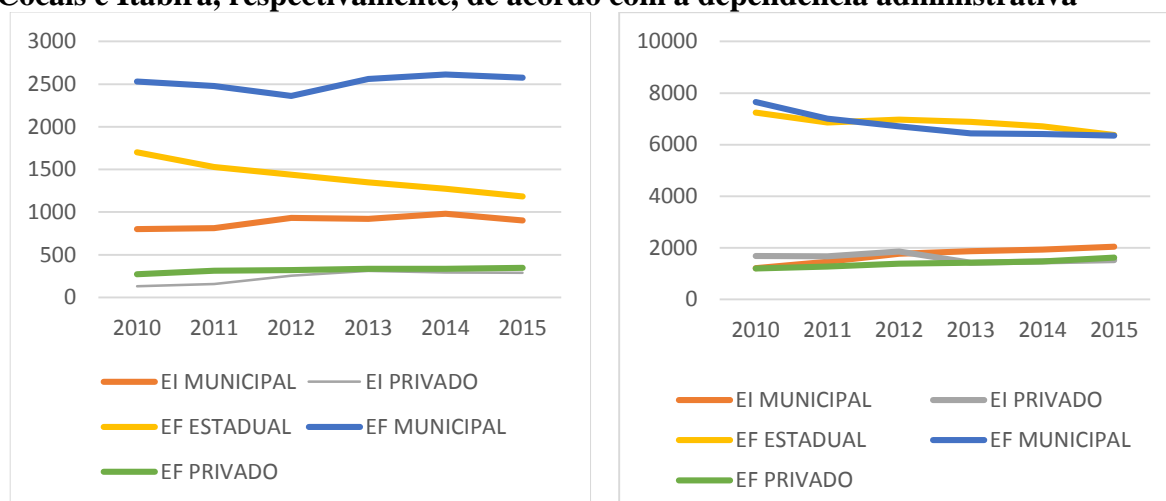


Fonte: Censo Escolar, 2015/ INEP/MEC

Em São Gonçalo do Rio Abaixo constatou-se, que, desde de 2010, não houve oferta regular de matrícula na rede privada no município na educação infantil e no ensino fundamental. Nos últimos cinco anos cresceu a participação relativa do atendimento prestado pelo município, com redução do atendimento prestado pela rede estadual. A literatura de política educacional denomina este fenômeno como municipalização do ensino (ARAÚJO, 2015).

A rede educacional do município conta com 13 estabelecimentos de ensino, sendo dez escolas municipais, uma estadual e duas privadas (INEP, 2015). O Censo Escolar de 2015 registrou 157 docentes na rede municipal para uma matrícula total de 2.156 alunos (aproximadamente 16 alunos(as) por docente). As duas instituições privadas existentes na cidade ofertam educação profissional e educação especial, Existem no município duas unidades de ensino privado (INEP, 2015), O “Centro Educacional Especial Maria Flaviana” com atendimento na modalidade de educação especial e o “Centro de formação profissional José Fernando Coura” mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), este por sua vez oferta dois cursos de educação profissional.

GRÁFICO 7 - Evolução da matrícula no ensino fundamental nos municípios de Barão de Cocais e Itabira, respectivamente, de acordo com a dependência administrativa

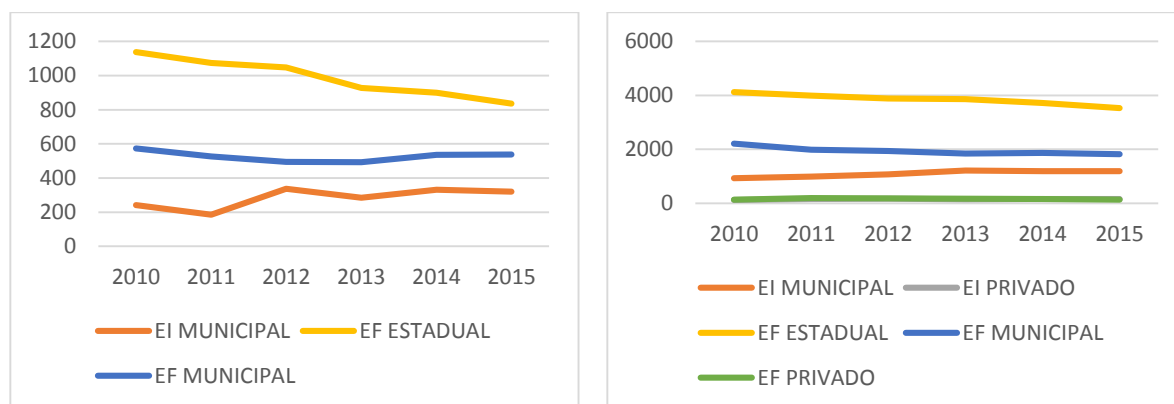


Fonte: Censo Escolar, 2015/Inep/MEC

Em Barão de Cocais (gráfico à esquerda) a matrícula na educação infantil e no ensino fundamental manteve-se estável nos últimos cinco anos (média = 3410 alunos(as)/ano e cv = 3,7%), apesar da redução do atendimento pela rede estadual. Neste mesmo período a participação do município na oferta de ensino fundamental foi superior tanto a da rede privada, quanto a da rede estadual, esta decrescente. O quadro municipal de docentes é composto por 178 profissionais, que atendem a 3.634 discentes (média de 20 alunos(as) por profissional).

Em Itabira (gráfico à direita) ocorreu redução da matrícula no ensino fundamental, tanto na rede municipal, quanto na estadual ao longo dos últimos cinco anos, com a participação relativa permanecendo estável. A rede municipal conta com 589 docentes e 8.894 discentes, com proporção aproximada de 15 discentes por profissional. O município de Itabira é um município com uma população estimada de 118.481 hab para 2016, desse total 12.118 estão em idade escolar de 0 a 14 anos, o número total de discentes nessa faixa etária equivale a 73% da população nessa idade escolar.

GRÁFICO 8 - Evolução da matrícula no ensino fundamental nos municípios de Carbonita e Itamarandiba, respectivamente, de acordo com a dependência administrativa



Fonte: Censo Escolar 2015/Inep/MEC

Em Carbonita (gráfico à esquerda) inexistem ofertas de educação infantil e ensino fundamental regular privado e a média de matrículas da rede municipal nos últimos cinco anos foi de 810 alunos(as) ($cv=7,1$). A única instituição privada do município é de educação especial, vinculada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Carbonita e conta com 29 matrículas no ensino fundamental. Para o ano de 2015, o Censo Escolar registrou o total de 320 matrículas na educação infantil e 537 para o ensino fundamental regular. Informa, também, 147 docentes na rede municipal, ou seja, uma média de 11 discentes por cada docente.

Em Itamarandiba (gráfico à direita) a matrícula na rede privada de ensino fundamental foi de 142 alunos(as), o que correspondeu a 2,6% do total da matrícula no ano de 2015. O Censo Escolar registra para rede municipal de ensino 3022 discentes matriculados na educação infantil e no ensino fundamental para um total de 231 docentes (média de 13 discentes por profissional).

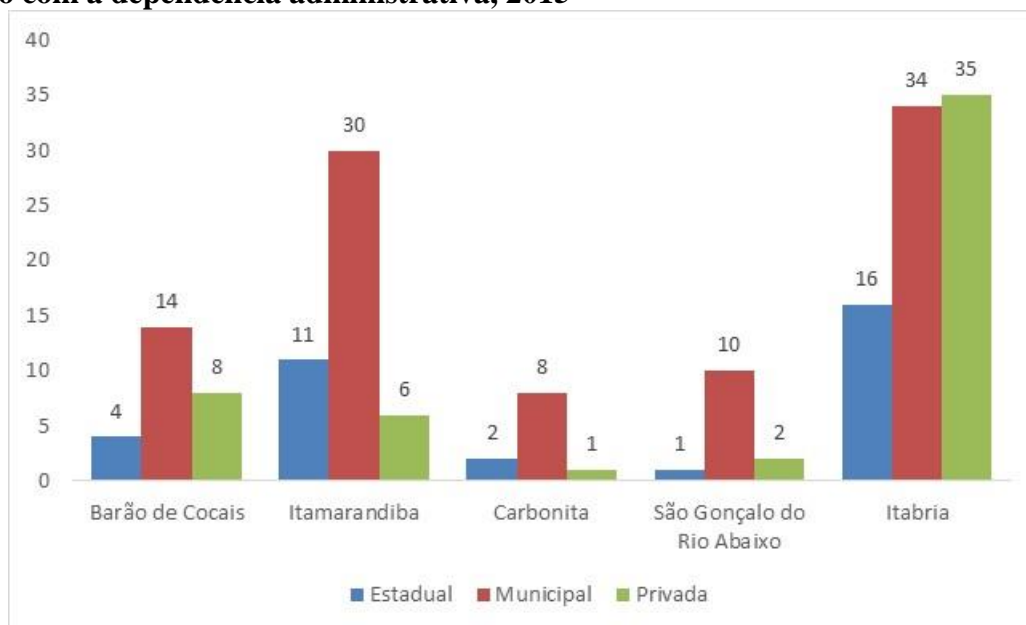
A proporcionalidade equivalente na oferta do ensino fundamental entre a rede pública municipal e a rede estadual só foi observada no município de Itabira (Gráfico 7, à direita). A efetivação de formas de colaboração entre os governos subnacionais para a oferta do ensino fundamental prevista no texto constitucional (BRASIL, 1988, art. 211) não se fez pela divisão de responsabilidade no atendimento nesta etapa, nos municípios selecionados.

5.3 Os estabelecimentos de ensino: infraestrutura e investimento

Ao sistematizar os números de estabelecimento de ensino por dependência administrativa nos municípios selecionados verificou-se o maior número de escolas municipais.

Apenas no município de Itabira o número de estabelecimentos municipais foi superado pela rede privada (Gráfico 9).

GRÁFICO 9 - Número de estabelecimento de ensino nos municípios selecionados de acordo com a dependência administrativa, 2015



Fonte: Censo Escolar, 2015/INEP/MEC

A rede municipal de São Gonçalo do Rio Abaixo esta composta por 10 unidades escolares, sendo que apenas uma unidade oferta com exclusividade a educação infantil e 7 unidades municipais oferecem a etapa da educação infantil e do ensino fundamental.

Em Barão de Cocais do total de 26 instituições de ensino, 14 são municipais e todas ofertam o ensino fundamental, 12 simultaneamente com matrícula para a pré-escola e apenas 6 ofertam matrícula em creches.

A cidade pesquisada que apresentou maior número de instituições de ensino – 75 – foi Itabira. Das 34 instituições municipais em atividade no ano de 2015, apenas uma unidade oferece com exclusividade a etapa inicial da educação infantil, cinco unidades municipais ofertam a etapa da pré-escola com exclusividade, uma unidade municipal de Atendimento Educacional Especializado. Por sua vez, os anos iniciais do ensino fundamental são ofertados em 27 escolas municipais, sempre em concomitância com outras etapas e/ou modalidades. Os anos finais do ensino fundamental, também não são ofertados com exclusividade em nenhuma das sete unidades municipais que registram matrícula para esta etapa do ensino fundamental. Neste município, a colaboração do poder público estadual, prescrita no texto constitucional,

ocorre mediante a oferta de ensino fundamental em 14 das 16 escolas estaduais existentes no município.

Em Carbonita, das 10 instituições públicas 8 são municipais e ofertam o ensino fundamental. Em apenas uma unidade municipal esta oferta é concomitante com a pré-escola, em duas com creche e duas ofertam o ensino fundamental apenas nas séries iniciais. Em Itamarandiba, das 30 unidades municipais 27 ofertam o ensino fundamental sendo 11 exclusivas, 5 oferecem a etapa da creche, sendo 2 exclusivas e 8 atendem a pré-escola, mas apenas uma é exclusiva. Dessas 13 escolas apenas 2 ofertam educação infantil completa.

A descrição das etapas de ensino auxiliou na avaliação da infraestrutura da rede pública dos casos selecionados. Se o número de estabelecimentos financiados pelos recursos tributários dos municípios é expressivo, as características de infraestrutura indicaram as condições de oferta apresentadas pelo poder público local.

TABELA 7 - Número de estabelecimentos públicos por dependências educacionais nos municípios com atuação da Fundação Vale e selecionados para pesquisa

Dependências educacionais	Barão de Cocais		São Gonçalo do Rio Abaixo		Itabira	
	Municipais	Estaduais	Municipais	Estaduais	Municipais	Estaduais
Sala de Diretoria	13	4	5	1	22	16
Sala do Professor	7	4	8	1	26	15
Laboratório de Informática	10	4	7	1	26	14
Laboratório de Ciências	0	0	3	1	5	9
Sala de Atendimento Ed. Especial	1	2	0	0	7	3
Quadra de Esportes	10	4	8	0	15	8
Biblioteca	9	4	8	1	27	14
Secretaria	8	4	8	4	29	14
Sala de Leitura	4	0	5	1	2	1
Parque Infantil	5	0	4	0	8	0
Berçário	0	0	0	0	4	0

Fonte: Censo Escolar, 2015/INEP/MEC

O Censo Escolar 2015, ao mensurar a infraestrutura das escolas municipais de São Gonçalo do Rio Abaixo, identificou que a oferta de dependências como banheiro dentro prédio, cozinha, água filtrada, coleta periódica de lixo por rede pública está presente em todas as unidades educacionais sob a responsabilidade do município, com exceção dos serviços de saneamento público nas escolas rurais (esgoto e coleta de lixo). Nas escolas dos municípios de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo não há registro no Censo Escolar de salas para Atendimento Educacional Especializado e de berçário, apesar do registro da matrícula para

estas etapa e modalidade. Em Barão de Cocais não há registro de laboratório de ciências apesar do município ofertar a etapa final do ensino fundamental. Apenas a cidade de Itabira informa ter em sua rede berçários (Tabela 7). Nestes municípios, com atuação da Fundação Vale verificou-se com base no Censo Escolar a ausência de dependências necessárias à oferta educacional com qualidade.

TABELA 8 - Número de estabelecimentos públicos por dependências educacionais nos municípios com atuação da Fundação Itaú Social e selecionados para pesquisa

Dependências educacionais	Itamarandiba		Carbonita	
	Municipais	Estaduais	Municipais	Estaduais
Sala de Diretoria	10	11	6	2
Sala do Professor	2	9	5	2
Laboratório de Informática	12	7	3	1
Laboratório de Ciências	0	1	0	1
Sala de Atendimento Ed. Especial	0	0	0	0
Quadra de Esportes	2	7	2	2
Biblioteca	4	7	4	2
Secretaria	6	9	1	0
Sala de Leitura	6	0	2	0
Parque Infantil	3	0	2	0
Berçário	5	0	5	2

Fonte: Censo Escolar, 2015/INEP/MEC

Em Itamarandiba são 30 as unidades escolares municipais. Como nos municípios ligados a FV, as escolas das cidades com atuação da FIS apresentam *déficits* de infraestrutura. Embora o Censo Escolar informe matrícula para Atendimento Educacional Especializado no município de Itamarandiba, a rede municipal não dispõe de sala adequada. O município conta com 18 escolas rurais e 12 escolas urbanas, o que é indicativo do elevado número de unidades sem sala de professores, de diretoria, quadra de esportes, biblioteca e secretaria. Apesar de informar matrícula nos anos finais do ensino fundamental o município não conta com laboratório de ciências.

A defesa de melhores condições de trabalho, presente nas falas dos professores dos municípios de Barão de Cocais e de SGRA, apresentada por Almeida (2016) levantou a inquietação de compreender qual a concepção de qualidade de educação fundamenta as ações dessas Fundações.

TABELA 9 - Número de equipamentos nas redes municipais e estaduais dos municípios com atuação da Fundação Vale e selecionados pela pesquisa

Equipamentos	Barão de Cocais		São Gonçalo do Rio Abaixo		Itabira	
	Rede municipal	Rede estadual no município	Rede municipal	Rede estadual no município	Rede municipal	Rede estadual no município
Tv	13	4	9	1	33	16
Videocassete	5	2	2	0	19	5
Dvd	11	4	9	0	32	16
Copiadora	6	2	6	1	15	14
Impressora	12	4	10	1	28	15
Computador na escola	14	4	10	1	34	16
Internet - Banda - Larga	12	4	2	1	31	16

Fonte: Censo Escolar, 2015/Inep/MEC

Os equipamentos disponíveis são poucos comparados com o número de estabelecimentos (Gráfico 9) e matrícula (Gráfico 6 e 7). Equipamentos como computador na escola apesar do reduzido número foram considerados tanto os destinados a alunos quanto ao uso administrativo nos estabelecimentos. O número de copiadoras informadas para a rede municipal não atende a 50 % das unidades escolares. Equipamentos como copiadora, impressora e internet banda larga são de uso regular para as atividades de ensino e de gestão e os números informados ficam aquém dos valores padrão considerados pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação (CNPE) ao aferir o custo-aluno qualidade (CNPE, 2016). Situação semelhante ocorre nos municípios com atuação da Fundação Itaú Social (Tabela 10).

TABELA 10- Número de equipamentos nas redes municipais e estaduais dos municípios com atuação da Fundação Itaú Social e selecionados pela pesquisa

Dependências educacionais	Itamarandiba		Carbonita	
	Rede municipal	Rede estadual no município	Rede municipal	Rede estadual no município
Tv	18	11	8	2
Videocassete	2	1	7	2
Dvd	16	11	8	2
Copiadora	1	10	7	2
Retroprojeto	2	2	2	2
Impressora	14	11	7	2
Computador	23	11	8	2
Internet - Banda - Larga	5	11	7	0

Fonte: Censo Escolar, 2015/Inep/MEC

Ao analisar o número dos equipamentos presentes nessas municípios nos deparamos com a precariedade da infraestrutura tanto das dependências quanto dos equipamentos. Carreira e Pinto (2007) calculam o custo aluno qualidade inicial (CAQi) a partir dos insumos disponíveis nas escolas e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014, meta 20, estratégia 07) e orientam os entes federados sobre a importância de se ter o Custo Aluno Qualidade – CAQ – como parâmetro para a construção e implementação da política de financiamento da educação básica em todas as suas etapas e modalidades.

Ao tratar sobre o financiamento da educação básica e as tensões federativas no sistema educacional brasileiro Cavalcanti (2016), também associa a concepção de qualidade da educação aos insumos:

(...) tratando-se do financiamento da educação pública, quantidade tem sua importância singular na definição da qualidade e exige mais que o gasto em educação; exige investimento, repartição, redistribuição e suplementação de recursos públicos para a educação pública (CAVALCANTI, 2016, p. 28).

Entretanto estudos sobre eficácia escolar (BONAMINO, 2003; SOARES, 2009; BROOKE, 2013) apontam contribuições da formação docente na promoção de maior equidade no aprendizado.

5.4 Características do corpo docente nos municípios pesquisados

A pesquisa realizou o levantamento das características do corpo docente nos municípios pesquisados

TABELA 11- Número de docentes por dependência administrativa

Municípios	Estadual	Municipal	Privada	Total geral	Com formação em nível médio
Barão de Cocais	113	178	98	334	46
Carbonita	72	80	7	147	35
Itabira ⁵⁷	495	589	453	1.378	274
Itamarandiba	278	231	73	491	106
São Gonçalo do Rio Abaixo	40	157	11	185	20

Fonte: Censo Escolar, 2015/Inep/MEC

Em todos os municípios encontramos docente com a formação de nível médio⁵⁸. Em Barão Cocais o Censo Escolar informa 04 docentes com formação de nível médio atuando em creches, em Carbonita 05, em Itabira 103, em Itamarandiba 38 e em São Gonçalo do Rio Abaixo

⁵⁷ O censo escolar 2015 informa a existência de dois docentes com ensino fundamental.

⁵⁸ O Censo Escolar não informa quantos desses docentes são formados no curso normal (magistério).

01 docente com formação de nível médio atuando em creches. Na etapa do pré-escolar verificou-se no Censo de 2015, 04 docente com formação de nível médio, em Carbonita 01, em Itabira 28, em Itamarandiba 23 e em São Gonçalo do Rio Abaixo, 02. No ensino fundamental foi informada a presença de 19 docentes em Barão de Cocais, com formação em nível médio Em Carbonita 28 docentes, em Itabira 67, 37 em Itamarandiba e 11 em São Gonçalo. O Censo registra 01 professore com formação de nível médio atuando no ensino na cidade de Itabira.

A análise dos programas/projetos desenvolvidos pela FIS e FV demonstrou que em relação a educação escolar essa atuação está associada à formação continuada, tanto dos professores quando de gestores. O desenho desses programas pressupõe um atendimento uniforme dos docentes e gestores, sem diferencia-los quanto a sua formação inicial.

TABELA 12 - Formação escolar dos docentes por município.

Municípios	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior		
			Graduação		
			Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Total
Barão de Cocais	-	46	265	23	288
Carbonita	-	35	110	2	112
Itabira	2	274	1.012	90	1.102
Itamarandiba	-	106	375	10	385
São Gonçalo do Rio Abaixo	-	20	160	5	165

Fonte: Censo Escolar, 2015/Inep/MEC

Mesmo a formação em nível superior não está totalmente adequada as orientações da Ldben (Brasil, 1996, art. 62). Desde sua aprovação a Lei orienta como formação preferencial para o exercício da docencia cursos de licenciatura e o Censo Escolar registra para o ano de 2015 a atuação de docentes sem esta formação.

5.5 Capacidade Institucional de atendimento dos municípios analisados

A vinculação de recursos à Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE) prevista constitucionalmente obriga o poder público municipal a uma aplicação mínima. Para efeito de comparação entre as cidades brasileiras Duarte e Faria (2010) calcularam o valor dos recursos vinculados, por aluno matriculado nas etapas de educação infantil, ensino fundamental (ensino regular e modalidade especial) e na modalidade de Jovens e Adultos no ensino fundamental. A este valor relativo atribuíram o termo de “Capacidade Institucional de Atendimento”.

TABELA 13 - Capacidade institucional de atendimentos dos municípios selecionado (em R\$ correntes)

Municípios	Média mensal	Valor anual
Barão de Cocais	628,38	7.540,57
Carbonita	384,95	4.619,45
Itabira ⁵⁹	583,22	6.998,67
Itamarandiba	414,07	4.968,86
São Gonçalo do Rio Abaixo	1.153,11	13.837,28

Fonte: Censo Escolar, 2015/Inep/MEC; FINBRA, 2015.

Os valores encontrados para os municípios selecionados demonstram a desigualdade de financiamento na federação, apesar da redistribuição efetuada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) no âmbito de cada estado. A pesquisa pode constatar que apesar desta desigualdade a infraestrutura de todas escolas municipais pesquisadas nos diferentes municípios tem déficits expressivos.

A sistematização das informações presentes no Censo Escolar de 2015 e nas bases de dados do Finbra, apesar de inconsistências registradas pela literatura, é sugestiva tanto das condições inadequadas de infraestrutura nos municípios como de *deficits* de formação docente inicial.

6. Discurso político e construção das relações entre fundações e o poder público local

Cardoso (2015) afirma que as “parcerias” firmadas em diferentes municípios brasileiros influenciam tanto a organização administrativa das Secretarias Municipais de Educação pelo país, quanto a organização do trabalho pedagógico dos professores. Araújo (2015) ao estudar a implementação de programas nacionais em três municípios baianos revela que as secretárias municipais de educação (SMED’s) desses municípios refizeram sua organização administrativa, para desenvolver os programas nacionais da área de educação. Ainda de acordo com Cardoso (2015, p. 293), o enunciado em torno da “parceria” observado nos discursos dos dirigentes municipais de educação de municípios brasileiros expressam subjetividades diversas que compartilham lógicas comuns de ação”. Ou seja, o pesquisador encontrou nos DMEs entrevistados expressões que revelam suas demandas por buscar parceiros.

⁵⁹ O valor relativo calculado teve por base os recursos tributários informados para o ano de 2014, visto não constar informações deste município na base de dados FINBRA/STN referente ao ano de 2015.

Oliveira, Sant’anna e Vaz (2010, p. 1473) identificam mudanças no perfil, tanto da gestão quanto dos gestores públicos, requeridas para o desenvolvimento do paradigma gerencial. Esses autores consideram que um novo modelo de gestão requer gestores com capacidade de liderança. Por sua vez, os estudos sobre eficácia escolar (BONAMINO, 2003; SZTAJN, BONAMINO e FRANCO, 2003; FRANCO e BONAMINO, 2005 e BROOKE, 2013;) reiteram a importância da liderança dos diretores escolares para promoção do aprendizado. Esse discurso que advoga a importância de formação de gestores com capacidades de liderança acha-se presente no *corpus* documental das Fundações.

6.1 Fundação Vale: ações em São Gonçalo do Rio Abaixo

Entrevista realizada (SGRA1 e 2), com a equipe de gestão local do município de São Gonçalo do Rio Abaixo revelou à pesquisa que a participação da FV no município ocorreu a partir de 2006 e encerrou-se em 2014. De acordo com a entrevistada, a iniciativa de aproximação foi da FV, quando apresentou uma carta de projetos⁶⁰ e ofereceu ao município o projeto “Tecendo o Saber⁶¹” (SGRA-1). Essa entrevista esclarece, também que “a Vale convidou todos [os gestores] dos municípios onde [atuava] para ir ao Rio. Fomos o prefeito e eu e lá eles apresentaram todos os programas. [Neste momento] eles [ofertaram] o [projeto] “Tecendo Saber”, mas eu preferi não aceitar e pedi o Escola que Vale⁶²”. Esse depoimento afirma que foi por escolha do(a) gestor(a) local que o projeto “Escola que Vale” teve início instituindo assim a atuação da FV no município.

As entrevistas realizadas (SGRA-1 e 2) esclareceram à pesquisa que esse programa foi posteriormente reestruturado e passou a ser chamado de “Ação Educação”⁶³. As entrevistadas esclareceram, ainda, que neste mesmo período a FV iniciou a implantação no município do projeto “Casa do professor”⁶⁴. A atuação da Fundação neste segundo projeto envolveu a

⁶⁰ Segundo a entrevistada (SGRA –1) a carta de projeto é uma lista contendo diversos projetos desenvolvidos pela FV e a descrição dos mesmos.

⁶¹ Trata-se de um projeto para Educação de Jovens e Adultos que se estrutura em uma coleção de livros para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a distância ou semipresencial, a Coleção Tecendo o Saber oferece material didático com os conteúdos da primeira etapa do ensino fundamental. O material é utilizado em telessalas que podem funcionar em diversos locais.

⁶² A “Escola que Vale” é um projeto de formação continuada de professores para a áreas de língua portuguesa, matemática e artes.

⁶³ A Fundação Vale realiza, desde 2009, o programa Ação Educação, que tem por objetivo colaborar com as prefeituras no planejamento de suas políticas de educação em termos de gestão educacional, formação continuada, práticas pedagógicas e infraestrutura. (FUNDAÇÃO VALE, 2011 p.2).

⁶⁴ Atualmente este projeto “Casa do Professor” é denominado como “Casa do Aprender”.

reforma e organização do local, cedido pela prefeitura municipal. A formação de professores teve início em 2006 com o programa “Escola que Vale” (ALMEIDA, 2016, p. 76).

(...) até 2006 e 2007 a formação em língua portuguesa era mensal. Vinha um formador do CEDAC, que era o parceiro da Fundação Vale e aí ficava aqui uma semana e a gente continuava os trabalhos, mas isso era mensal. Para a formação de artes, ela vinha por bimestre, intercalando com esse trabalho em língua portuguesa, aí vinha também a formação de artes. Isso funcionou entre 2006 e 2007. Quando chegou 2008, 2009 e 2010 já começou a ser a distância, à distância e semipresencial. Por exemplo, em 2008 e 2009 a gente se encontrava por bimestre e também por polo. Aí tinha a formação do polo sudeste, era São Gonçalo, Piracicaba, Barão, Catas Altas, ... Então a gente reunia por polos, só na formação de coordenação, aí já não entrava mais os professores (...) A proposta já foi desenhada desde o início, já foi um desenho feito desde o início, por exemplo, quando a gente começou aqui em 2006 com a “Escola que Vale”. A gente sabia que, em 2006 e 2007, todo mês teria um formador aqui presencial que depois seria só com coordenação. O objetivo desse desenho era mesmo de fortalecer os coordenadores... (SGRA-2).

Inicialmente a formação presencial de professores de língua portuguesa e de artes eram organizadas em intervalos mensais regulares. A reestruturação diagnosticada pela entrevistada envolveu duas mudanças: o ensino à distância e a formação de coordenadores estes passariam a ser responsáveis por disseminar a formação recebida. Almeida (2016, p.85) relata a crítica formulada por professores do município de São Gonçalo, ao afirmar que “a formação recebida não levava em consideração a realidade local”. Em relação à realidade local, no que tange a infraestrutura, essa pesquisa registrou que em pelo menos duas escolas municipais de São Gonçalo não existem bibliotecas para uso dos professores e alunos e em cinco escolas não há sala de leitura, a ausência de alguns equipamentos também foi identificado no levantamento das características das redes de ensino.

A afirmativa final da entrevistada (SGRA-2) sugere que o objetivo central do programa, na sua segunda fase, era a formação de coordenadores pedagógicos responsáveis por repassar a formação recebida e não a formação de professores regentes, como difundido no discurso da FV. A função de disseminação da formação por coordenadores concretizava o princípio de formação de lideranças, caro ao ideário do NPM.

O segundo programa da FV na educação escolar do município neste período inicial foi o “Casa do Professor”, atualmente “Casa do Aprender”. A FV foi responsável pela aquisição de computadores, livros e mobiliário. Coube ao poder público a manutenção permanente da instalação: neste município o aluguel do espaço cedido, pagamento de pessoal, serviços de manutenção, conservação e custeio do local. Em SGRA, a FV manteve até 2015 uma coordenadora para desenvolver as atividades da Casa do Aprender. De acordo com SGRA-1: “Aí a Vale não mais pagou a coordenadora, aí a gente não pode ficar com ela, porque ela não

tinha passado no processo seletivo, não tinha vínculo com a prefeitura e já estava no decorrer do ano”.

Em 2010 e 2011 a equipe de gestão municipal solicitou à FV a formação de professores de educação infantil. A entrevista justificou a negativa recebida ao mencionar que: “A Vale nunca investiu na educação infantil, não é o foco deles, eles falaram para mim, na época quando eu pedi” (SGRA-1). “Educação infantil eles nunca investiram, sempre foi a prefeitura, e aí nós contratamos o CEDAC, e hoje, o quê que o CEDAC faz? Ele dá formação para a equipe da secretaria, diretor, coordenador, sabe? E faz trabalho de campo com o professor” (SGRA-2).

Após a negativa de investimento da FV, a gestora municipal contratou ONG, que já estava no município e prestava serviços à Fundação na formação de professores do ensino fundamental. Essa contratação segundo SGRA- 1, foi realizada para desenvolver a formação na educação infantil e esse contrato foi firmado entre pelo município com recursos próprios com a ONG CE Cedac: “Até que depois nós contratamos a nossa formadora para educação infantil, porque eu fiquei angustiada, porque os professores do fundamental estavam tendo formação e educação infantil não. Educação infantil é a base, né?” (SGR-1).

A entrevistada se refere à contratação pelo município de uma ONG, o CE Cedac, que disponibilizou um profissional para realizar a formação de professores na educação infantil. A entrevista revelou a pesquisadora a importância atribuída pela gestora a decisão de contratar serviços de formação continuada. “Desde o ano passado, tudo [toda a formação de professores no município é realizada] com recurso próprio. E [a formação] na educação infantil desde 2011 [com recursos próprios]” (SGRA-2).

A relevância da formação para se atingir melhores resultados foi observada na fala tanto da dirigente quanto da coordenadora pedagógica do município. Deste modo, o município passou a financiar a ONG associada aos programas disseminados pela FV, para a formação continuada de seus professores tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil. O próprio poder público imbuído da ideia de que a formação dos profissionais era um caminho promissor para a melhoria da qualidade da educação, contratou a ONG Ce Cedac, com recursos próprios. Essa relação entre o município a FV e a ONG, gerou uma cultura de consultorias, hora custeada pela FV, hora custeadas pelo poder público local.

Os depoimentos coletados sugerem, ainda, que as ações da FV vinham com um desenho pré-definido, apesar dos discursos de articulação e diálogo com os atores alvo dos projetos. As ações conduzidas pela FV, no município de São Gonçalo do Rio Abaixo, foram realizadas até o ano de 2014.

Entrevistas realizadas com a equipe de analistas educacionais e especialista em parcerias intersetoriais da FV, esclarece que o término dos programas no município deve-se as mudanças pretendidas pela Fundação nas suas formas de atuação nos municípios, de modo a “promover maior autonomia dos municípios”. O novo objetivo de atuação envolve articular as gestões municipais de um território para a troca de experiências e soluções de seus problemas educacionais. Essas mudanças são associadas por algumas entrevistas à reflexos da crise econômica no país.

6.2 Fundação Vale: ações em Barão de Cocais

Em Barão de Cocais (BC) na entrevista realizada com a dirigente municipal de educação (BC-1) e a coordenadora pedagógica da secretária (BC-2) – que também assume a coordenação pedagógica de um dos projetos da FV o “Projeto Casa do Aprender”⁶⁵ – foi possível identificar que a atuação da FV na cidade, iniciou-se antes de 2005, pois neste ano a entrevistada já estava participando de uma formação para diretores escolares realizada pelo CE Cedac. “Quando eu era diretora de uma escola municipal, nós tínhamos formações já ofertadas pela Fundação Vale e junto ao CEDAC” (BC-1). Ou seja, antes de 2005 a FV já estava presente no município, segundo Almeida (2016, 76) e Dornelas (2011, 67) a FV está presentes nos municípios mineiros desde 1999, desenvolvendo projetos tanto na área habitacional, quanto nas áreas de educação, geração de renda e saúde.

O município de Barão de Cocais, assim como SGRA, contou com formação em língua portuguesa, leitura, matemática, formação para gestores e com o projeto Casa do Aprender que foi implementado na cidade, com a mesma dinâmica identificada em SGRA, à FV caberia a reponsabilidade de equipar o espaço e ao poder público local competiria a manutenção desse espaço.

A atuação da FV na cidade de BC teve início com o programa Escola que Vale (EQV) e foi, como em SGRA, desdobrando as ações e alterando as denominações dos programas como pode ser observado no projeto Casa do Professor, espaço restrito aos professores e seus processos formativos e, posteriormente, passou a atender não somente os professores, mas também a comunidade local sendo agora chamado de Casa do Aprender.

⁶⁵ A coordenadora da Casa do Aprender em Barão de Cocais é uma funcionária da Secretária Municipal de Educação.

De acordo com as entrevistadas (BC-1 e 2) essa relação com a FV foi estabelecida por demanda dos gestores municipais, e até, o atual momento, essas parcerias também são realizadas dessa forma (por solicitação). O atendimento dessas demandas, segundo (BC-1), são articulados e acordados com a FV, através de diálogo contínuo. A coordenadora (BC-2) afirma que: “o diálogo que ela [representante da FV] tem com os municípios (...) consegue captar todas as necessidades, então eu acho que isso que é legal, que fortalece, (...) ela está sempre atenta, uma coisa, assim, que eu achei bacana também, ano passado, com a crise, (...) ela já pontuou: olha, está difícil” (BC-2, 2016).

Esse diálogo se estabeleceu por iniciativa da FV que apresentou os valores destinados às ações de educação segundo BC-2: “a Fundação Vale nos procura, já com a proposta para o ano, e qual é o investimento, às vezes, ela já leva [a proposta de ação] pensando nas nossas reivindicações. [Então] ela volta: olha, isso aqui nós conseguimos nesse formato”. Nessa passagem da entrevista identifica-se uma divergência discursiva no que tange as aproximações para estabelecimento das interações entre o poder público local e a FV, pois não é possível identificar se as ações são desenvolvidas por demanda do município ou por aproximação/oferta da FV

Uma das demandas apresentadas pela entrevistada (BC-1), foi a formação de professores da educação infantil, que conforme informado foi realizada diretamente ao gestor da Vale S.A. “quase que imploramos em reuniões com o gestor da Vale na nossa região aqui” (BC-1).

A formação para os docentes da educação infantil foi realizada pelo Balão Vermelho, mas os professores e pedagogos tiveram resistência (ALMEIDA, 2016; DORNELAS, 2011). “Só que nós tivemos um grande contratempo, porque o Balão Vermelho veio a nosso pedido, mas veio numa época de crise de plano de carreira. Então, tivemos escola que aplicaram as propostas e tiveram resultados excelentes, e escola que cruzaram os braços por causa da greve do não aumento, da não aceitação das reivindicações, então esse foi o grande prejuízo, entre aspas, que o nosso município teve de não aproveitar o que foi proposto” (BC-1).

Outra solicitação realizada pelo poder público local, na agenda da educação, foi a formação de português e matemática para professores do sexto ao nono ano. Essa ação também encontrou resistência dos professores, mas teve um outro motivo: os professores questionavam a atuação da FV no município e a desvalorização do conhecimento local. Ao falarem da resistência e dos questionamentos dos professores as entrevistadas pontuam que:

Mudar a prática é complicado, eu já trabalho muitos anos dessa forma, porque que vem uma outra pessoa de fora para falar? Então houve alguns momentos, houve também alguns momentos do professor achar, assim... às vezes ele acha que eles ficam para baixo, porque vem uma empresa para uma formação, então

nós tivemos essas... pegamos esse resto desses questionamentos de alguns professores. (BC-2, 2016). A gente tem duplo questionamento: porque temos que ouvir alguém de fora é o primeiro e porque não valorizamos o de dentro, e aí quando você inverte seus valores e as posições as pessoas não valorizam o que é de dentro (BC-1, 2016).

A implementação dos programas de formação em educação infantil e de formação continuada para professores das séries finais do ensino fundamental, no município de Barão de Cocais, sofreram resistência e questionamento dos professores. Almeida (2016) ao analisar essa atuação da FV a partir da perspectiva dos professores reitera que as ações de formação os professores geravam um aumento do trabalho e uma necessidade de reorganização do trabalho docente, o que para a autora, gerou a intensificação do trabalho docente (Almeida, 2016, 94).

É possível notar que a presença da FV por meio do CE Cedac, do Balão Vermelho e da Ação Educativa gerou nos agentes públicos uma mudança nas formas de se relacionarem tanto com o poder executivo local quanto em sala de aula, e em seu cotidiano profissional.

Para as entrevistadas essas mudanças são importantes para o processo de aprendizagem e essa participação, da FV por meio dos seus parceiros, no município é positiva:

Isso para mim [projetos da FV] na época que estava na gestão, eu achei muito importante e me enriqueceu muito. Falando da Secretaria de Educação, a gente deve muito à Fundação Vale, aqui em barão de Cocais, ela nos trouxe momentos que sem ela nós não teríamos, momentos de enriquecimento, momentos de aprendizagem, momentos de práticas pedagógicas que fossem voltadas para o aluno (BC-1).

O CE Cedac é impressionante. Eles são muito bons mesmo. Eles antecipavam os assuntos, o nosso IDEB subiu, mas isso tudo já vinha [sendo] sido trabalhado, né, BC-1? Desde o início dessa formação, com a implantação dessa Casa do Professor, então tudo isso já vinha sido [sendo] trabalhado com a equipe do CE Cedac (BC-2).

Durante a entrevista a dirigente revelou estar preocupada com resultados a serem alcançados pelas ações da FV e, também, em transmitir sua avaliação à Fundação. “(...) a devolutiva que nós demos para a Vale não foi favorável a formação [efetuada pela FV] do sexto ao nono” (BC-1). Ao mesmo tempo, não questiona o projeto desenvolvido pela FV ao afirmar que “foi bom, mas não foi ótimo. O professor de sexto ao nono não é muito receptivo à formação, né?. Trata-se de uma forma de subjetividade que pressupõe a necessidade de manter essa relação de “parceria”.

Ainda foi possível identificar que o município Barão de Cocais mantém parceria com outras entidades da iniciativa privada, como Gerdau e Anglo Gold. A dirigente municipal de educação compreende as parcerias como algo positivo, importante para a gestão “já pensou na

gente sem os parceiros? A gente tem que dar muito valor e buscá-los sempre” (BC-1). Essa fala nos remete ao discurso presente no TPE que reforçam a importância das parcerias para a melhoria da qualidade da educação.

6.3 Fundação Vale: ações em Itabira

Segundo a entrevistada (IT), no município de Itabira, a FV está presente a muitos anos. Podemos inferir que essa presença se deve ao fato dessa cidade ser a precursora das operações da atual Vale S.A e da FV. Por diversos anos Itabira foi o principal foco de atuação da mineradora, posteriormente, esse foco foi direcionado para o município de SGRA, onde hoje encontra-se, em exploração, a maior jazida de minério de ferro de Minas Gerais.

Quando indagamos a entrevistada sobre a participação da FV no município, a mesma foi clara ao dizer que essa participação:

É, muito pequena. Se eu pensar [no] setor privado, as fundações, tem uma participação? Tem! Essa participação tem contribuições? Sim! O nível de relevância dessas contribuições depende muito da própria capacidade do poder público de definir demandas, estabelecer limites e dar apoio a ela naquela direção (IT).

A dirigente salienta que essa participação é pequena ao se comparar com o investimento realizado pelo poder público: “Se eu pegar em termos de percentuais de recursos aplicados, por exemplo, eles são muito pequenos ainda (...) mas o percentual disso global no valor do orçamento geral da prefeitura é pequeno”, porém a entrevistada pondera que essa participação é pequena, mas não deve ser descartadas. A entrevistada justifica que

Como há uma disposição para um diálogo [disposição da Fundação] e para construção, isso oferece apoio, por isso, eu acho que não é uma coisa para ser desprezada, oferece apoio, mas ele oferece apoio se você tiver disposto a construir junto, a trabalhar junto, senão não funciona (IT).

Nesta perspectiva a IT revela que as ações da FV no município devem ser construídas em conjunto e também atender a demanda dos profissionais locais, cabendo a esses profissionais a escolha de participarem ou não das formações/projetos. Ou seja, de acordo com esses dados não há o imperativo de participação nas formações. De acordo com IT a cidade de Itabira não desenvolveu projetos fechados no discurso da entrevistada é possível identificar essa afirmativa:

Assim, eu posso dizer que nós não tivemos parcerias impostas, porque também eu não sou a pessoa para receber parcerias impostas. Então num primeiro momento, quando a gente conversa, já se estabelece, aqui a ideia é

esta, e aí, a empresa entende, é claro que a gente não consegue o nível de precisão máximo que a gente gostaria, mas a gente consegue uma boa aproximação, a gente consegue interferir em muitas coisas (IT).

Para IT esses projetos fechados se caracterizam como um problema: “a gente tem muita dificuldade com esse tipo de ação [projetos fechados], a gente barra, porque a gente compreende que em princípio a educação é um ato constitutivo do indivíduo e da comunidade” (IT).

Quanto aos projetos desenvolvidos pela FV no município, foi possível verificar que, da mesma forma que nos municípios de Barão de Cocais e São Gonçalo do Rio Abaixo, em Itabira, também foi realizado os projetos de formação de professores, gestores e implementada a Casa do Aprender. A Casa que no primeiro momento funcionava em uma instalação alugada, hoje, após sua reinauguração está funcionando na Fazenda do Ponto, o que mobilizou para esse projeto um outro parceiro: a Fundação Carlos Drumond de Andrade (Ver anexos II). As contrapartidas desses projetos segundo a entrevistada envolvem o dia de trabalho do profissional, os custeios de viagem, que em alguns casos, também já foi custeado pelo próprio servidor. Mesmo com todo o diálogo e reorganização dessas ações as parcerias acabam por gerar outras demandas para o poder público.

A avaliação da atuação da FV em Itabira, por parte da entrevistada, é positiva, porém como apresentado acima é pequena, para a gestora essa participação contribui com os processos formativos: “contribui sim, porque se não contribuir é porque você não soube fazer, se você vai a algum encontro de formação, eu me lembro de um que eu fui do CE Cedac, e ele permitiu discordar de uma série de pontos, mas as discordâncias foram extremamente positivas” (IT). Há também uma crítica aos projetos fechados que são generalistas para atender a todos os municípios. Para IT, “não há como um projeto que atente a um município ser implementado em outro”. O exemplo apresentado foi o relacionado a formação “quando a gente fala da formação de professores que o setor privado traz, ele não consegue esses elementos [as especificidades do município] por quê? Ele normalmente vai pensar uma formação que vai atender São Gonçalo, Itabira, Catas Altas, Barão de Cocais, entendeu?” (IT).

Singularmente o município de Itabira também conta com a parceria da Fundação Itaú Social, de acordo com IT foi o poder público que buscou essa parceria para desenvolver a educação em tempo integral no município:

Uma nossa servidora entrou em contato com o Cenpec, que é o executor, e conversou com ele, e a partir daí pediu a eles para vim aqui um dia, só conversar com a gente, e a partir daí foi construindo uma relação, até que ela se tornou uma Fundação parceira da secretaria, nós tivemos duas vindas (IT).

Outra forma de atuação da iniciativa privada presente neste município é a compra de material didático para a educação infantil “nós fizemos contratações, por exemplo, de material de educação infantil, né? Que é o material da Positivo⁶⁶” mas aí é outra questão que o PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] não cobre, aí a gente usou essa contratação” (IT).

Essa procura por parceiros sinaliza a importância atribuída às “parcerias” e legitima a participação de atores privados na educação básica pública. Apesar de haver críticas as formas engessadas dos projetos, é atribuído a FV um lugar de diálogo que foi, segundo a entrevistada, construído no decorrer da relação, porém, não foi possível identificar os elementos que diferenciou os projetos desenvolvidos pela FV no município de Itabira, dos outros municípios aqui analisados. O discurso da autonomia pedagógica e administrativa está presente na fala da dirigente, bem como a valorização dos profissionais da educação.

Para formalização das parcerias, de acordo com as entrevistadas de Barão de Cocais e de SGRA os instrumentos jurídicos foram assinados diretamente com o prefeito, já no caso de Itabira, a entrevistada informa que não foi assinado nem um contrato e que foi realizado “parcerias”.

6.4 A atuação da Fundação Itaú Social no Vale do Jequitinhonha

A atuação da Fundação Itaú Social nos municípios do Vale do Jequitinhonha é recente, a aproximação com os municípios teve início em 2014 e o programa foi desenvolvido a partir de 2015 e, até a conclusão da coleta de dados dessa pesquisa, ainda estava vigente o programa.

A FIS tradicionalmente se fez presente nos municípios brasileiros e em Minas Gerais, por meio da ONG Cenpec, nos municípios aqui analisados (Itamarandiba e Carbonita) a Fundação esteve presente anteriormente ao ano de 2014 com o programa “Olimpíadas de Português Escrevendo o Futuro”. De acordo com a entrevistada (CB-1), em anos anteriores o município de Carbonita recebeu formação para participar da olimpíada, mas como ainda não estava na gestão da educação, não pode dar mais detalhes sobre essa atuação.

A formação ofertada pela FIS em parceria com o Cenpec, conta com acesso ao portal da olimpíada, onde são disponibilizados o material didático e a organização dessa formação. A participação nesse programa deve seguir o edital de cada ano de edição da olimpíada, neste edital é possível identificar o passo a passo para participar do programa na edição de 2016⁶⁷

⁶⁶ Material didático do sistema de ensino Positivo: conteúdos, atividades e tecnologias educacionais

⁶⁷ <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>.

Em Itamarandiba, assim como em Carbonita, as dirigentes municipais de educação estavam pouco tempo à frente da gestão educacional dos municípios – em média dois anos – o que dificultou o levantamento do histórico das ações.

Atualmente a FIS está presente nesses municípios apenas com o programa “Avaliação e Aprendizagem” desenvolvido, neste caso, pelo Ce Cedac. A seguir exploraremos a atuação da FIS nos municípios pesquisados.

6.5 Fundação Itaú Social: ações em Itamarandiba

Segundo a dirigente Municipal de Itamarandiba (ITA-1), o primeiro contato da FIS foi realizado via e-mail:

A Fundação Itaú que nos contatou via e-mail falando do curso, que eles iriam fazer uma entrevista na cidade, uma visita e seriam sorteados ou selecionados três municípios para participar desse projeto, no primeiro momento, nos interessamos muito pelo programa, porque é um programa de avaliação e aprendizagem (...)” (ITA-1).

Neste caso foram selecionados o município de Carbonita, Itamarandiba e Turmalina. O município de Turmalina participou apenas no ano de 2015, se desvinculando no ano de 2016. Segundo a responsável pelos programas e projetos da prefeitura o desligamento do município de Turmalina, se deu por falta de recurso humanos (pessoal) e financeiro para custear as despesas geradas pela participação (Ver anexo III).

Esse programa abarca três públicos da educação básica: gestores (equipe da secretaria), diretores e os professores. Segundo ITA-1 a formação teve início com a construção de um cronograma de atividades e depois foi realizada a formação com o gestor municipal e com os técnicos da secretária, após esse primeiro momento, realizou-se uma formação para os diretores das escolas e, posteriormente, a formação para os professores. Ainda de acordo com a dirigente municipal de educação: “a cada dois ou três meses nós temos essa reunião geral e tem o [encontro] intervalar, que vem a professora formadora, que faz contato direto só com os gestores, e, a equipe técnica já não participa, e [são] os gestores [que] fazem chegar até os professores as análises, os estudos”.

Neste projeto, de acordo com a entrevistada ITA-1, a FIS tem como responsabilidade custear a formação garantindo a contratação e transporte dos formadores até a localidade de desenvolvimento da ação. Em contrapartida os municípios custeariam as despesas de viagem dos servidores, quando fosse o caso, bem como, a mobilização dos profissionais e a disponibilização de espaço para a atividade de formação. Como identificado na atuação da FV,

a FIS também estabelece parceria com o município mediante um “braço operacional” termo utilizado por Almeida (2016), para caracterizar a entidade executora das ações das fundações.

A entrevista revelou que a atuação da FIS através do Ce Cedac é bem aceita pelo município, as avaliações das entrevistadas sobre os processos de implementação do projeto giram em torno dos benefícios alcançados como: aprender a lidar com os dados de avaliação tanto interna quanto externa, a identificação da importância do registro das atividades e comunicação de sala de aula:

a gente viu a possibilidade [na] (...) capacitação, de nos fazer olhar e saber entender, (...) fazer uma leitura diferenciada dos resultados. Então começa assim [a formação], muito bem quando elas [as formadoras] começam levando [a equipe]... (...) a entender [e] a ter um novo olhar sobre os resultados” (ITA-1).

Para ITA-2 os benefícios da formação:

(...)vários tipos de atividades [desenvolvidas pelas formadoras], isso tem influenciado muito, porque às vezes a gente deixa passar algumas coisinhas despercebidas, e essas coisinhas é que fazem a diferença, (...) pequenos detalhes (...) [na] sala de aula é que torna o aprendizado do aluno mais satisfatório, e nesses resultados satisfatórios nós teremos melhores resultados externos e internos também. (...) Outra coisa que eu achei muito interessante no Itaú é que às vezes a gente, no caso, eu mesma, a gente faz muita coisa sem relatar, sabe? Às vezes passa um recadinho assim, mas sem nenhuma documentação, (...) essa parte de documentação que ela [a formadora] deixou [claro] que tudo tem que ter documentação (ITA-2).

Como os municípios de Barão de Cocais, Itabira e SGRA, Itamarandiba também conta com outros “parceiros” oriundos da iniciativa privada a Fundação Aperam Acesita desenvolve projetos de formação para gestores.

“A gente tem uma parceria entre a Aperam e a Secretaria de Educação, eles são custeados totalmente pela Aperam, a nossa contrapartida é a participação no envio tanto dos professores quanto dos alunos que vão participar e é fantástico, excelente, os alunos ficam vibrando, porque é novo, tudo que é novo dentro da instituição, os alunos amam, é bem envolvente o projeto” (ITA-1).

As entrevistas informam que o discurso das “parcerias” é recorrente nas falas dos gestores públicos e que, de maneira geral, possuem uma avaliação positiva. Entretanto, as formações desenvolvidas pelos “parceiros” geram uma demanda de trabalho “extra” tanto para os gestores quanto para os professores.

6.6 Fundação Itaú Social: ações em Carbonita

A entrevista em Carbonita identificou o mesmo movimento de aproximação realizado pela FIS nos municípios do vale do Jequitinhonha. Essa entrevista foi realizada com a dirigente municipal de educação e, da mesma forma que os municípios de Barão de Cocais Itamarandiba e São Gonçalo do Rio das Pedras, a conversa foi realizada conjuntamente com a coordenadora pedagógica do município.

O processo de seleção dos municípios para participar do programa “Avaliação e Aprendizagem”, segundo a dirigente municipal de Carbonita (CA-1), contou com a participação de nove municípios. O procedimento realizado na escolha dos municípios foi visitas de campo que buscou conhecer as dinâmicas da gestão educacional e os processos de acompanhamento de aprendizagem dos alunos.

A entrevista revelou, ainda, que no primeiro momento, o poder público não compreendia os motivos e processos dessa parceria, nem tão pouco, o objetivo da formação proposta, mas mediante o convite e a possibilidade de se ter um apoio, o município aceitou participar do processo de seleção:

na visita (...) a gente nem sabia muito qual que era o foco do programa, como que ia ser, como que ia desenrolar. O certo é, é que era um convite para [de] uma Fundação [FIS], para um programa [desenvolvido] através de uma instituição chamada Cedac, para ser parceira do município, para gente trabalhar aprendizagem (CA-1).

O ideário de parceria e apoio é explícito nos municípios pesquisados, o pouco conhecimento sobre a parceria que a FIS desenvolveria no município, foi classificado pela dirigente como um ponto negativo e foi justificado pela “incompreensão sobre a metodologia” do programa. O discurso que fundamentou a permanência de Carbonita no programa pode ser identificado na seguinte fala:

até a gente entender como que era a proposta do programa, qual que era mesmo o objetivo nós tivemos muitos problemas, não vou dizer de comunicação, de entendimento talvez (...), mas também nós não podíamos deixar porque o programa tinha sua linha que estava nos ajudando e contribuindo que a gente queria talvez não correspondesse a expectativa que a gente queria, mas era bom, quando a gente conseguiu ter esse entendimento de saber de fato, não, isso que o Itaú propõe, isso que nós vamos querer, então vamos entrar, aí a gente conseguiu deslanchar que foi praticamente esse ano agora (CA-1).

Identificamos nessa fala uma mudança no discurso da gestora, Gewirtz e Ball (2011) vão chamar essa mudança discursiva de práticas disseminadas pelo ideário do *NPM*.

Para a entrevistada, apenas um ano depois é que o programa de “Avaliação e Aprendizagem” foi compreendido, pois no primeiro ano os processos ainda eram incipientes

“(...) no segundo ano, que está sendo esse agora, é que a gente foi ter uma compreensão mais clara de quais eram, de fato, os objetivos do programa, como é que ele ia desenvolver, então, para chegar até nisso teve vários momentos, assim, bem atropelados” (CA-1). Ou seja, a aproximação da FIS não se deu de forma clara, o que no caso do município de Carbonita gerou embarços, mas não impediu a participação e permanência do município no programa.

A FIS, por meio do CE Cedac, desenvolveu o programa em Carbonita da mesma forma que no município de Itamarandiba. Porém, no primeiro ano, a formação acontecia em conjunto com os três municípios selecionados (Carbonita, Itamarandiba e Turmalina). Os encontros eram realizados bimestralmente com os gestores das três cidades, onde segundo CA-1, era um momento para “alinhar algumas demandas, (...) de avaliar, de continuidade, de conhecer a gestão, como que é o organograma (...)”. O segundo dia do encontro era realizado com os coordenadores e equipe técnica “voltado para avaliação e aprendizagem, (...), [o grupo acordou que] agora nós vamos discutir sobre as avaliações internas e externas, então, a gente ficou três encontros trabalhando avaliação interna e avaliação externa provinha Brasil⁶⁸, PROEB⁶⁹ e PROALFA⁷⁰” (CA-1). Segundo as entrevistadas essa ação não é um curso de formação, e sim, uma orientação:

É um trabalho de orientação, não é bem uma formação, um curso, mas é um trabalho de orientação da gestão pedagógica, da gestão da secretaria com foco na aprendizagem e na avaliação, é porque não é um curso que nós estamos fazendo, mas assim, é fortalecer e elas nos auxiliarem... a equipe nos auxiliar nesse trabalho de como que a gente realiza [a gestão], qual ferramenta que a gente tem para acompanhar a avaliação, qual ferramenta que a gente utiliza, é mais de um acompanhamento valorizando o que o município já faz e dando sugestões de trabalho para melhorar essa atuação (CA-1 e CA-2).

Foi possível identificar na entrevista que são os profissionais da gestão escolar que repassam as formações aos professores, o que também acontece com o município de Itamarandiba. O repasse do conteúdo é realizado em uma etapa do programa denominada “módulo dois”:

(...) então eu discuto, enquanto coordenação pedagógica e diretor, sobre o conselho de classe, por exemplo, aí ela [formadora] depois discute isso com a equipe técnica da secretaria e a gente no módulo dois leva essa discussão para os professores e o resultado dessa discussão volta para a formação do Itaú nos próximos encontros (CA-2).

⁶⁸ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras (INEP/MEC, 2016).

⁶⁹ É uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a educação pública do estado de Minas Gerais (MG/SEE, 2016).

⁷⁰ O Programa de Avaliação da Alfabetização faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) (MG/SEE, 2016).

Nesta fala verificamos a disseminação do conteúdo, mas também o trabalho de elaborar um relatório que deve voltar para FIS. Segundo as entrevistadas o ponto alto do programa, são as contribuições na gestão da educação, bem como, a importância de se registrar as ações desenvolvidas na educação.

O foco da formação oferecida pela FIS, igualmente identificado no município de Itamarandiba, está no ensino fundamental, entretanto, no caso de Carbonita, o poder público envolveu os professores da educação infantil. Conforme a entrevistada, essa participação da FIS no município, foi associada aos processos de planejamento existentes, por isso, os professores da educação infantil foram incluídos na formação. O desenho inicial do “Avaliação e Aprendizagem” foi para o ensino fundamental, entretanto:

a gente já tinha uma linha de planejamento [com toda a equipe] de encontro quinzenal, eles vieram também [professores da educação infantil] (...), mas tem atividades, por exemplo, que tem que ter uma modificação para ser aplicada na educação infantil, algumas ações (CA-1).

Para as entrevistadas essa “parceria” entre Carbonita, FIS e Ce Cedac, auxilia os profissionais da educação a pensar as novas concepções de avaliação presentes nos documentos normativos da União:

uma coisa que o Itaú trabalhou muito com a gente é essa nova concepção de educação e para que eu consiga avaliar e acompanhar de forma coerente com o que as leis e as resoluções querem, que é uma avaliação qualitativa, eu preciso também mudar minha concepção de educação, então, não é só mudar uma prova ou mudar uma avaliação, é mudar uma metodologia, entender e aproximar mais do aluno, então pedagogicamente trouxe essas contribuições para gente (CA-2).

Essa nova concepção de avaliação presente na LDB/9394/96 (BRASIL, art. 22) é classificada por Bonamino e Sousa (2012, p.375) como a primeira geração de avaliação educacional, que segundo as autoras, estariam pautadas na avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação, sem atribuir consequências diretas para as escolas e para o currículo, e tem como finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação. Na perspectiva do Ce Cedac essas novas formas envolvem a ampliação do “uso pedagógico dos resultados das avaliações externas pelos gestores” (CE CEDAC, 2016). Ambas concepções de avaliação não buscam responsabilizar gestores e professores pelos resultados do ensino, ou, como diria Bonamino e Sousa (2012), não criam políticas de responsabilização fraca ou forte oriundas da segunda e terceira geração de avaliação externa (BONAMINO, 2012, p.386).

As novas relações estabelecidas pela presença da Fundação no município, em especial, a presença da entidade executora, foi verificada no seguinte trecho: “Fundação Itaú contratou o CEDAC, que é essa comunidade educativa, para desenvolver a ação, então não é direto a Fundação, o recurso é [aplicado] através da fundação, mas com quem a gente tem contato é com o Cedac” (CA-1). Essa afirmativa corrobora com o entendimento que há um “terceiro” que participa da relação entre o poder público e as Fundações, e interfere diretamente nas construções discursivas.

Quando indagada sobre a forma jurídica, pela qual, a secretária estabeleceu a parceria com a FIS, a entrevistada ficou em dúvida se era por meio de um convênio ou um termo de parceria, até identificar que a parceria foi estabelecida por termo de cooperação (Ver anexo VI). Neste documento reafirma-se que não há repasse de recurso financeiro para o município, sendo o mesmo destinados ao pagamento da ONG CE Cedac, que tem como reponsabilidade capacitar o público alvo da ação.

Em Carbonita, verifica-se, também, o lugar dado as parcerias nos municípios pesquisados, de acordo com Cardoso (2015), essa disseminação das parcerias está presente no discurso dos dirigentes municipais de educação. Para além da parceria com a FIS, o município, assim como Itamarandiba, conta com a participação da Fundação Aperam Acesita que desenvolve projetos na área de formação para profissionais do poder público que trabalhem com adolescentes e para os professores do ensino fundamental na temática da sexualidade.

6.7 Síntese da atuação das Fundações nos municípios

Os programas analisados de ambas fundações demandam do poder um público um responsável para acompanhar os projetos, o que acaba por gerar uma nova demanda para os municípios, ou seja, as secretarias devem disponibilizar um profissional da área educacional para acompanhar o programa/projeto desenvolvidos por essas fundações. No quadro abaixo apresentamos o escopo de atuação das fundações e as respectivas contrapartidas dos municípios.

QUADRO 4- Resumo das parcerias entre o poder público local e as fundações

Município	Tipo de Ação	Áreas de Conhecimento	Recursos Disponibilizados Pelas Fundações	Contrapartida dos Municípios
Barão de Cocais	Formação de gestores	Matemática/Artes Portugêses/Leitura	Assessoria didático pedagógica/ equipamentos para Casa do Aprender/ acessória em articulação de territórios	Custeio de viagem dos profissionais da rede pública lanches/Disponibilizar um profissional para acompanhar/ manutenção da casa do aprender
	Casa do Aprender	Socio-educacionais		
	Formação professores	Gestão educacional		
Itabira	Formação de gestores	Matemática/Artes Portugêses/Leitura	Assessoria didático pedagógica/ equipamentos para Casa do Aprender/ acessória em articulação de territórios	Custeio de viagem dos profissionais da rede pública lanches/Disponibilizar um profissional para acompanhar/ manutenção da casa do aprender
	Casa do Aprender	Socio-educacionais		
	Formação professor	Gestão educacional		
São Gonçalo do Rio Abaixo	Formação de gestores	Gestão educacional	Assessoria didático pedagógica/ equipamentos para Casa do Aprender/ acessória em articulação de territórios	Custeio de viagem dos profissionais da rede pública lanches/Disponibilizar um profissional para acompanhar/ manutenção da casa do aprender
	Casa do Aprender	Socio-educacionais		
	Formação professor	Matemática /Artes /Portuguêses/ leitura/Gestão		
Carbonita	Formação de gestores	Avaliação e aprendizagem/ formação para participar da Olimpíadas de português.	Acessória didático pedagógica	Disponibilizar os professores e gestores para realizar a atividade, custeio de viagem dos profissionais da prefeitura.
	Formação professor			
Itamarandiba	Formação de gestores	Avaliação e aprendizagem/ formação para participar da Olimpíadas de português.	Acessória didático pedagógica	Disponibilizar os professores e gestores para realizar a atividade, custeio de viagem dos profissionais da prefeitura.
	Formação professor			

Fonte: Fundação Vale e Fundação Itaú Social, 2016.

A presença das ONG's que desenvolvem os projetos das fundações, apresentadas no capítulo 4, e sua inserção nos municípios é reiterada na análise das entrevistas como o ator responsável pelo relacionamento e, conseqüentemente, pela disseminação dos discursos que sustentam a atuação dessas fundações no campo educacional.

Outro aspecto que salientamos nessa análise é que apesar da forma dialógica estabelecida para aproximação das fundações com os municípios, a atuação das mesmas configura-se por uma ação de escopo pré-definido independentemente da característica do município (infraestrutura disponível, financiamento, perfil docente, etc).

Nos documentos referentes a participação da FIS verificou que não houve transferência de recursos financeiros para os municípios, conforme apresentado anteriormente. Já no caso da FV só foi possível analisar dois termos jurídicos e verificar a homologação de um acordo de cooperação técnica (ANEXO V e VI). O único documento diretamente associado à educação e as ações da FV em educação, refere-se a um “Protocolo de Intenções de Investimento” nas áreas sociais inclusive educação, assinados entre a FV e a prefeitura de Itabira. Este protocolo visava o desenvolvimento do território e o apoio à gestão pública local. As mudanças na relação entre Estado e sociedade e as legislações advindas dessas mudanças, deixam o campo de atuação das instituições ligadas ao terceiro na área educacional fértil. Esse conjunto de possibilidades e instrumentos jurídicos que representam a inserção da iniciativa privada⁷¹ na educação básica pública, associada à complexidade dessa temática, causa, nos gestores educacionais uma incerteza nas formas jurídicas, pelas quais, são firmadas as parcerias. Em alguns casos essa participação do setor privado na educação básica pública é chamada pelos dirigentes como: convênio, apoio, e em sua maioria de parceria.

A presença de organizações sem fins lucrativos, ligadas a instituições com fins lucrativos e a não divulgação dos documentos que firmam as parcerias, conforme previsto na lei 13.019 (BRASIL, 2014, art.11, inc. I a VI), dificulta a análise dessas relações, pois, compreendemos com Lascoumes e Les Galès (2012) que são os instrumentos da ação pública (técnicas, meios de operar e dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental.

O elemento chave presente na atuação das fundações nos municípios é o discurso da pela melhoria da qualidade da educação. O quadro abaixo demonstra as ações e ideias legitimadoras dessa participação das fundações na política educacional.

⁷¹ Entidades com e sem fins lucrativos.

QUADRO 5 - Ações e ideias legitimadoras

Município	Ações Desenvolvidas	Discursos	Instituição
Barão de Cocais	Formar professores e gestores	Melhorar a qualidades da educação	Fundação Vale
SGRA	Formar professores e gestores	Melhorar a qualidades da educação	Fundação Vale
Itabira	Formar professores e gestores	Melhorar a qualidades da educação	Fundação Vale
Carbonita	Formar gestores e professores para a trabalhar com os dados de avaliação em larga	Melhorar e ampliar do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas	Fundação Itaú Social
Itamarandiba	Formar gestores e professores para a trabalhar com os dados de avaliação em larga	Melhorar e ampliar do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas	Fundação Itaú Social

Fonte: Fundação Vale e Fundação Itaú Social, 2016

A partir dessa síntese também é foi possível identificar que esse discurso pela melhoria da qualidade da educação está associado a formação dos diversos agentes do poder público. Esse anseio pela formação, por melhores resultados educacionais, por uma educação de qualidade também é identificado na fala dos dirigentes e coordenadores pesquisados e constitui-se como alavanca discursiva que legitima a atuação das fundações.

Considerações finais

A análise da legislação nacional sobre a atuação do setor privado na Educação Básica pública revelou que, historicamente, o princípio político da livre iniciativa do setor privado na oferta da educação das “primeiras letras” permaneceu como orientador das políticas educacionais, no país, deste o período imperial. É desse período, também, a atribuição da responsabilidade de oferta aos poderes subnacionais da etapa inicial da educação escolar. A partir da República Velha, a regulamentação nacional dos padrões de oferta escolar, para o setor privado, concentrou-se no chamado ensino secundário, etapa que conduzia ao ensino superior. Foi nesse vazio normativo nacional que os padrões de oferta privada no ensino primário (Fundamental) passaram a serem normatizados de modo diverso, observadas as regulamentações locais de autorização de funcionamento.

Os debates legislativos em torno da regulamentação nacional da oferta escolar privada e a literatura de política educacional (TEIXEIRA, 1953; CURY, 1992, 2012;

SAVIANI, 1998; ALVES, 2005) produzida no contexto da Era Vargas concentravam-se, nas transferências de recursos públicos para o setor privado, e em torno da laicidade da educação escolar no país. Entretanto, esta pesquisa registou que o vazio normativo (mercado desregulado), a respeito de padrões nacionais de oferta privada, não foi acompanhado pela expansão da matrícula do setor. A inelasticidade da oferta privada da Educação Básica escolar no país decorre, ao nosso ver, da inexistência de um mercado consumidor de serviços educacionais privados, devido à concentração de renda do país, historicamente presente.

A partir de 1988, o texto constitucional reafirmou o princípio da livre iniciativa, porém mediante autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelos poderes públicos (BRASIL, 1988, art. 209). A autorização de funcionamento das escolas privadas de Educação Básica permaneceu como competência dos entes subnacionais, respeitadas as atribuições constitucionais diferenciadas de oferta, reguladas também pela LDBEN (BRASIL, 1996). A esse respeito, Cury (2006) afirmou que o ensino privado, a partir de 1988, deixou de ser uma concessão do Estado e passou a ser considerado como serviço público (impróprio⁷²). Em entrevista realizada com o professor Carlos Jamil Cury, em 20 de agosto de 2016 (por *e-mail*), ele apontou a relevância de efetuar distinções entre a autorização finalística, que não tem a mesma força da concessão, e a execução de serviços meios em instituições educacionais públicas (construções, merenda, investimentos em infraestrutura...) via parcerias público-privadas, concessões administrativas ou patrocinadas. Ele destacou ainda a distinção entre essas concessões e a experiência de terceirização da gestão escolar das atividades finalísticas, ensaiada no estado de Goiás. Por essas razões, esta pesquisa teve por objetivo recolher os instrumentos jurídico-políticos que regularam os termos das “parcerias” firmadas.

A partir da aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), a competência avaliativa da União foi direcionada para assegurar processo nacional de avaliação escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, art. 8, inc. IV). Desde 1995, a avaliação sistêmica do aprendizado passou a abranger também as escolas privadas. Desse modo, ocorreu no país o fenômeno denominado por Maroy (2006) como “regulação por resultados” do sistema educacional. A autorização de funcionamento, efetuada segundo critérios e normas subnacionais, e a avaliação nacional de resultados contribuem para

⁷² Segundo Di Pietro (2016, p. 348), a educação, mesmo sendo um dever do Estado, ou seja, serviço público próprio, não é assim caracterizada, pois a Constituição (BRASIL, 1988, art. 209) deixa aberta a possibilidade de exercê-lo, incluindo a categoria de serviço público impróprio.

associar a ideia de qualidade de educação com desempenho finalístico e distanciá-la das condições de oferta, tanto para o setor público quanto para o privado.

O texto constitucional (BRASIL, 1998, art. 213) regulamenta a transferência de recursos públicos para instituições educacionais privadas, desde que não lucrativas. A solução inovadora de 1988 envolveu a distinção entre instituições educacionais privadas lucrativas (de cunho empresarial) e não lucrativas. Foi a partir desse período que se disseminaram as concepções do movimento conhecido como *New Public Management*.

Foi nesse contexto de mudanças institucionais, promotoras de maior democratização do país, que o estatuto atribuído a parcela das instituições educacionais privadas como “não lucrativas” contribuiu para a disseminação no campo da Educação Básica dessas instituições, conhecidas como organizações não governamentais, com o objetivo de oferecer serviços educacionais aos poderes públicos.

O discurso político, articulador de diferentes atores privados em torno da formulação de parcerias educacionais, advinha das proposições difundidas pelo NPM. Os atores desse movimento advogam pela maior eficiência e eficácia da gestão pública educacional; pela participação de entidades, organizações e movimentos sociais, como necessários à efetivação do princípio constitucional da gestão democrática; pelas descentralizações administrativa e política, promotoras de *accountability* (MAROY, 2006, 2011; BARZELAY, 2001). Mais especificamente, os enunciados em torno da responsabilidade social e investimento social empresarial coordenaram as ações para a construção no Brasil do movimento Todos pela Educação.

Todavia, Leca (2012) alertou para a importância de conhecer as origens sociais impulsionadoras do NPM, contrapondo-se as interpretações que o associavam a imposições às agendas governamentais. Para o caso brasileiro, Nunes (1997) afirma a permanência de formas de relações entre Estado e sociedade (gramáticas) originárias da Era Vargas. Com fundamento em Maroy (2006), Duarte (2014, 2016), Krawczyk (2012, 2009) e Dourado (2007) apontam para a emergência de modos de regulação pós-burocráticos no sistema educacional. Importa assinalar que Maroy (2006) distingue entre tipos ideais de regulação e sistemas educacionais, além de afirmar a hibridização desses tipos nas realidades nacionais. Por essa razão, esta dissertação reconhece no Brasil a convivência conflitiva de diferentes modos de regulação. Foi nesse contexto que atores empresariais privados rearticularam tanto o seu discurso quanto suas organizações/entidades. O discurso articulado pelo movimento NPM construiu novos

instrumentos jurídico-políticos voltados para administrar as relações entre Estado e o setor privado.

Esses discursos em torno da supremacia da gestão privada como mais eficiente e eficaz conduziram, no campo das políticas públicas educacionais, à disseminação de enunciados em torno das “parcerias”. Como demonstrado por Cardoso (2015), esse termo remete aos mais diferentes tipos de relações entre organizações da sociedade civil, governo e outros atores estatais. Para as mais variadas proposições de “parcerias”, um pressuposto as legitimava: a existência de um objetivo comum de melhoria da qualidade da educação, aferida por testes nacionais padronizados. Coube a esta dissertação identificar as formas pelas quais entidades não lucrativas ligadas a grandes empresas multinacionais efetivavam esses objetivos em prol da qualidade mediante parcerias com governos municipais.

A hipótese inicial para a investigação buscou aferir o investimento social realizado por entidades ligadas a multinacionais: as chamadas fundações empresariais na literatura de política educacional (ALMEIDA, 2016; DORNELLAS, 2011). O *corpus* documental produzido pelas fundações e consultado nesta pesquisa revelou um conjunto de ações desenvolvidas ou apoiadas por essas fundações relacionadas com a noção mais geral de educação como formação sociocultural. Em relação à educação escolar *stricto sensu*, as duas fundações pesquisadas - Vale e Itaú Social - informavam desenvolver programas/projetos ligados à formação continuada de gestores e professores.

Com o objetivo de compreender a relevância dessas ações para o público-alvo desses programas, a leitura de Almeida (2016) revelou que alguns professores(as), por ela entrevistados(as), as consideravam boas, porém de difícil aplicação. Outros(as) afirmavam que a formação recebida gerava sobretaxa. A pesquisa recorreu a outras vozes e fontes de informação para analisar a atuação das fundações selecionadas em cinco municípios do estado de Minas Gerais.

A partir dos primeiros achados, a pesquisa foi redimensionada, pois a discussão sobre o investimento social privado nos parecia ainda mais complexa. Dois aspectos nos levaram a campo: a) compreender por meio de quais instrumentos de ação pública a participação das fundações se estabelecia nos municípios; b) quais as transformações decorrentes dessa participação.

Entrevistas com cinco dirigentes municipais de educação revelaram o valor simbólico atribuído às parcerias. Genericamente, nenhum dos entrevistados as desprezava. As críticas formuladas por eles(as) foram direcionadas à atuação específica de formação

continuada ofertada pelas fundações. Mesmo assim, de forma genérica: não é uma participação desprezível, porém reduzida, se comparada às necessidades atendidas pelo município. Duas dirigentes entrevistadas criticaram, implicitamente, o fato de os programas/projetos já estarem pré-construídos, quando tinham expectativas de expor necessidades e anseios locais. Por outro lado, a pesquisa constatou também que a formação era ofertada por ONG financiadas pelas fundações. Essas organizações eram responsáveis por preparar cursos de formação em diferentes localidades. Para melhor compreender essas críticas e formas de atuação, a pesquisa realizou, simultaneamente, levantamento das características das redes públicas de educação nos municípios. Com esse levantamento é possível identificar que a atuação dessas fundações nos municípios não interfere diretamente na estrutura física das redes municipais de educação a ausência de equipamentos permanece em alguns municípios. Em todos os municípios, encontrou-se a presença de docentes em atuação com formação inicial de nível médio. A formação continuada ofertada por essas entidades apoiadas pelas fundações não distinguia entre profissionais com licenciatura ou nível médio.

A presença dessas fundações e conseqüentemente das ONG com expertise na área educacional e os programas/projetos desenvolvidos por essas entidades geram aos municípios pesquisados, um custo extra com o custeio de viagens e encontros realizados *in locus*. Esses custos são chamados de contrapartida do poder público. Outra conseqüência dessa relação é o desvio de função de servidores públicos, uma vez que, em quatro dos cinco municípios analisados, encontramos um servidor responsável em acompanhar o projeto implementado pelas fundações. A partir dos dados coletado é possível, ainda, identificar que a participação dessas fundações e ONG's nos municípios, altera também, o dia a dia dos professores, pois, a participação em encontros, a disseminação de metodologias e a elaboração de relatórios vinculadas a formação ofertada pelas fundações também gera uma atividade extra. A pesquisa também demonstrou que o *modus operandi* da gestão educacional é influenciado por essa relação entre o público e privado, valores diversos são incutidos nos gestores como a busca por melhores resultados, a valorização da formação continuada e da parceria como meio para se atingir uma educacional de qualidade. Para a maioria dos gestores aqui entrevistados esse processo de trabalho e formação é uma oportunidade de aprendizagem e essas instituições privadas são parceiras do poder público.

A descoberta de programas de formação aplicados em diferentes municípios, por entidades financiadas pelo setor privado, sugeriu à pesquisa a emergência de um novo tipo de mercado educacional no país. Para além dos mercados clássicos – oferta privada de serviços

públicos –, dos quase-mercados – competição entre escolas públicas por estudantes e recursos – ou mercados oficiosos – formas de escolhas das escolas pelas famílias (FELOUZIS; MAROY; VAN ZANTEN, 2013), ocorre em municípios brasileiros a formação de um outro tipo de mercado, no qual entidades privadas não lucrativas são financiadas pelo setor privado ou pelo setor público. Esse novo mercado introduzido pelas fundações e, por consequência, esses novos atores são incorporados à dinâmica da política pública.

As dificuldades de acesso aos instrumentos jurídico-políticos que regulamentavam essas relações – termos de parceria, termo de cooperação, acordos de colaboração, contratos de gestão – distinguiam formas de relacionamento que poderiam resultar ou não em transferências de recursos financeiros ou materiais do setor público para o privado, ou vice-versa. Os três instrumentos obtidos eram de natureza diversa. O primeiro continha os termos de convênio estabelecido entre município e fundação para a realização de curso de capacitação de profissionais da educação e saúde. Este documento informava quanto às obrigações do município no financiamento parcial e apoio às ações. O segundo refere-se a protocolo de intenções orientador de acordos futuros. Neste documento, a fundação se compromete a apoiar a elaboração de projetos e ações. Ao município, cabe o direcionamento de recursos disponíveis para a implantação, execução e gestão dos projetos. Ao mencionar em suas considerações iniciais os recursos municipais provenientes da Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais (CFEM), prevista na Constituição (BRASIL, 1988 art. 20), o documento é sugestivo sobre a provável fonte de financiamento para as ações acordadas. Já o terceiro documento obtido, trata de um termo de cooperação entre a FIS, o CE-CEDAC e o município de Carbonita. O conteúdo desse documento revelou que não há transferência direta de recursos financeiros do município para a FIS, nem tão pouco da FIS para o município. Entretanto, o poder público se compromete a custear o transporte e a participação das equipes selecionadas pelo CE-CEDAC nas formações. Por sua vez, cabe à FIS contratar e financiar as ações de formação do CE-CEDAC.

A análise do conteúdo desses três documentos é sugestiva sobre a formação de um tipo ainda não descrito na literatura de mercado educacional, ou seja, trata-se do financiamento privado de instituições privadas para a prestação de serviços educacionais com apoio de recursos públicos. A pesquisa efetuou reiterados esforços junto às fundações e ao poder público para obter o maior número possível desses documentos, os quais foram infrutíferos. Esta pesquisa apontou para a diversidade de opções na formação de “parcerias” entre os setores público e privado. Verificou ainda que para além da livre oferta do ensino, o setor privado, seja

lucrativo ou não, atua na educação básica pública de forma plena. Para esse fim, faz uso de enunciados como “investimento social”, responsabilidade social e “melhoria da qualidade da educação”.

Apesar das múltiplas mudanças na legislação que regulamentam as relações entre os setores público e privado na educação brasileira, as normas que as disciplinam são confusas, ou no mínimo ambíguas.

Os resultados desta pesquisa revelam que o enraizamento social do discurso do NPM refere-se aos processos de formação de subjetividades [assujeitamento] dos gestores públicos municipais ao NPM. Expressão fundamental da formação de subjetividades coletivas em torno desse discurso são os enunciados de “parcerias”. Esta pesquisa conclui, apoiando-se em Leca (2012), que o NPM não se configurou como um modelo de gestão, mas como quadro cognitivo orientador de políticas públicas para a gestão do sistema educacional.

Referências

ABOBOREIRA, Ariane. Explorações, experimentações e intervenções em São Paulo: estudo de caso sobre o programa Jovens Urbanos. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2014. 112p.

ABRUCIO, 2007 p. 55. ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. v. 41, n. especial, p. 67-86, 2007. Rev. Adm. Pública. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap>. Acessado em: 20 de dezembro de 2016

ACHÉ, Isabel Pillar. Investimento Social Empresarial: Uma Análise À Luz Das Teorias Institucional e dos Stakeholders. Dissertação. Faculdade de Economia e Financias. IBNEC. Programa de pós-graduação e pesquisa em Administração e Economia. 2011. 150 p.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; GARCIA, Teise; ARELARO, Lisete; GOMES, Regina. As parcerias entre prefeituras paulistanas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e esfera pública: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. 99-110p.

PERONI V., ADRIÃO, T. O público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In.: Adrião, T., Peroni, V. (Orgs.) (2005) O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo, Xamã, 2005. 137-154p.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Grazielle Meire. Fundações empresariais e escola pública: um estudo sobre as implicações de uma formação continuada proposta pela Fundação Vale, para o trabalho docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016. P. 138.

ALVES, Gilberto Luiz. A inovação nas práticas educativas de escolas estaduais e particulares: subsídios para a discussão da relação entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005. p.99-124

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009.

AMARAL, Maria Clara Ede. *Relações público-privado na educação de Mato Grosso*. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ANDRADE, Luciane Almeida Mascarenhas de. Relações entre movimento social e estado: a parceria no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. ANAIS 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 1º dez. 2014.

ANDRADE, Renata Fernandes Maia; CARVALHO, Carlos Henrique. A Educação No Brasil Império: Análise da organização da instrução na Província De Minas Gerais (1850-1889). Revista ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, v. 13, n. 28 p. 105-133, 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acessado: em: 11 de nov. 2015.

AQUINO, Líbia Maria Serpa. Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a gestão democrática na política pública. Tese. (Doutorado). Unbiversidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre. 2015. P. 251.

ARAÚJO, Jacqueline Nunes. Relações Intergovernamentais e a gestão municipal da educação escolar: um estudo da implementação de programas e projetos federais em municípios do estado da Bahia. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015, p. 164.

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. Revista de Financiamento da Educação – Fineduca. Porto Alegre, v. 5, n. 8, 2015. 15 pg.

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação de políticas públicas em Educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007.

ARELARO, Lizete R. G. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento Balanço do Primeiro Ano do FUNDEF - Relatório MEC. In: DOURADO, Luiz (Org.). *Financiamento da Educação Básica*. Goiânia: Editora UFG, 1999. p. 27-46.

ASHLEY, P. A. Responsabilidade social empresarial: um modelo genérico para análise e orientação estratégica. In: ASHLEY, P. A. (Coord.). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação Pesquisa*. 2004, vol.30, n.2, pp.369-378. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016. Acessado em: 25 de nov. 2016.

AZEVEDO, Eduardo; GONZALEZ, Wania R. Coutinho. O projeto nave: análise da relação público-privada. ANAIS 36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/pdf>>. Acesso em: 1º dez. 2014.

AZEVEDO, Ú. R. Patrimônio geológico e geoconservação no Quadrilátero Ferrífero, Minas Gerais: potencial para a criação de um geoparque da UNESCO. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

BALL S.J. & MAROY, C. School's Logics of Action as Mediation and Compromise Between Internal Dynamics and External Constraints and Pressures, *Compare*. 2009). In: *A journal of comparative and international education*, 39, 1, p. 99-112.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BARTOLOZZI, Eliza Ferreira. Gestão Escolar. In: SOUZA, João Valdir; GUERRA, Rosângela. (Org's). *Dicionário Crítico da Educação*. Presença Pedagógica.

BARZELAY. *The New Public Management: improving research and policy dialogue*. California: University of California Press, 2001.

BARZELAY, Michael. The New Public Management: a bibliographical essay for Latin American (and other) scholars. *International Public Management Journal*. Californi, v. 3, n. 2, p. 229–265, Winter 2000.

BEGHIN, Nathalie. Responsabilidade Social Empresarial In: (Orgs.). GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Dicionário de políticas públicas*. São Paulo: Editora da Unesp, Fundap, 2015P.

BERTELLI, Luiz Gonzaga. Parceria. In: *Folha de São Paulo*. Caderno Dinheiro. 1998, p.2, caderno dinheiro. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1998/04/18/>. Acessado em: 10 de out. 2016.

BINENBOJM, Gustavo. As parcerias público-privadas (PPPs) e a Constituição. *REDAE - Revista Eletrônica de Direito Administrativo Econômico*, Salvador, n. 2, p. 1-18, maio-jul. 2005.

BITTENCOURT, Epaminondas; CARRIERI, Alexandre. Responsabilidade social: ideologia, poder e discurso na lógica empresarial. *RAE*, São Paulo, v. 45, Edição Especial Minas Gerais, p. 10-22, 2005.

BOMENY, Helena. Reformas educacionais. Seminário Reforma Educacional no Brasil: Temas e Problemas. 1998. Textos *CPDOC*. Disponível em: cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS. Acessado em: 27 jul. 2016.

BOMENY, Helena M. B. "Raízes e asas" do investimento empresarial em educação. Textos *CPDOC*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 1-29, 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. 2012. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517. Acessado em: 15 de out, 2015.

BORGES, J. F.; MIRANDA, R.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. O discurso das fundações corporativas: caminhos de uma “nova” filantropia? *ANAIS III Encontro de Estudos em Estratégia*, São Paulo, 2007. Disponível: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15337>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

BOTELHO, André; MORITZ S, Lilia. *Cidadania, um Projeto em Construção*. Ed. Claro Enigma. São Paulo. 2012.147p.

BOTELHO, André. Público e privado no pensamento social brasileiro. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 418-429p.

BOWEN, Howard R *Social responsibilities of businessman*, New York, Harper & Row, 1953.

BRAGA, Simone Bitencourt. O público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4070>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 9 de 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração. Brasília, 2011.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 2 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Mobilização social e política pela educação para todos. A experiência Brasileira. Brasília. 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000660.pdf>. Acessado em: 10 de set. de 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996a. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1º maio 2016.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995a. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. De 21 de setembro de 1995b. Brasília. 68p.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Dossiê do projeto de Lei 1258, que trata sobre os tramites da lei que fixa diretrizes e bases da Educação Nacional.1988a. 1019p

BRASIL. Constituição da República Federativa, promulgada em 5 de outubro de 1.988b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei. n. 4.173 de 1988c. Dispõe sobre a criação do Plano Nacional de Educação e é apensado ao Projeto de Lei n. 4.155 de 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 10 junho 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 1.258 de 1988d. Dispõe sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 4.155 de 1988e. Dispõe sobre a criação do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 10 junho 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento. Retrato Brasil 1970-1990. Brasília, 1985.

BRASIL. Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e Cultura. Diretrizes e Bases da Educação: Seminário Nacional para avaliar os resultados da implantação da Lei 5.692/71, promovido pela Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 1977.

BRASIL. Lei n. 6.297, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1º maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Sinopse Retrospectiva do Ensino no Brasil – 1971/9154. Principais aspectos estatísticos. Edição especial. Rio de Janeiro, 1956.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Planalto. Decreto-Lei Nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acessado em: 11/ de out. de 2016.

BRASIL. Planalto. Decreto lei nº 4.048, de janeiro de 1942 (a). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acessado em: 11/ de out. de 2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 1º maio 2016.

BRASIL. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto 8.659 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto 3.890 de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892. Aprova o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1159-3-dezembro-1892-520752-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de fevereiro, 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm>. Acesso em: dia mês ano.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de 15 de outubro de 1827. Carta de Lei do Imperador. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Majestade o Imperador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto de 30 de junho de 1821. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1821, v. 1, pt. I, p. 18. Publicação Original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo. Disponível em: <http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/> Acessado em: 10/12/2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). *Reforma do Estado e Administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 21-38.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). *Reforma do Estado e Administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRITO, Vera Lúcia Alves. *O público e o privado e a LDB*. 1995. 360p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. Caderno de Pesquisa. vol.43 n°.148 São Paulo jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100017. Acessado em 05 de Dez. 2016.

BRUMADINHO, Minas Gerais – Diário Oficial Municipal de 12 de maio de 2015. Ano 3 Edição 426. 1-7p.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; JACOMELLI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005. 41-58p.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros; MORCHESTERN, Juliane. Práticas de governo na esteira da racionalidade política neoliberal: produzindo sujeitos inclusivos. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. p. 01-11. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

CARBONITA, 2015 p. 109. CARBONITA. Secretaria Municipal de Educação. Termo de cooperação que entre si celebram Fundação Itaú Social, Comunidade Educativa Cedac, Município de Carbonita. 2015. 1-7p.

CARDOSO, Maurício Estevam. Dirigentes municipais de Educação: modos de regulação dos sistemas educacionais e subjetividades. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.357 p.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Resende. Custo aluno – qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo. Ed: Cortez. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2007.42p.

CARRION, Rosinha Machado. Organizações privadas sem fins lucrativos: a participação do mercado no terceiro setor. Tempo soc., São Paulo, v. 12, n. 2, p. 237-255, nov. 2000 .

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Autonomia da Gestão Escolar: uma relação entre a política de democratização e de privatização da Educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Campinas, v. 11, n. 3, p. 249-258, set.-dez. 2008.

CARVALHO, José Murilo de. Introdução e A vida política. In: CARVALHO, José Murilo de (Coord.). *A construção nacional: 1830-1889*. São Paulo: Objetiva, 2012. p. 19-35; 83-129. (História do Brasil Nação: 1808-2010, 2.)

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES – CEERT. Disponível: <http://www.ceert.org.br/institucional>. Acessado em: 10 de dez. de 2016.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto. Metodologia científica. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.164p.

CHANLAT, Jean-François. O Gerencialismo e a ética do bem comum. A questão da motivação para o trabalho no serviço público. In: Congreso Internacional del CLAD, sobre la reforma del Estado y de la administración pública, nº7. Lisboa: CLAD, 2002.

CHAVES. V.L.J. Fundações Universitárias. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CORBUCCI, Paulo Roberto; BARRETO, Ângela; CASTRO, Jorge Abraão; CHAVES, José Valente; CODES, Ana Luiza. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CORMERLATTO, Luciani Paz. A gestão da educação no contexto capitalista: a parceria público-privado. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande de Sul. Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação. 2013.p.256.

CUNHA, Cleverson Renan. A confiança nas relações interorganizacionais cooperativas: estudo múltiplo de casos em empresas de Biotecnologia no Brasil. Tese (Doutorado), 283p. Faculdade Federal de Minas Gerais. Programa de pós-graduação em Administração. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Responsabilidade Educacional. Direito e Sociedade. Catanduva. v. 7, p. 9-18, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadavia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 143-158, mar. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005. 3-28p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, set.-dez. 2004.

CURY, Carlos R. J. A gestão de recursos financeiros na escola pública fundamental: democratização ou privatização do Estado? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 22, p. 88-92, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 81,33-44p. 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. *Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 8, n. 14. 5-11 p. 1989.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é participação política. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DINIZ, Daise Ferreira. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no contexto do estado democrático de direito: movimentos sociais e gestão participativa. 37^a Reunião Nacional da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-4026.pdf>. Acessado em: 15 de out. 2016.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito administrativo. 29. ed. Revisada, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Forense, 2016. 1088p.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo. Atlas. 2012. 465p.

DORNELAS, 2011 p. 72. DORNELAS, Liege Coutinho Goulart. O Projeto Educativo da Fundação Vale: uma investigação sobre o Programa Escola que Vale. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 97p. 2011.

DOURADO. Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*2007, vol.28, n.100, 921-946. p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014. Acessado em: 20 de set. 2016

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, out. 2005.

DUARTE, Marisa R.T.; SARAIVA. Agnez de Lélis. Participação, deliberação e os arranjos constitutivos da gestão democrática. Da educação no país. In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Org's). Formação de gestores escolares para a educação

básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBN. 2016. 45-78.

DUARTE, Gleuso Damasceno; DIAS, José Maria A.M. Responsabilidade Social: a empresa hoje. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

ENDERLE, G.; TAVIS, L. A Balanced Concept of the Firm and Measurement of its longterm Planning and Performance. *Journal of Business Ethics*, v.17, n.11, p. 1129-1144, 1998.

FELDFEBER, M. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Argentina y México, 2006. 53-72p.

FELOUZIS, Georges; MAROY, Christian; VAN ZANTEN, Agnès. *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: PUF, 2013.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-line*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Programas. Avaliação e Aprendizagem. Disponível em: <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/programas>. Acessado em: 8 de nov. 2016.

FUNDAÇÃO VALE. –. Estatuto Fundação Vale. Alteração aprovada pelo Conselho de Curadores na 147ª reunião de 01/07/2009. Rio de Janeiro Disponível em: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro nº 114, pág. 51, em 25/08/2011. Acessado em: 20 de fev. 2016.

GARNIER, Pascale. Parcerias e redes educativas. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). *Dicionário de Educação*. São Paulo: Vozes, 2011. p. 622-629.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUPO DE INSTITUTOS FUNDAÇÕES E EMPRESAS (GIFE). Investimento Social Privado. Disponível em: <http://gife.org.br/>. Acessado em: 10 de maio de 2016.

GODOI DE SOUSA, E Edileusa; PEDREIRA, Luana Schoenmaker; CAMPOS, Heloize Helena e MATTERN, Daniela. A qualidade dos relatórios de sustentabilidade: uma avaliação em empresas do ramo de energia elétrica. XXIII Encontro da ANPAD. (ENANPAD 2009). São Paulo. Setembro, 2009, p. 1-16.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOHN, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais. São Paulo: Loyola, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e participação sociopolítica. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 120p.

GOMES DE SÁ, Márcio. Organizações. 75. Go (2015, p. 635). In: Di Giovanni, G. e Nogueira, MA. Dicionário de políticas públicas. 2ª ed. Fundap: Unesp. 2015. p. 633-636.

GONÇALVES JÚNIOR, Oswaldo. Iniciativa privada na educação pública: a Fiat e o programa moto perpétuo. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

GUIMARÃES, Heloisa Werneck Mendes. Responsabilidade social da empresa: uma visão histórica de sua problemática. Revista de Administração de Empresas, 24(4). 1984. 211-219.

HAYDEL, Belmont F. Administração estratégica de programas de responsabilidade Social em empresas Multinacionais: percepções da alta diretoria. RAE-Revista de Administração de Empresas, vol. 29, n. 3, jul-set 1989

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar. A Educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.139-152 p.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Ibero-americana de Educación, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em:<<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

II CONED. II Congresso Nacional de Educação. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira (Documento Final). Belo Horizonte, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf. Acessado em: 01 de dezembro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Fundações privadas e associações sem fins lucrativos. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Perfil dos Municípios Brasileiros, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Perfil dos Municípios Brasileiros, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cartograma. Características do Território Nacional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartogramas/ctb.html>. Acessado em: 01 de dezembro de 2016

ITABIRA. Prefeitura Municipal de Itabira. Protocolo de intenções para desenvolvimento econômico e social do município. 2010.

ITABIRA. Prefeitura Municipal de Itabira. Convênio firmado entre a Fundação Vale do Rio Doce e o município de Itabira. 2005.

KETTL, Donald F. A revolução global: reforma da administração do setor público. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). Reforma do Estado e Administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 75-121.

KINZO, Maria D'Alva G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. São Paulo em Perspectiva, v. 15, nº 04, p. 3-12, 2001.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: BROOKE, Nigel. *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 347-350.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRIEG-PLANQUE, Alice. *Analyser les discours institutionnels*. Paris: Armand Colin, 2013.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. Sociologia da ação pública. Trad. George Sarmiento. Macieó: EdUFAL, 2012.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. A Ação Pública Abordada pelos seus instrumentos. R. Pós Ci. Soc. v.9, n.18, jul/dez. 2012. 19-43p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do Saber. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre. Editora Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG,1999. Reimpressão. 2007.340p.

LECA, Jean. L'état entre politics, policies et polity: on peut-on sortir du triangle des Bermudes? *Gouvernement & action publique*, v. 01, n. 01, p. 59-82, 2012.

LIMA *et al.* Conceitos, práticas e desafios da responsabilidade social na produção científica. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 30-42, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc>. ISSN: 2236-417X. Acessado em: 12 e nov. 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. O público e o privado como categoria de análise da educação? Uma reflexão desde o Marxismo. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005. 59-98p.

LOMBARDI, Jose Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005.

LOPES, Kátia de Carvalho. Educação pública como nicho de investimento social privado. 2010. p. 249. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

LUMERTZ, Juliana Selau. A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola. 2008. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Aforizações políticas, mídias e circulação de enunciados. *Linguagem*. Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem. São Carlos. SP, n. 20, p.1-18, out./dez., 2012b. Disponível em : <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/artigos/artigo_001.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

MANSUR, Maria Cecília Costa. Ações sociais nas fundações e institutos empresariais: por que, como e para quem? Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/view/1626>. Acessado em: 15 de mar de 2015. 1-23p.

MARIANO, Eduardo. Diretrizes para avaliação de projetos e programas de investimento social privado. In: Banco de Teses e Dissertação da Universidade de São Paulo. Biblioteca Digital USP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-30012006-110443/pt-br.php>. Acessado em 10/06/2013

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs.). *Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. 19-46p.

MAROY, Christian. Regulação dos sistemas educacionais. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). *Dicionário de Educação*. São Paulo: Vozes, 2011. p. 688.

MAROY, C. École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

MARTELLI, Carla Giani. Terceiro setor. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). *Dicionário de políticas públicas*. São Paulo: Editora da Unesp, Fundap, 2015. 995-997p.

MARTINS, Erika Moreira. “Movimento Todos pela Educação”: um projeto de nação para a educação brasileira. ANAIS Intercâmbio Relações público e privado na Educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.gt5.ufpr.br/>. Acesso em: 10 ago. 2013.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo O financiamento da educação e a nova LDB. *Revista Educação Municipal*, v. 1, n. 3, p. 3-20, dez. 1988.

MELO, Milena Silva de. Indicadores sociais de responsabilidade social corporativa: análise da utilização no contexto brasileiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-07022014-112438/>. Acesso em: 20 de jan. de 2015.

MELO, M.E.; SECCHI, L. Parcerias Público-Privadas como Instrumento de Reforma Administrativa: uma Proposta de Tipologia. *Revista Gestão Pública: Práticas e Desafios*, Recife, v. III, n. 5, out. 2012.

MELO, M. E.; SECCHI, L. Parcerias Público-Privadas Como Instrumento de Reforma Administrativa: Uma Proposta de Tipologia. *Gestão Pública: Práticas e Desafios*, v. 3, p. 102-119, 2012.

MELO NETO, F. P.; FRÓES, César. Gestão da Responsabilidade Social Corporativa e o Caso Brasileiro. Rio de Janeiro, Qualitymark Editora, 2001.192p.

MINAS GERAIS. Arquivo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais Regulamento da Instrução publica nº. 28 de 1854 da Província de Minas Gerais In: Livro da Lei Mineira .1854. Parte 2.^a, folha nº 2.

MINDLIN. Sérgio Ephim. A governança de fundações e institutos empresariais: um estudo exploratório. Tese. Universidade de São Paulo Faculdade de Administração e Economia. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-30012006-110443/pt-br.php>. Acessado em 1 jun. 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso Investimento Social Privado Em Educação: Desmonte Do Caráter Público Da Educação. Seminário A crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. 2014. P.1-19. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_236_1410438912.pdf. Acessado em: 09 de dez. 2016.

MOTTA, Paulo Roberto de Mendonça. O estado da arte da gestão pública. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 82-90, jan.-fev. 2013.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1976.

NOGUEIRA, Fernando do A; SCHOMMER Paula Chies. Quinze Anos de Investimento Social Privado no Brasil: Conceito e Práticas em Construção. Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração. São Paulo. 2009. p. 1-16.

NUNES, Edson de Oliveira, A gramática política do Brasil: clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997

OLIVEIRA. Dalila Andrade. Regulação Das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educ. Soc. Campinas. vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, Fátima Bayma; SANT'ANNA, Anderson de Souza; VAZ, Samir Lofti. Liderança no contexto da nova administração pública: uma análise sob a perspectiva de gestores públicos de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Rev. Adm. Pública vol.44 no.6. Rio de Janeiro. nov\dez. 2010 1453-1475.

OLIVEIRA; Rosimar de Fátima; ALVARENGA, Eldaronice Queiroz. Aportes para análise dos sistemas estaduais de ensino: contratualização da gestão. In: SOUZA, Donaldo Bello;

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira e OLIVEIRA Rosimar de Fátima (organizadores). São Paulo. Edições Loyola. 2015. P. 123-138.

HADDAD OLIVEIRA, Anna Chintya; HADDAD, Sergio. As organizações da Sociedade Civil e as ONGs de educação. Cadernos de Pesquisa, nº112, p.61-836- março. 2001.

PASQUINO, Gianfranco. Mobilização. IN: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO Gianfranco. Dicionário de Política. 2v. 1994. 765-766.

PELIANO, Anna Maria T. Medeiros (Coord.). *A iniciativa privada e o espírito público: a evolução da ação social das empresas privadas no Brasil*. Brasília: IPEA, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Parceria entre Sistemas Públicos de Educação e o Instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL de 2010 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PESTANA, Márcio. A concorrência pública na parceria público-privada (PPP). São Paulo: Editora Atlas, 2015.158p.

PINA, Leonardo Docena. "Responsabilidade social" e educação escolar: o projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado). 289 p. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de pós-graduação em educação. 2016.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda. In: FÁVERO, Osmar. *A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Barão Geraldo – Campinas: Editora Autores Associados. 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan-mar. 2016.

PINTO, Wagner de Siqueira. Análise das práticas administrativas de uma fundação empresarial aberta. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Rio de Janeiro. 2001. 178p.

PINTO, Anacleto Laurino; RIBEIRO, Maisa de Souza. Balanço social: avaliação de informações fornecidas por empresas industriais situadas no estado de Santa Catarina. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, São Paulo, n. 36, p. 21 - 34, setembro/dezembro 2004.

PRADO, Gustavo José. Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no polo 20 da UNCME-SP. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAINHO, João Marcos. O governo procura gente que faça. *Revista Educação*, Pinheiros, São Paulo, 18-20p. 1998.

RAMALHO, Mara Lucia. Parceria Público-Privada em educação: arranjos de educação em municípios do Vale do Jequitinhonha e a Fundação Vale. Tese (Doutorado). 277p. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016.

RANSON, Stewart. Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 5, p. 459-480, 2010.

RIBEIRO, Ricardo. A aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos. Tese (Doutorado), 265f. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. 2006.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

SANI, Giacomo. Participação Política. IN: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO Gianfranco. *Dicionário de Política*. 2v. 1994. 888-890p.

SANTOS, Kildo Adevair. Parcerias público-privadas na Educação Básica: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. *ANAIS do Intercâmbio Relações público e privado na Educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação*. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.gt5.ufpr.br/anais.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SATHLER, Luciano Rosa Guimarães. Governança no terceiro setor: estudo descritivo-exploratório do comportamento de conselhos curadores de fundações empresariais no Brasil. Tese (Doutorado). 181p. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração

e Contabilidade. 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-13052008-100642/pt-br.php>. Acessado em: 20 de jan. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. Fundações Universitárias. Jornal do Brasil, 9 de maio, 1988. 1-3p.

SOUZA, Rosilene R. S. A atuação do setor privado na implementação de uma política pública educacional: a experiência de salto (SP) na adoção do “sistema privado de ensino. ANAIS do Intercâmbio Relações público e privado na Educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.gt5.ufpr.br/anais.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SOUZA, Leandro Marins. Parcerias entre a administração pública e o Terceiro Setor: sistematização e regulação. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo 2010.288p.

SZTAJN, Paola; BONAMINO Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. Caderno de Pesquisa. n.118 São Paulo mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 01 de dez. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. Educação sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 52, p. 27-42, 1953.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr.-jun. 1962.

TENÓRIO, F. (Org.). Responsabilidade social empresarial: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: FGV. 2004.

TOMEI, Patrícia. A responsabilidade social da empresa: análise quantitativa da opinião do empresariado nacional. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 189-202, out./dez. 1984.

TOULEMONDE, Bernard. Ensino privado. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). Dicionário de Educação. São Paulo: Vozes, 2011. p. 318.

VAN ZANTEM, Agnés. Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia. In: A regulação das políticas de educação. Organização de João Barroso. p. 193-223, 2006.

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

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A Educação Básica na legislação brasileira. *Revista Sequência*. Florianópolis n. 47, p. 99-125, dez. 2003.

VOSS, Dulce Maria da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. Cadernos de Educação, Pelotas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Ano 20, n. 38, p. 43-68, jan. /abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>. Acessado em: 21 de jan. De 2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Publicização. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. Dicionário de políticas públicas. São Paulo: Editora da UNESP, FUNDAP, 2015.

WARHLICH, Beatriz M. de Souza. Reforma Administrativa na Era Vargas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1983. 908p.

WARHLICH, Beatriz M. de Souza. Reforma administrativa brasileira: passado e presente. *Revista da administração pública*. Rio de Janeiro, nº 08, p. 27-75, abr-jun. 1974.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a03v33n119.pdf>>. Acesso em: 06 de jun. de 2015.

Anexo I



DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

DOM^e BRUMADINHO



Brumadinho, terça-feira, 12 de maio de 2015

Ano 3 Edição 426

Foto: Thiago França Duarte



COPA BRASIL DE CORRIDA EM MONTANHA CAIXA

17 de Maio
BRUMADINHO-MG
Em Casa Branca

50%
DESCONTO PARA MORADOR LOCAL
NA SECRETARIA DE ESPORTES

inscrições / informações
www.brasilcorremontanha.com.br

Percursos: 8km-12km-21km
Sinta a emoção de correr em um terreno parecido com as Savanas Africanas
Data: 17/Maio (Domingo) - Largada: 09h
Local: Campo de Futebol Municipal de Casa Branca.

Apoio Organizacional: Prefeitura de Brumadinho

Realização: Jao Eventos Esportivos

Chancelado por: CBA

Patrocinador Oficial do Atletismo Brasileiro: CAIXA

Apoio: Montevergine

*Este documento está assinado digitalmente nos termos da Lei 11.419/2006 e MP 2.200-2/2001. A assinatura digital constitui uma forma de encriptação eletrônica do documento. Os métodos criptográficos adotados pela Prefeitura de Brumadinho impedem que a assinatura eletrônica seja falsificada, ou que os dados do documento sejam adulterados ou copiados, tornando-os invioláveis. Portanto, encontram-se garantidas, pela assinatura digital, a autenticidade e a inviolabilidade de todos os dados do presente DIÁRIO OFICIAL DE BRUMADINHO - MG. Para outras informações www.brumadinho.mg.gov.br.

Atos do Executivo | Convênios

CONVÊNIO S/Nº/2015 QUE ENTRE SI CELEBRAM A PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUMADINHO POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O INSTITUTO KAIRÓS TENDO COMO INTERVENIENTE/ANUENTE A FUNDAÇÃO VALE.

As partes:

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUMADINHO (concedente), entidade da administração pública direta, doravante denominada PREFEITURA, com sede em Brumadinho/MG, CNPJ nº 18.363.929/0001-40 representada pelo Exmo. Prefeito Municipal Sr. Antônio Brandão, brasileiro, casado, empresário, portador do RG M- 590.536/SSPMG, inscrito no CPF sob o nº 075.812.206-30, residente e domiciliado na nesta cidade de Brumadinho.

INSTITUTO KAIRÓS (entidade convenente), associação de fins não econômicos, doravante denominada simplesmente KAIRÓS, com sede no Distrito de São Sebastião das Águas Claras, Nova Lima, Minas Gerais, CNPJ nº. 05417461/0005-88 representada na forma de seu Estatuto Social, pelo Sr. Castellar Modesto Guimarães Filho, brasileiro, casado, portador da RG nº MG1 1795041, CPF nº 110229736-49.

FUNDAÇÃO VALE (interveniante), sediada na Avenida Graça Aranha, nº 26, 16o andar, Rio de Janeiro, RJ, inscrita no CNPJMF sob o n. 33896291-0001/0, doravante simplesmente denominada FUNDAÇÃO VALE, neste ato representada na forma de seu Estatuto, pelo Sr. Armando Luís Menezes Felipe de Souza, brasileiro, casado, matemático, portador do RG no. 04630996-9 - DETRAN/RJ, e CPF 374.238.517-87.

CONSIDERANDO

Que o estímulo ao fortalecimento das vocações econômicas contribui para o crescimento econômico e para o desenvolvimento das cidades. Que o desenvolvimento humano promove o aperfeiçoamento das potencialidades e das competências individuais das pessoas e a formação integral do cidadão.

Que a educação, a cultura, a saúde, o meio ambiente e o esporte são valiosos instrumentos de transformação e inclusão social.

Que a PREFEITURA tem como propósito propiciar as condições de desenvolvimento do município, podendo, assim, desenvolver ações sociais para a comunidade.

Que a FUNDAÇÃO VALE e a PREFEITURA desde 2009, apóiam o Projeto Estação Conhecimento de Brumadinho (EC), iniciativa da FUNDAÇÃO VALE, que está instalado no terreno cedido pela Prefeitura ao NDHE – Núcleo de Desenvolvimento Humano e Econômico de Brumadinho, na Rodovia MG 040, Km 49, Brumadinho, Minas Gerais, cujo objetivo é desenvolver ações de caráter social, cultural, esportivo, econômico e profissionalizante, em benefício da população local.

Que o INSTITUTO KAIRÓS tem como objeto promover, apoiar, favorecer e desenvolver programas de caráter social, cultural, educacional profissionalizante, esportivo, de fortalecimento de economias locais e de fomento a construção de arranjos produtivos baseados nas vocações regionais.

Que o INSTITUTO KAIRÓS tem como uma de suas finalidades institucionais promoverem o desenvolvimento socioambiental, econômico, local, integrado e sustentável.

Que o INSTITUTO KAIRÓS é parceiro estratégico da FUNDAÇÃO VALE para condução de Projetos Sociais.

Que o INSTITUTO KAIRÓS foi identificado pela Fundação Vale como o parceiro mais qualificado para operar a Estação Conhecimento em Brumadinho, projeto que exige alta responsabilidade e qualificação técnica.

Que é do interesse da FUNDAÇÃO VALE fazer parceria com o INSTITUTO KAIRÓS.

Que o presente CONVÊNIO faz parte de uma aliança estratégica entre os atores sociais envolvidos em prol do desenvolvimento da região e que as relações entre esses parceiros são norteadas a partir das definições de papéis e responsabilidades pré-estabelecidas.

Que há interesse das partes envolvidas de contribuir de forma democrática, numa matriz tecnológica produtiva e educativa, capaz de proporcionar um desenvolvimento humano e econômico local, integrado e sustentável.

Resolvem as partes, ante a convergência de propósitos e a possibilidade de oferecer programas sócio assistenciais de desenvolvimento humano e econômico, firmarem o presente CONVÊNIO, o qual se regerá com fundamento no Parecer Técnico-Jurídico da Prefeitura de Brumadinho, nos preceitos e princípios de direito público, e obedecerá, no que couber, a procedimentos análogos à Lei nº 8.666/93 e suas alterações, respeitadas as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO

1.1. Constitui objeto do presente CONVÊNIO a continuidade do Programa Social Estação Conhecimento de Brumadinho, de iniciativa da FUNDAÇÃO VALE, em benefício da população do Município de Brumadinho, MG, cuja gestão passará a ser responsabilidade do INSTITUTO KAIRÓS, para desenvolver ações de caráter social, cultural, esportivo, ambiental, de saúde, socioeconômico e profissionalizante, em benefício da população local, conforme Plano de Trabalho 2015-2020.

1.2. O Plano de Trabalho poderá ser ajustado de comum acordo entre as partes, obedecidas às disposições legais, por meio de:

(a) Registro por simples ata de reunião, dispensando-se a celebração de Termo Aditivo, quando se tratar de ajustes na execução das atividades

	<p>Diário Oficial do Município de Brumadinho Projeto editorial e produção: Secretaria Municipal de Governo Prefeito Municipal: Antônio Brandão Jornalista: Marcos Amorim RUPMG14972 Diagramação: Talles Costa Assinatura Digital: Marcos Natalicio Amorim – Matrícula 7448 Talles Vinicius de Oliveira Costa – Matrícula 7777 Prefeitura Municipal de Brumadinho Rua Dr. Victor de Freitas, 28, Centro - CEP 32017-900. Telefone: (31) 3571-3001</p>	<p>ASSINATURA DIGITAL</p> <p>TALLES VINICIUS DE OLIVEIRA COSTA:10060344636</p> <p>Assinado de forma digital por TALLES VINICIUS DE OLIVEIRA COSTA:10060344636 DN: c=BR, o=ICP-Brasil, ou=Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB, ou=RFB e CPF A3, ou=(EM BRANCO), ou=Autenticado por PRODEMGE, cn=TALLES VINICIUS DE OLIVEIRA COSTA:10060344636 Dados: 2015.05.13 08:39:50 -03'00'</p>
	<p>Este documento está assinado digitalmente nos termos da Lei 11.419/2006 e MP 2.200-2/2001. A assinatura digital constitui uma forma de encriptação eletrônica do documento. Os métodos criptográficos adotados pela Prefeitura de Brumadinho impedem que a assinatura eletrônica seja falsificada, ou que os dados do documento sejam adulterados ou copiados, tornando-os invioláveis. Portanto, encontram-se garantidas, pela assinatura digital, a autenticidade e a inviolabilidade de todos os dados do presente DIÁRIO OFICIAL DE BRUMADINHO - MG. Para outras informações www.brumadinho.mg.gov.br.</p>	

ou remanejamentos orçamentários, desde que não acarretem novos repasses de recursos governamentais para o INSTITUTO KAIRÓS e que não alterem o objeto principal do convênio; e

(b) Conforme acima disposto, será celebrado Termo Aditivo, quando se tratar de ajustes que impliquem repasse de recursos governamentais para o INSTITUTO KAIRÓS.

CLÁUSULA SEGUNDA - PLANO DE TRABALHO, METAS E INDICADORES DE DESEMPENHO

2.1. O detalhamento dos objetivos, das metas, dos resultados a serem atingidos, do cronograma de execução e dos critérios de avaliação de desempenho, com os indicadores de resultados, estão dispostos no Plano de Trabalho, sendo parte integrante deste CONVÊNIO, independentemente de sua transcrição.

CLÁUSULA TERCEIRA - RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

3.1- DAS OBRIGAÇÕES DO INSTITUTO KAIRÓS

I- Indicar um profissional qualificado para exercer a atribuição de interlocutor do INSTITUTO KAIRÓS para as atividades objeto deste CONVÊNIO;

II- Responder pelas obrigações trabalhistas, previdenciárias e tributárias subjacentes à execução deste CONVÊNIO, exclusivamente no que diz respeito aos empregados por ela diretamente contratados e selecionados;

III- Disponibilizar, nos termos da lei, através de pessoal próprio ou de contrato com outra entidade, os profissionais necessários e habilitados para desenvolver as atividades de qualificação nas áreas de atuação da EC;

IV- Administrar a EC;

V- Executar as ações, atividades e projetos da EC;

VI- Executar Plano Pedagógico aprovado pela FUNDAÇÃO VALE;

VII- Sistematizar o conhecimento gerado nas atividades propostas;

VIII- Supervisionar o desenvolvimento das atividades compreendidas no CONVÊNIO, e sugerir alterações e melhorias quando necessário;

IX- Contribuir para que a divulgação do conteúdo de sua autoria gerado para a EC possa ser multiplicado na rede pública de ensino, desde que os termos desta parceria sejam formalizados e firmados em instrumento próprio, celebrado entre as partes envolvidas, mediante prévia e expressa autorização dos parceiros envolvidos;

X- Selecionar e contratar profissionais que participarão das atividades na EC;

XI- Adotar o material didático-pedagógico em sua versão mais atualizada, fornecido pela FUNDAÇÃO VALE e/ou desenvolvido por equipe própria quando recomendado;

XII- Disponibilizar mensalmente relatórios gerenciais - financeiros e administrativos;

XIII- Divulgar informações e notícias que envolvam a EC, mediante autorização prévia da FUNDAÇÃO VALE;

XIV- Manter atualizado o controle de frequência dos empregados que prestem serviço na EC e de todos os alunos matriculados nas atividades da EC;

XV- Realizar avaliação dos resultados de cada programa desenvolvido na EC.

XVI- Zelar pelo adequado uso, ocupação, conservação e segurança do imóvel, benfeitorias e bens que tenham uso autorizado para a execução deste CONVÊNIO, tanto por parte de sua equipe de pessoal como por parte dos profissionais, alunos das atividades e usuários;

XVII- Utilizar o imóvel exclusivamente para a finalidade a que se propõe, ou seja, para implantação de atividades voltadas ao desenvolvimento produtivo e capacitação profissional, cultura, esportes, meio ambiente, saúde em benefício de complementar os serviços sociais prestados na rede de atendimento local, não podendo transferir utilização a terceiros, a qualquer título, salvo com anuência prévia da PREFEITURA e da FUNDAÇÃO VALE.

XVIII- Ceder as instalações esportivas do imóvel para a realização de competições organizadas pela PREFEITURA, conforme calendário agendado com a EC com antecedência mínima de 30 (trinta) dias da data do evento, desde que sem prejuízo às atividades regulares da EC, às estruturas físicas utilizadas e estejam em acordo com o Manual de Governança da Fundação Vale;

XIX- Apoiar a realização de eventos incluídos na programação cultural e esportiva de Brumadinho, sem prejuízo das atividades programadas na EC, desde que os mesmos estejam em sintonia com os objetivos sociais da mesma, em conformidade com o manual de Governança da Fundação Vale, com o regimento interno da EC e permitidos pela legislação vigente.

XX- Arcar com os custos dos serviços de energia elétrica, água e esgoto, bem como quaisquer taxas e tributos que venham a incidir sobre o imóvel, utilizando-se dos recursos aportados pela FUNDAÇÃO VALE e/ou pela PREFEITURA DE BRUMADINHO.

XXI- Gerenciar os recursos da EC, e prestar contas dos valores executados, tais como pagamentos de taxas, impostos e obrigações trabalhistas e previdenciárias, segundo as disposições da CLÁUSULA QUARTA, nos prazos previstos neste Convênio ou sempre que solicitado pela FUNDAÇÃO VALE e/ou a PREFEITURA DE BRUMADINHO.

3.2 - DAS OBRIGAÇÕES DA PREFEITURA

I- Indicar um profissional qualificado para exercer a atribuição de interlocutor governamental com o INSTITUTO KAIRÓS e FUNDAÇÃO VALE para as atividades objetos deste CONVÊNIO;

II- Realizar aporte anual de R\$ 1.180.000,00 (um milhão cento e oitenta mil reais) para o INSTITUTO KAIRÓS a fim de custear as necessidades de recursos humanos para execução das atividades previstas neste CONVÊNIO por um período mínimo de 5 (cinco) anos, observadas as disposições da CLÁUSULA QUARTA.

III- Realizar aporte anual de R\$ 384.000,00 (trezentos e oitenta e quatro mil reais) para o INSTITUTO KAIRÓS a fim de custear a alimentação para todas as crianças, adolescentes e participantes das atividades sócio educativas e profissionais da EC envolvidos neste CONVÊNIO por um período mínimo de 5 (cinco) anos, observadas as disposições da CLÁUSULA QUARTA.

IV- Realizar no ano de 2015, aporte no valor total de R\$670.000,00 (seiscentos e setenta mil reais) para o INSTITUTO KAIRÓS a fim de custear despesas com serviços de concessionárias, materiais e equipamentos, manutenção do espaço, serviços com terceiros para manutenção dos

projetos de atendimento das crianças, adolescentes e participantes das atividades sócio educativas e profissionais da EC envolvidos neste CONVÊNIO, observadas as disposições da CLÁUSULA QUARTA.

- V- Publicar, no diário oficial, extrato deste CONVÊNIO e de seus aditivos, no prazo máximo de quinze dias após sua assinatura;
- VI- Prestar o apoio necessário ao INSTITUTO KAIROS para que seja alcançado o objeto deste CONVÊNIO em toda sua extensão;
- VII- Divulgar informações e notícias que envolvam a EC, sempre com autorização prévia da FUNDAÇÃO VALE e do INSTITUTO KAIROS;
- VIII- Comunicar imediatamente à FUNDAÇÃO VALE qualquer indicio de irregularidade na gestão dos recursos, pagamentos e recolhimentos de obrigações trabalhistas e tributárias;
- IX- Promover, mediante assinatura de escritura pública e de lei específica, a cessão não onerosa do terreno, de sua propriedade, localizado na Rodovia MG 040, Km 49, Brumadinho/MG, para desenvolvimento das atividades da EC previstas no presente CONVÊNIO e seu respectivo Plano de Trabalho.

3.3 –DAS OBRIGAÇÕES DA FUNDAÇÃO VALE

- I- Indicar profissional habilitado para exercer as atribuições de interlocutor junto ao INSTITUTO KAIROS e a PREFEITURA para as atividades objetos deste CONVÊNIO;
- II- Realizar parcerias para orientar a capacitação dos profissionais do INSTITUTO KAIROS;
- III- Avaliar os resultados das atividades;
- IV- Contribuir para a elaboração, estruturação e implementação de um plano de desenvolvimento econômico e humano da comunidade de Brumadinho;
- V- Avaliar e aprovar proposta pedagógica para a EC apresentada pelo INSTITUTO KAIROS;
- VI- Fornecer a matriz do material pedagógico desenvolvido pela FUNDAÇÃO VALE em sua versão mais atualizada;
- VII- Contribuir para o processo de captação de recursos, com o intuito de zelar para a sustentabilidade da EC a médio e longo prazo;
- VIII- Fiscalizar a gestão de recursos pelo INSTITUTO KAIROS e comunicar à PREFEITURA qualquer indicação e/ou comprovação de irregularidades;

3.4. As partes neste ato declaram e garantem que em todas as suas atividades, relacionadas a este Convênio, não tomaram e nem tomarão qualquer medida que viole a Lei 12.846/13.

3.5. As Partes, declaram e garantem ainda que em todas as suas atividades relacionadas a este CONVÊNIO, não aceitaram, receberam, pagaram, ofereceram, prometeram ou autorizaram, e nem aceitarão, receberão, pagarão, oferecerão, prometerão ou autorizarão pagamento de dinheiro, bem, hospitalidade, benefício ou qualquer outra coisa, independentemente do valor, direta ou indiretamente, como um incentivo para outorgar, obter ou reter negócio ou de outra forma ganhar ou conceder vantagem comercial indevida de ou para qualquer pessoa.

CLÁUSULA QUARTA – DOS REPASSES FINANCEIROS E DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

4.1. O cronograma de repasses no ano de 2015 observará os seguintes critérios:

- 4.1.1. Os valores previstos no item 3.2.II. serão repassados em 04 parcelas de R\$196.666,66 (cento e noventa e seis mil seiscentos e sessenta e seis reais e sessenta e seis centavos), segundo dotação orçamentária 02 005 001 12 122 0011 2020 3350410000 100, ficha 1172;
- 4.1.2. Os valores previstos no item 3.2.III. serão repassados em 04 parcelas de R\$64.000,00 (sessenta e quatro mil reais), segundo dotação orçamentária 02 005 001 12 122 0011 2020 3350410000 100 ficha 1172;
- 4.1.3. Para os valores previstos no item 3.2.IV., serão repassados 04 parcelas de R\$167.500,00(cento e sessenta e sete mil e quinhentos reais), segundo dotação orçamentária 02 005 001 12 122 0011 2020 3350410000 100 ficha 1172;
- 4.1.3. O valor total a ser repassado no ano de 2015 será de R\$1.712.666,67 (hum milhão, setecentos e doze mil seiscentos e sessenta e seis reais e sessenta e sete centavos), divididos em 04 (quatro) parcelas, sendo a primeira no valor de R\$ 428.166,66 (quatrocentos e vinte e oito mil cento e sessenta e seis reais e sessenta e seis centavos) e as outras 03 (três) no valor de R\$ 428.166,67 (quatrocentos e vinte e oito mil cento e sessenta e seis reais e sessenta e sete centavos)
- 4.1.4. Considerando a data de assinatura do presente Convênio, a diferença referente ao exercício de 2015 no valor de R\$522.333,33 (quinhentos e vinte e dois mil trezentos e trinta e três reais e trinta e três centavos) dos aportes anuais previstos nos itens 3.2.II e 3.2.III será acrescentada, sem reajuste, aos repasses de 2016

4.2. Considerando o prazo de vigência deste Convênio até o ano de 2020, fica definido que os aportes anuais previstos nos itens 3.2.II e 3.2.III e suas respectivas parcelas posteriores ao cronograma indicado no item 4.1 e seus subitens deverão ser reajustadas anualmente para manutenção do equilíbrio econômico-financeiro da parceria e previstas no orçamento anual da PREFEITURA.

4.3. Em função dos trâmites regulares e para não comprometer a execução das atividades e o andamento do programa, a liberação das parcelas estará condicionada à prestação de contas da seguinte forma:

- I - A primeira parcela será liberada logo depois de celebrado o convênio e a segunda parcela sessenta dias após;
- II - A liberação da terceira parcela fica condicionada à entrega da prestação de contas da primeira parcela; a liberação da quarta parcela à entrega da prestação de contas da segunda parcela e a liberação para o exercício de 2016 condicionada à entrega e aprovação da prestação de contas da terceira e quarta parcelas repassadas;
- III - A prestação de contas das duas últimas parcelas recebidas pelo INSTITUTO KAIROS será feita em até 30 (trinta) dias após o término do presente Convênio;

4.4. As prestações de contas serão realizadas mediante a apresentação ao Departamento de Convênios dos seguintes documentos:

- I - Ofício de encaminhamento;
- II - Original ou cópias reprográficas dos comprovantes da despesa;
- III - Extrato bancário da conta corrente específica e dos rendimentos de aplicação financeira, no qual deverá estar evidenciado o ingresso e a saída dos recursos, devidamente acompanhado da Conciliação Bancária, quando for o caso;
- IV -Cópia reprográfica dos cheques emitidos, mesmo quando cancelados;

V- Demonstrativo de Execução de Receita e Despesa, devidamente acompanhado dos comprovantes das despesas realizadas e assinado pelo dirigente e responsável financeiro da entidade;

VI - Comprovante, quando houver, de devolução de saldo remanescente em até 30 (trinta) dias após o término da vigência do convênio ou instrumento congêneres;

VII - Relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas e das metas alcançadas.

4.5. As prestações de contas serão analisadas, e em caso de irregularidades, será concedido o prazo de 15 (quinze) dias para que a entidade apresente esclarecimentos.

4.6. Havendo constatação de irregularidade na prestação de contas de determinada parcela, ficarão suspensos os repasses das parcelas subseqüentes, até que a irregularidade seja sanada ou o recurso restituído.

CLÁUSULA QUINTA – DA MOVIMENTAÇÃO DOS RECURSOS

5.1. Os recursos referentes ao presente CONVÊNIO deverão ser executados pela entidade conveniente observando procedimentos análogos à lei de licitações, especialmente coleta de orçamentos, e serão mantidos em conta bancária específica.

5.1.1 Os recursos referentes ao presente CONVÊNIO não podem ser utilizados para pagamentos de tarifas bancárias, multas, juros ou correção monetária, inclusive referente a pagamentos ou a recolhimentos fora do prazo

5.2. Enquanto não utilizados na sua finalidade, os recursos deverão ser, obrigatoriamente, aplicados em caderneta de poupança aberta especificamente para o programa, ou em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou operação de mercado aberto lastreada em títulos da dívida pública.

5.3. O produto das aplicações financeiras deverá ser obrigatoriamente, computado a crédito da conta específica e ser aplicado, exclusivamente, nas finalidades do programa, ficando sujeito às mesmas condições de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos.

5.4. As despesas realizadas deverão ser comprovadas mediante documentos fiscais originais ou equivalentes, na forma da legislação à qual a entidade responsável pela despesa estiver sujeita, conforme disposições da CLÁUSULA QUARTA.

5.5. Os documentos apresentados pela entidade conveniente deverão ser arquivados, em sua respectiva sede, juntamente com os comprovantes de pagamentos efetuados, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, pelo prazo de 10 (dez) anos, contado da data do julgamento da prestação de contas anual, ou, se for o caso, da Tomada de Contas Especial, para disponibilização, quando solicitados, aos órgãos de controle interno e externo e ao Ministério Público.

5.6. Os bens permanentes adquiridos ou produzidos com os recursos transferidos na forma deste instrumento, deverão ser incorporados ao patrimônio da entidade conveniente e destinados à execução de suas finalidades.

5.7. A entidade deverá, quanto aos bens permanentes adquiridos ou produzidos com recursos do Município, registrar sua identificação em demonstrativo patrimonial e garantir o seu uso conforme seus objetivos estatutários de interesse público.

5.8. Na hipótese da dissolução do INSTITUTO KAIRÓS, a parte do patrimônio da entidade constituída com recursos do Município, deverá ser destinada a entidade similar ou a instituição pública que atue no mesmo segmento, sediada no município de Brumadinho, mediante autorização expressa dos órgãos responsáveis pelos recursos liberados.

CLÁUSULA SEXTA – VIGÊNCIA

6.1. O presente CONVÊNIO se iniciará a partir da data de sua assinatura, e terá vigência de cinco anos, podendo ser prorrogado, nos termos da legislação vigente, por decisão das partes e por simples aditivo contratual.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA RESOLUÇÃO

7.1. O presente CONVÊNIO poderá ser denunciado a qualquer tempo, mediante notificação prévia da(s) Parte(s) denunciante(s) sem prejuízo das demais medidas cabíveis, caso os recursos sejam utilizado se houver descumprimento, ainda que parcial, das cláusulas deste CONVÊNIO.

7.2. As Partes acordam que, caso as declarações das Cláusulas 3.4 e 3.5 se mostrem comprovadamente não verdadeiras, a(s) parte(s) infratora(s) obriga(m)-se a restituir todos os recursos repassados pela FUNDAÇÃO VALE e/ou pela PREFEITURA, ficando o presente CONVÊNIO rescindido de pleno direito.

7.3. O descumprimento, no todo ou em parte, de obrigações decorrentes da execução do objeto do presente Convênio sujeitará O Instituto Kairós às penalidades cabíveis, destacando-se a aplicação da sanção restritiva ao direito de conveniar com a Administração Pública Municipal.

CLÁUSULA OITAVA - DISPOSIÇÕES GERAIS

8.1. Este Convênio poderá ser alterado em qualquer de suas Cláusulas e condições, exceto quanto ao seu objeto, mediante registro por simples apostila ou Termo Aditivo, de comum acordo entre as Partes, desde que tal interesse seja manifestado, previamente por uma das Partes, por escrito. Os casos omissos, pendências e dúvidas quanto à aplicação deste CONVÊNIO serão resolvidos mediante entendimento entre as Partes.

CLÁUSULA NONA - FORO

9.1. Fica eleito o Foro da comarca de Brumadinho/MG para dirimir qualquer dúvida ou solucionar questões que não possam ser resolvidas administrativamente, renunciando as partes a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem assim, justas e acordadas, firmam as partes o presente CONVÊNIO em duas vias de igual teor e forma e para os mesmos fins de direito, na presença das testemunhas abaixo qualificadas.

Brumadinho, 30 de abril de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUMADINHO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO KAIRÓS

FUNDAÇÃO VALE

Secretaria Municipal da Educação

Portaria n.º 008/2015-GAB

Institui Comissão de Sindicância.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições que lhe confere a Lei Orgânica do Município de Brumadinho, combinada com a Lei Complementar n.º 39/2004;

RESOLVE:

Art. 1º – Instituir Comissão de Sindicância para apuração de acontecimentos ocorridos no âmbito da Escola Municipal Maria Solano Menezes Diniz, envolvendo a direção da escola.

Art. 2º – Designar as servidoras abaixo relacionadas para comporem a Comissão de Sindicância, presidida pela última:

1. Ana Emília Coelho Diniz;
2. Neide de Oliveira Batista;
3. Silvânia de Brito Ribeiro.

Art. 3º – Designar as servidoras abaixo para apoio à Comissão de Sindicância:

1. Cláudia Parreiras dos Santos Soares;
2. Gislene Silva Dutra.

Art. 4º – A Comissão de Sindicância terá o prazo de até 30 (trinta) dias, podendo ser prorrogado por igual período.

Art. 5º – Ao final do trabalho, a Comissão de Sindicância deverá emitir relatórios dos fatos, com parecer.

Art. 6º – Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Brumadinho, 06 de maio de 2015.

Neide Alves de Lima

Secretária Municipal de Educação

Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRUMADINHO/MG – TORNA PUBLICO O JULG. DA 1ª FASE HABILITAÇÃO DA TP SMO 002/2015 – OBJ: OBRAS AMPLIAÇÃO DA ESCOLA CARMELA ALUOTTO EM CASA BRANCA – BRUMADINHO/MG. EMPRESAS INABILITADAS: SILDAN CONSTRUÇÕES LTDA, ENGENBRUM CONSTRUTORA LTDA, CONSTRUTORA MESTRA EMPREENDIMENTOS E CONSULTORIA LTDA, ATHENAS CONSTRUTORA LTDA. DEMAIS EMPRESAS FORAM DECLARADAS HABILITADAS - DETALHAMENTO NOTIFICAÇÃO ENCAMINHADA AOS INTERESSADOS PELOS SITES: BRUMADINHO.MG.GOV.BR E BRUMADINHO.REGISTROCOM.NET - AGUARDANDO RECURSOS DENTRO DOS PRAZOS LEGAIS QUANTO À DECISÃO.

Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação

AUTO DE EMBARGO DE OBRAS Nº 007/2015 – 04.05.2015

01 – IDENTIFICAÇÃO DO INFRATOR	
NOME. MARQUES KENNEDY VIEIRA	
ENDEREÇO RESIDENCIAL	
CPF/RG	INSCRIÇÃO MUNICIPAL
RESPONSÁVEL TÉCNICO	
	CPF
ENDEREÇO RESIDENCIAL	
02 – LOCAL DA OBRA	
Rua Maria de Lourdes Pereira, 1037 Silva Prado	
LOTE 45 A	QUADRA 11
PELO PRESENTE, CONSTATEI QUE O INFRATOR PRATICOU AS SEGUINTE INFRAÇÕES, em atendimento ao Art. 110 da Lei Municipal nº 1.149/2000:	
Execução da obra em desacordo com o projeto aprovado	
Execução de Obra sem a devida renovação do Alvará de Construção nº 092/2012	
Execução de Obra sem o devido atendimento no que consta das Notificações preliminares, inclusive o pedido de paralisação da obra.	

04 - PENALIDADES		
O NÃO CUMPRIMENTO NO PRAZO MÁXIMO DE 10(DEZ) DIAS, AOS TERMOS DESTE AUTO DE EMBARGO, SUJEITARÁ O(a) INFRATOR(a) AS SEGUINTE PENALIDADES: AUTO DE INFRAÇÃO COM APLICAÇÃO DE MULTAS, CONFORME ART. 108 109 DA LEI 1.149/2000 – Código Municipal de Obras e Decreto municipal 120/2014. Fica o infrator (a) acima intimado a não prosseguir a obra, em atendimento ao Código Municipal de Obras – Lei Municipal 1149/2000 e Lei Municipal 1438/2004 e Decreto Municipal 120/2014.		
05 – ASSINATURA DO FISCAL DE OBRAS:		
BRUMADINHO, 04 de maio de 2015. MARIA ALICE DA SILVA AGENTE FISCAL DE OBRAS II		
06 – EXPEDIENTE DE ORIGEM		
DATA	HORA	DOC.IDENT.
DECLARO QUE RECEBI A PRESENTE NOTIFICAÇÃO / AUTO DE EMBARGO ESTANDO CIENTE DO SEU CONTEÚDO ASSINATURA DO NOTIFICADO:		

Secretaria Municipal de Saúde

Fundo Mun. de Saude Brumadinho - Aviso de licitação – O FMS torna público Pregão Pres. nº 017/2015, p/ aq. mat. consumo odontológico, c/ forn. unico. Entrega prop: 26.05.2015, às 09:00 hs. Edital no site: <http://brumadinho.registrocom.net/> e www.brumadinho.mg.gov.br. Inf.: (31) 3571.2923/7171. Jose Paulo S. Ataide – Secretario Mun. Saúde

Anexo II:



Reabertura da Casa do Aprender

21 a 23 de junho
Fazenda do Pontal

A Casa do Aprender de Itabira, espaço de aprendizado que promove troca de experiências, integração e convívio entre educadores, alunos e comunidade, será reaberta na Fazenda do Pontal.

Você é nosso convidado. Venha participar conosco!

Datas: 21 a 23 de junho

Local: Rua Maria Julieta, s/nº - Bairro Campestre

Programação da semana de reabertura:

Dia 21 (terça-feira)

18h30 - Solenidade de Reabertura da Casa do Aprender

Dia 22 (quarta-feira)

18h30 - Palestra para educadores e demais interessados, com o tema:

"Literatura: Palavras do Mundo" - Professor Carlos de Cássia Silva

Dia 23 (quinta-feira)

Contação de histórias para alunos da rede pública

8 horas - E. M. Prefeito Virgílio Gazire

13h30 - C. M. E. I. Dona Batistina Pereira



**CASA DO
 APRENDER**

FUNDAÇÃO VALE



Anexo III

Re: Carta Convite - Google Chrome

https://outlook.live.com/owa/projection.aspx

Responder | Excluir Lixo eletrônico |

A Secretaria Municipal de **Turmalina**, aderiu ao Projeto da Fundação Itaú Social no ano de 2015. Porém, este ano de 2016, por questões de pessoal e recursos para custear as viagens fora do município, decidimos não continuar, embora saibamos da importância de formação do mesmo.

Att,

Adriana Souza
Resp. Programas e Projetos
SME/PMT/FNDE

Em 26 de setembro de 2016 14:13, Glay Vaz <glectenir@hotmail.com> escreveu:

Prezada Adriana,

Boa tarde!

Conforme falamos ao telefone, peço a gentileza para registra a não participação do município de **Turmalina** no projeto da fundação Itaú Social , e também os motivos que levaram a se desvincularem desse projeto fundação!

Desde já agradecemos a sua atenção!

Glectenir V. Teixeira
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Marisa R. T. Duarte
Professora Associada da Faculdade de Educação - UFMG

Anexo IV

TERMO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI
CELEBRAM FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL,
COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, MUNICÍPIO
DE CARBONITA, PARA O FIM QUE NELE SE
DECLARA.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, fundação privada, com sede na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, na Praça Alfredo Egydio de Souza Aranha, 100, Parque Jabaquara, CEP 04344-010, inscrita no CNPJ/MF n.º 59.573.030/0001-30, designada simplesmente ITAÚ SOCIAL;

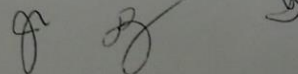
COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, com sede na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, na Rua João Ramalho, nº 115, Perdizes, CEP 05008-000 inscrita no CNPJ/MF nº 50.052.968/0001-30, designada CEDAC;

O MUNICÍPIO DE CARBONITA, com sede na cidade na cidade de Carbonita, no estado do MG, na Rua Edgar Miranda, nº 202, bairro Centro, CEP 39.665-00, inscrito no CNPJ/MF nº 211541740001-89, neste ato representado pelo PREFEITO Sr. MARCOS JOSERALDO LEMOS, portador da cédula de identidade RG. N.º 1450507/SSPMG inscrito no CPF/MF sob nº. 337.561.986/34 designado simplesmente MUNICÍPIO;

ITAÚ SOCIAL, CEDAC, MUNICÍPIO, denominados em conjunto Cooperantes, e isoladamente, Cooperante,

CONSIDERANDO que:

- a) A CEDAC atua na melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas, com foco principal na aprendizagem dos alunos,
- b) A ITAÚ SOCIAL desenvolve programa denominado "Avaliação e Aprendizagem" como estratégia para melhoria da qualidade na educação do país ("Programa");
- c) que a ITAÚ SOCIAL e a CEDAC firmaram, em 30/01/2015, Termo de Parceria ("Parceria") para a execução conjunta do Programa, visando a formação de profissionais que atuam em escolas da rede municipal;



- d) O **MUNICÍPIO** tem interesse em implantar a metodologia do **Programa** em sua rede pública de ensino;

Resolvem firmar **ITAÚ SOCIAL**, **CEDAC** e **MUNICÍPIO**, este **Termo de Cooperação** ("**Termo**") conforme segue:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA COOPERAÇÃO

- 1.1. O presente **Termo** tem por objeto a implantação do **Programa** pela **ITAÚ SOCIAL**, por meio do **CEDAC**, para o desenvolvimento do **Programa** na rede pública de ensino do **MUNICÍPIO**;
- 1.2. Os objetivos do **Programa** são:
- 1.2.1 Ampliar a compreensão dos dados das avaliações externas, demonstrando como funcionam seus resultados e como ler seus dados;
 - 1.2.2 Promover o uso pedagógico dos dados das avaliações para qualificação das práticas de apoio à aprendizagem na rede de ensino até chegar à sala de aula;
 - 1.2.3 Contribuir para a promoção da equidade;
 - 1.2.4 Contribuir para a transformação da concepção de avaliação nos diferentes atores da rede de ensino;
 - 1.2.5 Contribuir para a realização da triangulação entre avaliações externas, avaliações em sala de aula e avaliação institucional;
 - 1.2.6 Contribuir para transformar relações entre diferentes atores da rede de ensino.
- 1.3. O **Programa** se realizará por meio de encontros presenciais, realizados pelo **CEDAC**, e acompanhamentos à distância da sua efetividade.

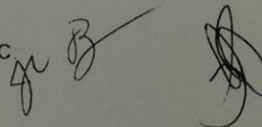
CLAUSULA SEGUNDA – DO PÚBLICO ALVO DO PROGRAMA

- 2.1. As ações serão destinadas à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação do **MUNICÍPIO**, aos diretores escolares e aos coordenadores pedagógicos do ensino fundamental da rede de ensino do **MUNICÍPIO**

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES E RESPONSABILIDADES DOS COOPERANTES

- 3.1 São obrigações e responsabilidades do **MUNICÍPIO**:

- 3.1.1 disponibilizar espaço para realização das reuniões de formação para os grupos de técnicos da Secretaria Municipal da Educação do **MUNICÍPIO**, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, com ventilação, iluminação, móveis e estrutura adequada para o número de participantes;
 - 3.1.2 disponibilizar materiais e equipamentos, tais como: Datashow, computador, TV, DVD, papéis e canetas, caso solicitado pela **ITAÚ SOCIAL** ou pelo **CEDAC**;
 - 3.1.3 disponibilizar transporte para o deslocamento de equipes até o local designado para os encontros de formação, para a realização de trabalhos de campo e acompanhamento à formação e ações nas escolas;
 - 3.1.4 definir a equipe central da Secretaria de Educação que acompanhará a formação dos profissionais nos momentos presenciais e à distância;
 - 3.1.5 assegurar condições para que o coordenador e o diretor escolar participem dos encontros e desenvolvam as ações planejadas;
 - 3.1.6 definir os participantes das frentes de formação de acordo com os perfis indicados pelo **CEDAC**;
 - 3.1.7 definir as escolas rurais participantes, considerando as possibilidades de logística e participação regular em todos os encontros de formação;
 - 3.1.8 assumir o compromisso de participação regular e sistemática das pessoas definidas conforme itens 3.1.4, 3.1.5 e 3.1.6, nos horários combinados, não sendo possível o envio de representantes;
 - 3.1.9 assegurar que os profissionais participantes do Programa realizem as ações planejadas nos encontros de formação dentro de sua jornada de trabalho na rede municipal de educação;
 - 3.1.10 garantir que o(a) Secretário(a) de Educação do **MUNICÍPIO** acompanhe as ações de formação e discussão com a equipe, assegurando sua participação nas reuniões iniciais e finais destinadas às equipes de secretaria;
 - 3.1.11 respeitar e observar a **Metodologia** recebida
- 3.2 São obrigações e responsabilidades da **ITAÚ SOCIAL**:
- 3.2.1 aportar os recursos financeiros ao **CEDAC** para execução do **Programa**, na forma estabelecida na Parceria;
 - 3.2.2 colaborar tecnicamente o **CEDAC** na execução do **Projeto**;
 - 3.2.3 acompanhar as ações realizadas em razão do **Programa** e propor ajustes quando necessário;
- 3.3 são obrigações e responsabilidades do **CEDAC**

Handwritten signatures and initials in black ink, including a large signature and several smaller initials.

3.3.1 executar o **Programa**, na forma prevista no Plano de Formação, parte inseparável do presente **Termo**, na forma do Anexo I;

3.3.2 submeter à aprovação da **ITAÚ SOCIAL** e da Secretaria de Educação do **MUNICÍPIO** toda e qualquer ação a ser realizada que não esteja no escopo do **Termo** estabelecido entre as partes;

CLÁUSULA SEXTA – DA DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES

6.1 Os **Cooperantes** não poderão utilizar o nome empresarial, a denominação social, marcas depositadas ou registradas, bem como quaisquer outros sinais distintivos e bens de propriedade intelectual de titularidade da **ITAÚ SOCIAL**, de qualquer empresa sob controle direto ou indireto da Itaú Unibanco Holding S.A., ou, ainda, de qualquer fundação ou entidade que tenha qualquer destas empresas como mantenedora;

CLÁUSULA SÉTIMA - ASPECTOS TRABALHISTAS

7.1 Cada **Cooperante** é responsável, durante e após a vigência deste **Termo**, pelos funcionários que designar para atuação no âmbito deste **Termo**.

7.2 Este **Termo** não estabelece nenhum vínculo de natureza trabalhista ou de qualquer espécie entre o pessoal contratado pelos **Cooperantes** para a execução das ações descritas neste **Termo**, inclusive os coordenadores, educadores ou consultores externos, ficando cada **Cooperante** que os contratou responsável pelas obrigações de natureza trabalhista relativas a esses profissionais.

7.3 Sem prejuízo do disposto no subitem anterior, caso seja interposta por profissional designado ou contratado no âmbito da execução das atividades inerentes a este **Termo**, incluindo eventuais subcontratados, qualquer reclamação trabalhista que envolva os **Cooperantes**, esses se obrigam reciprocamente a enviar os seus melhores esforços para fornecer subsídios e documentos autenticados ao outro **Cooperante** para a elaboração de defesa.



CLAUSULA OITAVA – RECURSOS FINANCEIROS

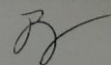
- 8.1. Para o cumprimento das metas estabelecidas neste **Termo**, caberá exclusivamente à **CEDAC** gerenciar os recursos financeiros aportados pela **ITAÚ SOCIAL** para realização do **Programa**.
- 8.2. As ações de formação do **Programa** serão totalmente gratuitas para o **MUNICÍPIO**, não havendo repasse de recursos pelo **MUNICÍPIO**, com exceção do descrito nos itens 3.1.3 e 3.1.8.

CLAUSULA NONA – DO PRAZO, DENÚNCIA E RESCISÃO

- 9.1 O prazo de vigência deste **Termo** é de 10 (dez) meses, contados de 01/03/2015, prazo estimado como necessário para a execução das atividades de competência dos **Cooperantes**, podendo ser prorrogado a exclusivo critério desses, mediante a formalização de aditivo;
- 9.2 Fica assegurado aos **Cooperantes** o direito de denunciar o presente **Termo de Cooperação**, unilateralmente, a qualquer tempo, mediante notificação escrita com 60 (sessenta) dias de antecedência.

CLAUSULA DÉCIMA – ANEXOS - O Anexo I, contendo o Plano de Formação, rubricado pelos **Cooperantes**, integra este **Termo de Cooperação**.

CLAUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DO FORO - Fica eleito o Foro da comarca da capital do Estado de São Paulo, para dirimir quaisquer dúvidas suscitadas na execução deste instrumento.



E, por estarem de acordo, firmam os Cooperantes, nas pessoas de seus representantes legais, o presente instrumento, perante as testemunhas abaixo, em três vias de igual teor e forma, para que produza os regulares efeitos legais.

Carbonita, 20 de maio de 2015.

Patricia Mota Guade
Fundação Itaú Social
Gerente de Educação
CPF 014.639.910
FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

Maria Tereza Perez Soares
Diretora Presidente
COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

Lucia Maria
Fundação Itaú Social
Gerente Administrativa
CPF 163.553.238-80
FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

MUNICÍPIO DE CARBONITA

Testemunhas:

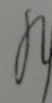
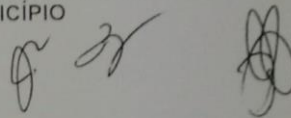
1. *Júlia Baptista Rosas*
Nome: Júlia Baptista Rosas
CPF: 295.194.958-86
Fundação Itaú Social
End.

2. *Pauline Carvalho da Silva*
Nome: Pauline Carvalho da Silva
CPF: 322.486.218-82
End. Fundação Itaú Social

ANEXO I – PLANO DE FORMAÇÃO

1. O Programa obedecerá as seguintes etapas:

- 1.1 reunião local para apresentação da proposta de formação e celebração do Termo de cooperação para 2015.
- 2.1 realização dos encontros de formação ao longo do ano de 2015 e acompanhamento das ações planejadas pelas equipes,
- 3.1 realização de avaliação com os participantes sobre o desenvolvimento da formação;
- 4.1 apresentação de relatórios e propostas de continuidade autônoma do trabalho a partir dos resultados alcançados no **MUNICÍPIO**



Anexo V:



Fundação
Vale do Rio Doce

CONVÊNIO FIRMADO ENTRE A
FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE E O
MUNICÍPIO DE ITABIRA, NA FORMA
ABAIXO

A **FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE**, entidade de direito privado, com sede na Av. Graça Aranha 26, 3º andar, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 33.896.291/0001-05, denominada simplesmente de **FVRD**, neste ato representada por seus procuradores legais, e o **MUNICÍPIO DE ITABIRA**, com sede na Av. Carlos de Paula Andrade n.º 135, inscrito no CNPJ sob o n.º 18.299.446/0001-24, representado por seu prefeito João Izael Querino Coelho, brasileiro, casado, empresário, portador da Carteira de Identidade n.º M-1.769.360 - SSP/MG e CPF n.º 087.707.196-91, residente na R. Prefeito Virgílio Quintão, 118 - Major Lage, em Itabira/MG, doravante denominado **MUNICÍPIO**, conjuntamente denominados **PARTES**, celebram este "convênio" nos termos seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

- 1.1 O objeto do presente convênio é a elaboração e execução do Programa de Educação Afetivo Sexual: *um novo olhar* – PEAS Vale - no município de **ITABIRA – MG**, o que se designa, simplesmente, **PROJETO**.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS ESPECIFICAÇÕES DO PROJETO

Em 2005 serão realizadas as seguintes ações relativas ao **PROJETO**:

- 2.1 **Reuniões de alinhamento** – serão realizadas reuniões, com as Secretarias Municipais da Educação e da Saúde, Superintendência Regional de Ensino de Nova Era e diretorias das escolas envolvidas, com o objetivo de apresentar as ações que serão desenvolvidas e definir o cronograma de atividades.
- 2.2 **Oficinas com a comunidade**- serão realizadas oficinas, com 4 horas de duração, com os temas do Projeto, co-coordenadas pelos profissionais capacitados e técnicos da Martins Pereira.
- 2.2 **Curso de capacitação básica** – serão realizados dois cursos, de 80 (oitenta) horas cada um, em duas etapas de 40 (quarenta) horas e a supervisão de um 3º. Curso, que será facilitado pelos capacitadores locais.
- 2.3 **Curso de formação de voluntários promotores de saúde** - será realizado um curso, de 64 horas de duração, em 6 módulos.
- 2.4 **Disponibilização de acervo técnico** – será organizado e disponibilizado acervo técnico para apoiar o trabalho nas escolas que entraram para o **PROJETO** em 2004 e já tenham um trabalho estruturado. As Secretarias da Educação e da Saúde receberão outro kit de acervo técnico dado ao grande

Convênio Prefeitura de Itabira – PEAS Vale





Fundação
Vale do Rio Doce

número de escolas e unidades de saúde que participam do PROJETO.

- 2.5 Encontro de capacitadores** - realização de um encontro, com duração de 40 horas, visando atualização e co-planejamento das ações de implantação e implementação do Programa, com a participação dos técnicos locais que atuam como capacitadores.
- 2.6 Encontro de adolescentes** – será realizado encontro de adolescentes (12 horas de duração) com a finalidade de estabelecer estratégias para a continuidade do PROJETO e formação de grupos de jovens protagonistas no município.
- 2.7 Encontro com os facilitadores** – será realizado um encontro com os profissionais da educação e saúde e a equipe técnica do PROJETO, para socialização e avaliação das ações e construção de estratégias de continuidade do PROJETO. O encontro terá a duração de 12 (doze) horas.
- 2.8 Monitoramento e avaliação** – as ações de monitoramento e avaliação serão realizadas por técnico contratado. São previstas:
- 4 visitas, com 4 horas de duração, em cada escola participante
 - 3 visitas de 2 horas com os profissionais da saúde, ação social e justiça
 - Supervisão do 3º curso de capacitação básica.
 - monitoramento e avaliação dos encontros de adolescentes e de facilitadores.
 - criação de modelo de co-monitoramento através da implantação do Grupo de referência Peas Vale
- 2.9 Ações educativas** – serão desenvolvidas pelos profissionais da educação e da saúde após o curso de capacitação, através de projetos de trabalho, em conjunto com os adolescentes (protagonismo juvenil), com os temas do PROJETO.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS RESPONSABILIDADES:

Em 2005, as responsabilidades das partes serão:

3.1 DA FVRD:

3.1.1 Executar ou contratar profissionais especializados para as seguintes atividades:

- a) planejamento e realização da reunião preparatória para levantamento das expectativas e necessidades locais;
- b) planejamento e realização das reuniões para apresentação dos critérios de participação nos cursos de capacitação, das ações que serão desenvolvidas e definição do cronograma de atividades;



Convênio Prefeitura de Itabira – PEAS Vale





Fundação
Vale do Rio Doce

- c) planejamento e operacionalização dos cursos de capacitação básica para profissionais indicados pelo **MUNICÍPIO**;
- d) planejamento e operacionalização do curso de formação de voluntários promotores de saúde: adolescentes e adultos. O curso terá a duração de 64 horas, em 6 módulos.
- e) preparação, aquisição e disponibilização de material didático para os cursos de capacitação básica e encontro de facilitadores.
- f) planejamento e realização do encontro de capacitadores com a participação dos técnicos do **MUNICÍPIO**.
- g) preparação, aquisição e disponibilização de 6 (seis) kits de acervo técnico para as Secretarias Municipais da Educação e da Saúde e para as 4 escolas que participam do projeto deste 2004, com a apresentação de um projeto de trabalho.
- h) preparação e execução do encontro de Facilitadores, em parceria com a Secretarias Municipais da Educação e da Saúde e a Superintendência Regional de Ensino de Nova Era;
- i) preparação e co-execução das oficinas com a comunidade;
- j) preparação e execução do encontro de adolescentes em parceria com a Secretarias Municipais da Educação e da Saúde e a Superintendência Regional de Ensino de Nova Era;
- k) identificação de duas pessoas do **MUNICÍPIO**, capacitadas, para participação na equipe de capacitação;
- l) monitoramento e avaliação das ações educativas do **PROJETO**, através de acompanhamento presencial, contatos via internet e por telefone;
- m) fornecimento de lanches para todos os participantes nos cursos de capacitação e no encontro de facilitadores.

3.2 DO MUNICÍPIO:

3.2.1 indicar as 24 (vinte e quatro) escolas municipais, que tenham a 4ª série do Ensino Fundamental e as unidades de saúde que participarão do **PROJETO**, de acordo com os objetivos propostos, as características das escolas e a orientação da equipe técnica do **PROJETO**;

Convênio Prefeitura de Itabira – PEAS Vale





Fundação
Vale do Rio Doce

- 3.2.2** inserir o **PROJETO** em suas atividades de educação e de saúde, bem como indicar os responsáveis, por parte do **MUNICÍPIO**, para o acompanhamento do mesmo;
- 3.2.3** indicar 02 (dois) técnicos para acompanhar, juntamente com a **FVRD**, o monitoramento e avaliação dos projetos formatados pelas escolas e pela Secretaria de Saúde;
- 3.2.4** mobilizar e disponibilizar os profissionais da saúde e de educação do município para participarem das atividades do **PROJETO**;
- 3.2.5** garantir o transporte, dos participantes durante as capacitações e encontro de facilitadores;
- 3.2.6** garantir o transporte dos técnicos do **MUNICÍPIO** para a participação no encontro de capacitadores;
- 3.2.7** garantir alimentação e transporte para os participantes durante o encontro de adolescentes;
- 3.2.8** garantir o espaço físico e equipamentos como aparelho de televisão, vídeo, retroprojeter, som, álbum seriado, quando solicitados pela **FVRD**, para os cursos de capacitação básica, encontros, eventos de entrega dos certificados e outras ações previstas no **PROJETO**;
- 3.2.9** disponibilizar 2 (dois) técnicos, identificados pela **FVRD**, nos cursos de capacitação, um da área de saúde, e outro com formação na área de educação, para participação na equipe de capacitação. A identificação destes técnicos se baseará no Manual de Procedimentos e Critérios do **PROJETO**;
- 3.2.10** publicar o extrato do presente termo no Órgão Oficial do **MUNICÍPIO**;

CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA

- 4.1** O prazo de vigência do convênio é de 11 (onze) meses, contados a partir de 01/02/2005.

CLÁUSULA QUINTA - DA DENÚNCIA

- 5.1** Este convênio poderá ser denunciado por qualquer das **PARTES**, através de comunicação escrita às demais com antecedência mínima de 90 (noventa) dias.

CLÁUSULA SEXTA DOS CRÉDITOS INSTITUCIONAIS E DA DIVULGAÇÃO

- 6.1** As logomarcas e/ou logotipos da **FVRD**, bem como os créditos institucionais deverão ser impressos e/ou citados nos documentos e instrumentos de divulgação produzidos sobre as atividades do **PROJETO**, tais como

Convênio Prefeitura de Itabira – PEAS Vale

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]





Fundação
Vale do Rio Doce

certificados de capacitados, cartazes, placas, outdoors, notícias da rádio, televisão ou Internet, entrevistas e outros meios de divulgação.

CLÁUSULA SÉTIMA – DO FORO

7.1 Fica eleito o Foro da Comarca da Cidade Itabira, com renúncia expressa a qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para dirimir dúvidas decorrentes do presente convênio, quer de sua interpretação, quer de sua execução.

E, por estarem assim justas e acordadas, as **PARTES** assinam o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor e para um só efeito, na presença das testemunhas abaixo.

Itabira, 16 de maio de 2005



PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABIRA
João Izael Querino Coelho



PROCURADOR JURÍDICO
Antônio Lopes Sobrinho



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Maria Alice de Oliveira Lage



FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE
Olinda Cardoso Costa
Diretora Superintendente




FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE
Alexandre Stussi Neves

Aline Inez da Torre
Gestora de Projetos

TESTEMUNHAS:



CI: _____ CPF: 646.933.286-15



CI: 7-8.305.036 CPF: 029.593.126-36

Convênio Prefeitura de Itabira – PEAS Vale







Fundação
Vale do Rio Doce

Diretoria Superintendente

Ilma. Sra. Maria Alice de Oliveira Lage
Secretária Municipal de Educação de Itabira - MG

Referência: Programa de Educação Afetivo Sexual - Peas Vale

Assunto: Envio de Convênio para assinatura

Rio de Janeiro, 18 de maio de 2005
FVRD-0007/2005

Prezada Secretária,

Encaminhamos anexas, vias originais do convênio entre esse município e a Fundação Vale do Rio Doce, referentes ao desenvolvimento do Programa de Educação Afetivo Sexual – Peas Vale, do ano de 2005.

Solicitamos a gentileza de providenciarem a assinatura do prefeito municipal e de uma testemunha, bem como a devolução de 01 via original à Fundação Vale do Rio Doce.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com Aline Torre, tel. (21) 3814-4328, e-mail alinetorre@cvrd.com.br.

Atenciosamente,

Olinta Cardoso Costa
Diretora Superintendente

① A' SIME,

Para Providências

ONE/DAR

02/05/05
11/04/05


② SAPC,

Para os devidos fins.
SMP/0406/2005

Marcos Alvarenga Duarte
Secretário Municipal da Fazenda

③ A SIME
FIDE ANEXO
SAPC 02/05/05

1/1

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABIRA	
SECRETARIA MUNICIPAL DA FAZENDA	
SOLICITAÇÃO DE ESCLARECIMENTOS DE CONVENIO/ADITIVO	
X	CONVENIO - N.º SN ADITIVO N.º BENEFICIARIO = FUNDAÇÃO VALE DE RIO DOCE REPRESENTANTE =
APOS ANALISE DA MINUTA DO CONVENIO ACIMA IDENTIFICADO, SEGUE PARECER DESTA SAPC	
INFORMO QUE TAL DOCUMENTO JÁ ESTEVE NESTA SECRETARIA PARA ANALISE E FOI ENCAMINHADO PARA PROCURADORIA JURIDICA. SE O DOCUMENTO JÁ ESTAVA AUTORIZADO PELA PJ, E O MESMO JÁ ESTA ASSINADO PELA FVRD, INFORMO QUE O PROCEDIMENTO É: - DEVERA A SECRETARIA M. DE EDUCAÇÃO ASSINA-LO E ENCAMINHAR PARA O GABINETE DO PREFEITO PARA ASSINATURA.	
DESTINATÁRIO = SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
DATA = 01/06/05	 SEÇÃO DE ANÁLISE E PRESTAÇÃO DE CONTAS
CIENTE	DATA =

Anexo -VI

PROCOLO DE INTENÇÕES QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE ITABIRA E A FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE OBJETIVANDO O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL DO MUNICÍPIO.

A **PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABIRA**, doravante denominada **MUNICÍPIO**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 18.299.446/0001-24, com sede na Avenida Carlos de Paula Andrade, 135 – Centro – CEP 35900-206 - representado por seu Prefeito, Senhor João Izael Querino Coelho, portador da Carteira de Identidade nº MG 1.769.360, expedida pela SSP/MG e inscrito no CPF/MF sob o nº 087.707.196-91, a **FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE**, com sede na Av. Graça Aranha, 26, 16 andar - Centro - CEP 20030-900 – Rio de Janeiro/ RJ, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 33.896.291-0001/05, doravante denominada “**FUNDAÇÃO VALE**”, neste ato representada por seu representante legal e, em conjunto denominadas **PARTES**.

CONSIDERANDO QUE o desenvolvimento territorial é realizado em uma perspectiva de longo prazo e de atuação conjunta entre as principais instituições do território – representados pelo poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada – como um desafio comum aos três setores;

CONSIDERANDO QUE a **FUNDAÇÃO VALE**, instituição do terceiro setor, tem como missão contribuir para o desenvolvimento socioeconômico integrado dos territórios onde a VALE atua, como articuladora e potencializadora dos investimentos sociais, a fim de fortalecer o capital humano nas comunidades, respeitando as identidades culturais locais;

CONSIDERANDO QUE o **MUNICÍPIO** tem o interesse em desenvolver metas para sua gestão, melhorar a infraestrutura urbana, reduzir o déficit habitacional, assim como implantar um plano para o seu desenvolvimento humano e econômico;

CONSIDERANDO QUE o interesse das **PARTES** em criar políticas e desenvolver ações com vistas a melhoria da qualidade de vida da população;

CONSIDERANDO QUE a **Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais**, estabelecida pela Constituição de 1988, em seu Art. 20, § 1º, é devida aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios, e aos órgãos da administração da União, como contraprestação pela utilização econômica dos recursos minerais em seus respectivos territórios;

RESOLVEM celebrar o presente Protocolo de Intenções, suas alterações e regulamentos, mediante as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

1.1 O objeto do presente Protocolo é o estabelecimento de uma parceria entre a **FUNDAÇÃO VALE** e o **MUNICÍPIO DE ITABIRA**, para o desenvolvimento de iniciativas que visem:

- **Quanto à Gestão** – Apoiar a melhoria dos sistemas e processos de gestão pública, nas áreas de educação, saúde, segurança, resíduos sólidos, saneamento básico, regularização fundiária, administração e finanças para a melhoria da eficiência na aplicação dos recursos e do atendimento público;

- **Quanto a Infraestrutura** - Apoiar a realização de projetos executivos de infraestrutura e habitação e nos seguintes processos: captação de recursos estaduais e federal; processo de licitação de empresas, acompanhamento das obras, prestação de contas e qualificação do quadro técnico; apoiar a implantação dos Programas de Habitação do Governo Federal e operações habitacionais vinculadas a Programas de Habitação Social operacionalizados pela CAIXA, tais como: Carta de Crédito FGTS Operações Coletivas, Programa Minha Casa Minha Vida de 0 a 10 SM, Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR, dentre outros; e a construção de equipamentos comunitários-sociais, assim qualificados como creche, escola ou posto de saúde, para o Município beneficiado pelos Programas de Habitação Social;

- **Quanto ao Desenvolvimento Humano e Econômico** - Investir no aprimoramento e fortalecimento das vocações econômicas locais e em ações de educação, cultura e qualificação profissional.

CLÁUSULA SEGUNDA - DOS COMPROMISSOS

2.1 Caberá, observadas as obrigações estipuladas neste instrumento e posteriormente formalizadas em convênios específicos, ao **MUNICÍPIO** e à **FUNDAÇÃO VALE**:

- Apoiar a elaboração e o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria dos sistemas e processos de gestão pública nas áreas de educação e/ou saúde, segurança, resíduos sólidos, saneamento básico, regularização fundiária e administrativa-financeira;
- Apoiar a implantação de ações estruturantes através de recursos materiais e/ou humanos.

2.2 Caberá à **FUNDAÇÃO VALE**:

- Apoiar a elaboração e o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria dos sistemas e processos de gestão pública nas áreas de educação e/ou saúde, segurança, resíduos sólidos, saneamento básico, regularização fundiária e administrativa-financeira;
- Apoiar a elaboração de projetos de engenharia, básicos e executivos, para fins de redução do déficit de infraestrutura além de apoiar no âmbito da captação de recursos estaduais e federal, da licitação de empresas, do acompanhamento das obras, da prestação de contas e da qualificação do quadro técnico.

2.3 Caberá ao **MUNICÍPIO**:

- Direcionar os recursos disponíveis para a implantação, execução e gestão de

projetos que, direta e indiretamente, revertam em prol da comunidade local, na forma de redução do déficit de infraestrutura, habitação e melhoria da gestão das áreas de educação, saúde, segurança, resíduos sólidos, saneamento básico, regularização fundiária, e administração e finanças;

- Estimular e incentivar a atração de empresas através dos dispositivos legais disponíveis e constituir iniciativas que fomentem a geração de trabalho e renda para a população local;
- Utilizar as ferramentas e a consultoria técnica disponibilizada pela Fundação Vale;
- Declarar, no ato do cadastramento do pleito relativo ao financiamento para as obras projetadas, a contrapartida descrita no programa como de sua responsabilidade, assim como efetivar o seu pagamento no momento que solicitado pelo órgão financiador.

CLÁUSULA TERCEIRA - DA OPERACIONALIZAÇÃO

3.1 Para a implementação do referido objeto, Convênio específico a ser firmado entre as **PARTES**, posteriormente a este Protocolo de Intenções, o qual incluirá o detalhamento e cronograma de sua implementação, as responsabilidades e atribuições de cada partícipe, dentre outras definições.

CLAÚSULA QUARTA - DA COORDENAÇÃO

4.1 As **PARTES** poderão determinar a criação de uma Coordenação para acompanhar a realização e aprovação dos trabalhos previstos no presente Protocolo de Intenções, que será composta por representantes indicados pelas **PARTES**, na mesma proporção.

CLÁUSULA QUINTA - ALTERAÇÃO E EXTINÇÃO

5.1 Este Protocolo de Intenções poderá ser alterado mediante Termo Aditivo, desde que o aditamento não importe em modificação do seu objeto, mais precisamente, as finalidades bem como resolvido, no caso de inadimplência ao disposto em qualquer de suas cláusulas ou resilição, por conveniência das partes, mediante notificação com antecedência de 30 (trinta) dias.

PARAGRAFO ÚNICO - No caso de resilição, havendo pendências ou trabalhos em execução, as **PARTES** poderão, através de Termo de Encerramento do Protocolo, definir as responsabilidades relativas à conclusão ou extinção de cada um dos trabalhos e pendências, inclusive aqueles referentes aos bens e direitos autorais e de propriedade dos projetos em andamento. No caso de extinção motivada, a Parte adimplente poderá decidir se haverá atividades que deverão ser concluídas ou sugerir novas regras, para validação da(s) outra(s) Parte(s).

CLÁUSULA SEXTA – DA DIVULGAÇÃO

- 6.1 As **PARTES** obrigam-se, durante a vigência deste Protocolo de Intenções, a manter sob sua guarda informações referentes aos projetos realizados, não podendo dar conhecimento a terceiros dos trabalhos desenvolvidos sem a concordância e aprovação das **PARTES**;
- 6.2 Qualquer divulgação deverá ser previamente autorizada pelas **PARTES**.

CLÁUSULA SÉTIMA - DOS PRODUTOS REALIZADOS

- 7.1 Os produtos e projetos objeto da execução deste Protocolo de Intenções serão desenvolvidos e aprovados por ambas as **PARTES**, por meio de um Plano de Trabalho.
- 7.2 Todos os estudos, relatórios e materiais produzidos serão de propriedade intelectual da Parte criadora, salvo se acordado de forma diversa, e o direito de uso será acordado entre as **PARTES**.

CLÁUSULA OITAVA - DOS CASOS OMISSOS

- 8.1 Os casos omissos do presente ajuste serão resolvidos de comum acordo entre as **PARTES** podendo ser firmados, se necessário, Termos Aditivos que farão parte integrante deste instrumento.

CLÁUSULA NONA - DA PUBLICAÇÃO

- 9.1 O **MUNICÍPIO** providenciará a publicação do extrato deste Protocolo de Intenções no órgão de divulgação oficial necessário a dar publicidade de seus atos, no prazo de até 20 (vinte) dias, a contar da data de sua assinatura.

CLÁUSULA DÉCIMA - VIGÊNCIA

- 10.1 Este Protocolo de Intenções vigorará até 31/12/2012, podendo ser prorrogado de comum acordo entre as partes, mediante termos aditivos, devendo a parte interessada em sua prorrogação comunicar expressamente a sua intenção com 60 (sessenta) dias de antecedência.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DISPOSIÇÕES GERAIS

11.1 Cada parte deverá arcar com suas despesas relacionadas a este Protocolo.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - DO FORO

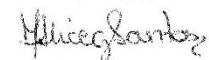

12.1 Para dirimir as questões oriundas do presente Protocolo de Intenções será competente o Foro da Comarca de Nova Lima, Estado de Minas.

E por estarem justos e acordados, assinam o presente Protocolo de Intenções em 02 (duas) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo, para que se produzam os necessários efeitos jurídicos e legais.

Belo Horizonte, 13 de setembro de 2010



MUNICÍPIO DE ITABIRA

FUNDAÇÃO VALE**TESTEMUNHAS:**
Nome: MARIA AUXICE G. SANTOS
RG: 0538 299 6-0
CPF: 813.970.497-20
Nome: PAULO CINATO
RG: 23.128.365-9
CPF: 205.707.118-04

Anexo VII

Quadro 1. Valores de referência do CAQi para etapas e modalidades do Fundeb - 2015						
Etapas/modalidade	CAQi CNE (% PIB Per capita)	Base de cálculo	CAQi Campanha-CNE 2015	Fundeb mínimo 2015	Diferença: CAQi Campanha-CNE - Fundeb mínimo	Razão: CAQi Campanha-CNE / Fundeb mínimo 2015
Creche (tempo integral)	39,00	CAQi Campanha-CNE	10.005,59	3.349,27	6.656,32	2,99
Creche (tempo parcial)	30,00	CAQi Campanha-CNE + Fundeb*	7.696,61	2.576,36	5.120,25	2,99
Pré-escola (tempo integral)	19,63	CAQi Campanha-CNE + Fundeb*	5.036,15	3.349,27	1.686,88	1,50
Pré-escola (tempo parcial)	15,10	CAQi Campanha-CNE	3.873,96	2.576,36	1.297,60	1,50
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Urbano (parcial)	14,40	CAQi Campanha-CNE	3.694,37	2.576,36	1.118,01	1,43
Ensino Fundamental Anos Finais – Urbano (parcial)	14,10	CAQi Campanha-CNE	3.617,41	2.834,00	783,41	1,28
Ensino Fundamental Anos Iniciais – Rural (parcial)	23,80	CAQi Campanha-CNE	6.105,98	2.962,82	3.143,16	2,06
Ensino Fundamental Anos finais – Rural (parcial)	18,20	CAQi Campanha-CNE	4.669,28	3.091,64	1.577,64	1,51
Ensino Fundamental (Tempo Integral)	18,72	CAQi Campanha-CNE + Fundeb*	4.802,69	3.349,27	1.453,42	1,43
Ensino Médio Urbano (parcial)	14,50	CAQi Campanha-CNE	3.720,03	3.220,46	499,57	1,16
Ensino Médio Rural (parcial)	18,20	CAQi Campanha-CNE (EF II Rural)	4.669,28	3.349,27	1.320,01	1,39
Ensino Médio Tempo Integral	18,72	CAQi Campanha-CNE + Fundeb*	4.802,69	3.349,27	1.453,42	1,43
Ensino Médio integrado à Ed. Profissional	18,72	CAQi Campanha-CNE + Fundeb	4.802,69	3.349,27	1.453,42	1,43
Educação Especial (conta 2x)	31,68	CAQi Campanha-CNE + Fundeb	8.127,62	5.668,00	2.459,62	1,43
Educação de Jovens e Adultos (Aval. no processo)	14,40	CAQi Campanha-CNE	3.694,37	2.061,09	1.633,28	1,79
EJA (integrado à Ed. Profissional)	17,28	CAQi Campanha-CNE + Fundeb*	4.433,25	3.091,64	1.341,61	1,43
Educação Indígena e Quilombola	23,80	CAQi Campanha-CNE (EF I Rural)	6.105,98	3.091,64	3.014,34	1,97
Creches conveniadas (tempo Integral)	33,00	CAQi Campanha-CNE + Fundeb*	8.466,27	2.834,00	5.632,27	2,99
Creches conveniadas (tempo parcial)	24,00	CAQi Campanha-CNE + Fundeb*	6.157,29	2.061,09	4.096,20	2,99

Obs: * Nos casos em que o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 não estabeleceu um valor para o CAQi, usou-se o valor por aluno do CAQi para a etapa correspondente versus o fator de ponderação do Fundeb.

Nota: Os valores do CAQi levaram em conta o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 e o PIB per capita de 2013 (R\$ 25.655,37)

Elaboração: José Marcelino Rezende Pinto (USP) e Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Apêndice- I



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento de acordo com a Resolução 1996/96 item IV do Conselho Nacional de Saúde

A professora Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e a mestrandia Glecenir Vaz Teixeira, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) convidam (a) Sr.(a) a participar da pesquisa intitulada : “A participação do setor privado na educação básica pública em Municípios mineiros ”, como entrevistado(a) voluntário(a). O principal objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a participação dos atores privados, em relação aos procedimentos e rotinas locais de administração educacional e quais os valores são agrados a esses municípios.

Para atingir o objetivo proposto é necessário realizar entrevista com atores envolvidos nessa dinâmica tornando-a assim, imprescindível para o sucesso de pesquisa. Para tanto pedimos a sua colaboração nesse momento! Parte da coleta de dados contará com entrevistas, que serão gravadas e transcritas, posteriormente. As gravações e transcrições serão realizadas em conformidade com as orientações do comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais COEP, uma vez que a pesquisa envolve a participação de seres humanos (entrevistas), consequentemente está passível de riscos como: constrangimento no momento da entrevista, por parte do entrevistado e receio de divulgação de seus dados. Para resguardar o bem-estar e a identidade dos entrevistados informamos os sujeitos que os mesmos têm direito de não responder a perguntas que julgarem improcedentes e para garantir o anonimato dos mesmos as informações de cunho pessoal serão codificadas e cada entrevistado terá um pseudônimo. O tempo previsto para entrevista será em média de uma hora, sendo este acordado com o entrevistado. A entrevista será realizada *in loco* e o participante não terão despesas com essa colaboração, pois os responsáveis pela pesquisa se deslocaram até o colaborador. Essa colaboração não contará com remuneração para os participantes.

Se por venturar surgir algum constrangimento no decorrer desse processo fornecemos, abaixo, nossos contatos e o do Comitê de Ética da UFMG. Contatos com das pesquisadoras: fone 3409-6161 /3324-6733 e e-mail: mmduarte@ufmg.br / glecenir@hotmail.com. Contato: Comitê de Ética da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005 (3409-4592 / coep@prpq.ufmg.br).



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Assumo este de acordo com os termos acima, gostaríamos que a Sra (o) lesse e assinasse a declaração abaixo:

Eu, _____, RG:

_____, declaro para os devidos fins, que fui convidado(a) pelos responsáveis pela pesquisa “A participação do setor privado na educação básica pública em municípios mineiros”; Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e Glecenir Vaz Teixeira e respondi positivamente à participar das entrevistas como voluntário. Estou ciente que essa atividade de pesquisa (entrevista) se caracteriza como um instrumento de coleta de dados e que os mesmos serão utilizados como fontes de dados de pesquisa. Ainda estou ciente que a minha participação nesta entrevista não é obrigatória e que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento. Recebi uma cópia deste documento e sendo assim concordo em participar dessa pesquisa.

Lugar e data:

_____, _____ de _____ de 201____.

Entrevistado(a) participante voluntário(a)

Glece

Pesquisadora responsável:

Marisa R. Duarte

Profª. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte

Apêndice II



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PESQUISA INTITULADA: “A PARTICIPAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM MUNICÍPIOS MINEIROS

Data da Aplicação: ___/___/___	
Nome do Entrevistado:	
Atuação do Entrevistado:	
Município:	Código do IBGE:
UF:	

”

GRAU DE FORMAÇÃO:

Educação Básica Incompleta () Educação Básica Completa ()

Superior Incompleto () Superior Completo ()

Pós-Graduação: *lato sensu* () Lato Sensu *stricto sensu* ()

Curso de Graduação: _____

Ano de Formação: _____ Trabalha na área de formação: _____

PROFISÃO

Exerce função pública?

Sim () Não ()

Caso sim. Qual? _____

Forma de ingresso na função? Convite, concurso, processo seletivo,

Possui experiência anterior, a essa função, na área de Educação?

Sim () Não ()

Qual? _____

Período: _____

Já participou de entidade sindical ligado a área da educação?

Sim () Não ()



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Caso sim. Qual? _____

Função: _____

Você participa de alguma associação civil sem fins lucrativos (não sindical ou profissional)

Sim, ligada à educação () Sim, de área diversa da educação () Não ()

Caso sim qual? _____

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO (AGENTE DO SETOR PRIVADO)

- **Como está organizada a gestão das ações de sua empresa?**
- **Como está organizado a equipe de Educação em Minas Gerais.?**
- **Qual é a estratégia da atuação da empresa na área de educação?**

1. Que atividades a empresa desenvolve na área de educação, neste município? Há quanto tempo?

1.1. E com relação a educação infantil?

1.2. E com relação ao ensino fundamental?

1.3. E com relação à Secretaria Municipal de Educação?

1.4. E com relação a formação de professores?

2. Quem são os seus contatos mais frequentes de trabalho na área da educação?

2.1. Que atividades desenvolvem juntos?

2.2. Nas escolas?

2.3. Na SMEd

2.4. Na empresa

2.5. Com a União

2.6. Outros _____

3. A empresa já aderiu a algum programa de Educação (União Estado ou Município)

3.1. Qual a contribuição de vocês para o desenvolvimento deste programa;

3.2. Quais atividade foram desenvolvidas (no âmbito dessa adesão)



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

- 3.3. Que atividades são desenvolvidas nas escolas municipais;
 4. Quando iniciou a parceria da empresa com o município?
 - 4.1. O que levou a empresa a atuar na área de educação nesse município.
 - 4.2. Quem foram os primeiros a atuar na cidade?
 - 4.3. Que modificações e possível observar desde o início da atuação de vocês. Por que?
-
5. Quais documentos a empresa pode disponibilizar para a pesquisa?

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO (AGENTE DO SETOR PÚBLICO/Secretário e coordenador de projeto no âmbito municipal)

- 1- Que tipo de atividade é desenvolvida pela empresa aqui no município? Há quanto tempo? O que motivou essa parceria!
 - 1.1. E com relação a educação infantil?
 - 1.2. E com relação ao ensino fundamental?
 - 1.3. E com relação à Secretaria Municipal de Educação?
 - 1.4. E com relação a formação de professores?
- 2- Essa participação se deu em contexto de inserção da empresa no município? Em qual contexto se deu essa participação? (Contrapartida da empresa para o município ou uma condicionante para o projeto)
- 3- Como são desenvolvidas essas atividades?
 - 1.1. Por meio de parceria;
 - 1.2. Convênio;
 - 1.3. Concessão;
 - 1.4. Termos de acordo/compromisso.
4. Quais ações desenvolvidas pelo setor privado foram destinadas a melhoria da gestão educacional?
 - 4.2. Qualidades da educação;
 - 4.3. Financiamento da Educação;
 - 4.4. Formação de professores;



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

4.5 Melhoria nos resultados educacionais.

5 Qual a sua prioridade na gestão da educação? (se aplica apenas ao secretário)

6 Em que aspectos a participação do setor privado auxiliou na execução dessa prioridade?
