

# DEMOCRATIZAÇÃO E RELAÇÕES ENTRE PÚBLICO E PRIVADO EM EDUCAÇÃO: PROVISÃO, SENTIDO E CONTEÚDO, NO BRASIL E PORTUGAL (2015-2022)

---

**Fátima Antunes**

Universidade do Minho, Portugal

**Vera Peroni**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

## **Resumo**

Discutem-se as relações entre público e privado como processos protagonizados por sujeitos individuais e coletivos em relação que disputam a provisão, a direção, sentido, conteúdo e a política de conhecimento para a educação. No Brasil, sobressaem o envolvimento do Estado e a força de sujeitos coletivos privados e movimentos sociais empenhados em restaurar valores tradicionais, refazer a educação como mercadoria e desmantelar a responsabilidade coletiva para o bem comum, a diversidade e a justiça social. Em Portugal, avultam, quer a afirmação da responsabilidade pública pela escolaridade obrigatória (com reforço da intervenção privada), quer a indistinção entre atores e(m) certas áreas de intervenção pública e privada e a mobilização de atores individuais e coletivos privados para a disputa de sentido e da hegemonia em educação. Nos dois lados do Atlântico, avoluma-se a centralidade da educação pública nas democracias, minada pelo ativismo de conjunções ideológicas que sustentam quer a agenda social neoliberal, quer a restauração neoconservadora. No Brasil, ficou mais vincada a amplitude de consequências de processos de desdemocratização no campo da educação, face à ambivalência e duplicidade das políticas públicas portuguesas, potenciadas pela capilaridade entre atores, interesses e recursos públicos e privados em redes de governação da educação.

**Palavras-chave:** Privatização da educação; Brasil; Portugal; restauração neoconservadora; agenda social neoliberal; hegemonia; (des)democratização da educação; governação da educação.

## **Abstract**

The relationships between public and private are discussed as processes carried out by individual and collective subjects in relation that dispute the provision, direction, meaning, content and the policy of knowledge for education. In Brazil, stand out the involvement of the State and the strength of private collective subjects and social movements, committed to restoring traditional values, remaking education as a commodity and dismantling collective responsibility for the common good, diversity and social justice. In Portugal it is noticed, both the affirmation of public responsibility for compulsory education (with reinforcement of private intervention) and the lack of distinction between actors and(in) certain areas of public and private intervention and the mobilization of individual and private collective actors for the dispute of meaning and hegemony in education. On both sides of the Atlantic, the centrality of public education in democracies is reinforced, and undermined by the activism of ideological combinations that support both the neoliberal social agenda and the neoconservative restoration. In Brazil, the breadth of consequences of de-democratization processes in the field of education became more pronounced, in face of the ambivalence and duplicity of Portuguese public policies, boosted by the capillarity between actors, interests and public and private resources in education governance networks.

**Keywords:** Privatization of education; Brazil; Portugal; neoconservative restoration; neoliberal social agenda; hegemony; (de)democratization of education; education governance.

## Introdução

Este artigo visa a apresentar um diálogo de pesquisas acerca da relação entre o público e o privado em educação no Brasil e em Portugal. Na realidade, é a continuação de um diálogo iniciado há sete anos (Antunes; Peroni, 2017). No artigo anterior, discutimos acerca do processo de privatização na educação, no Brasil em Portugal, e as implicações para a democratização da educação em dois países que viveram um período longo de ditadura e processos recentes de democratização.

Ao longo destes sete anos vivenciamos processos distintos de correlação de forças com as con(tra)dições próprias de cada país. Em Portugal houve dois governos (a *geringonça*), e atualmente um terceiro, suportados por partidos da esquerda parlamentar, incluindo um processo de desprivatização da educação; no Brasil ocorreu um processo de desdemocratização (Dardot; Laval, 2017), aumentando o processo de privatização com a atuação não apenas do mercado, mas também do neofascismo (Boito, 2020) e neoconservadorismo (Lacerda, 2019), no conteúdo da pauta, com profundas consequências para o seu processo recente de democratização.

A relação entre o público e o privado é entendida como envolvendo projetos societários em disputa, destacando que não são uma abstração, são processos protagonizados e obra de sujeitos individuais e coletivos (Thompson, 1981) em relação, que buscam inserir seu projeto educativo desde a agenda nacional até os sistemas de ensino e escolas.

Entendemos que é um processo de *relação entre o público e o privado*, pois, no período pós-ditadura, em ambos os países, ao mesmo tempo que houve avanços na luta por direitos, em um processo de correlação de forças, o privado também se organizou e se fortaleceu. No processo de avanço de direitos sociais materializados em políticas, a garantia do acesso à educação básica pública foi ampliada, o que consideramos um avanço; no entanto, verificamos igualmente a presença cada vez maior do setor privado definindo o seu conteúdo e disputando o fundo público. É o que Rikowski (2017) aponta como privatização da e na educação. Para o autor, a privatização da educação envolve uma disputa pelo fundo público no sentido do lucro, é a educação tornando-se capital. A privatização na educação é a tomada de controle por parte das empresas e não envolve propriedade, mas a disputa pelo conteúdo da educação vinculado ao seu projeto societário.

Partimos do pressuposto segundo o qual os processos de privatização do público ocorrem em um período particular do capitalismo, em que vivenciamos o avanço neoliberal, neoconservador e neofascista. Puello-Socarrás (2008, p. 107), ao analisar as atuais características do neoliberalismo, aponta as reformas de segunda geração do consenso de Washington “[...] las cuales dirigen su interés en torno a las reformas políticas e institucionales han estado dominadas por el tema de la reforma estatal y sus implicaciones”. O Estado redefine seu papel, de Estado mínimo para Estado empresarial. O foco das mudanças é o empreendedorismo, o Estado empreendedor que não mais é o executor de políticas sociais, mas repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Há um deslocamento de propostas societárias com princípios coletivos e democráticos para o individualismo.

Dardot e Laval (2017) apontam que, pós-crise de 2008, o neoliberalismo não enfraqueceu, ao contrário, com o diagnóstico de crise, o Estado diminuiu ainda mais seu papel na execução dos direitos sociais, o que os autores chamam de processo de desdemocratização. Analisaremos, a seguir, como nossos países estão vivenciando esses processos em suas particularidades.

O texto é composto por três partes. Iniciamos com a análise da realidade brasileira, em que elucidamos o processo de correlação de forças vivido no último período, desde o golpe de Estado que destituiu uma presidente eleita e a ascensão de sujeitos vinculados ao neoconservadorismo na educação, como a militarização e o *homeschooling*. Além de analisarmos o que mudou nos sujeitos, apresentaremos quem permaneceu, como o Movimento Todos pela Educação (MTE), Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Unibanco (IU) e quem passou a ter mais protagonismo no processo de privatização da educação pública, como a Fundação Lemann (FL), o Grupo Positivo (GP) e o Movimento pela Base, e um quadro comparativo dos institutos para melhor visualizar suas semelhanças e diferenças. A segunda parte do artigo analisa a realidade portuguesa na educação, com ênfase para as privatizações ou facetas (ângulos) das relações entre público e privado através da provisão, da política da educação – a disputa pela fabricação do espaço, do conteúdo e do sentido da educação e da política do conhecimento para a educação, com atenção particular aos sujeitos que disputam a pauta educacional e suas propostas. E finalizamos comparando as particularidades e aspectos em comum nos processos de privatização da educação nos dois países.

## **1. Processos de privatização da educação pública no Brasil em tempos de avanços do neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo**

A parte brasileira deste artigo tem como base pesquisas, realizadas pelo Grupo de pesquisa relações público-privadas na educação (GPRPPE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS), que analisam as relações entre o público e o privado na educação em países latino-americanos e as implicações para a democracia. Democracia entendida como “[...] a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (Peroni 2013, p. 1021).

Analisamos o que há de comum nos processos de privatização vividos pelos países neste período histórico internacional e também as suas particularidades, conforme sua historicidade e correlação de forças. No caso brasileiro, estudamos as múltiplas formas de materialização do privado na educação pública, os principais sujeitos e os conteúdos de suas propostas. No último período, verificamos que, além do neoliberalismo, vivenciamos o neoconservadorismo e o neofascismo como particularidades do capital, com graves implicações para os direitos sociais e a democracia.

Rocha (2021, p. 17) adverte que a cultura do ódio e a organização dos movimentos de extrema-direita do Brasil, apesar de terem avançado muito no último período, iniciaram ainda no processo de redemocratização, com grupos que não aceitaram o final da ditadura militar e construíram um:

[...] movimento subterrâneo inicialmente de reorganização da direita brasileira a partir de meados da década de 1980. Movimento que, na década de 2010, foi associado com incomum êxito da onda conservadora, especialmente no tocante a temas relacionados à educação sexual. Neste campo, duas notícias falsas (fake news) tiveram um papel de destaque na vitória eleitoral de Jair Messias Bolsonaro: o inexistente ‘kit gay’ e a deturpação completa de uma área de estudos, gender studies, numa delirante ideologia de gênero.

No período pós-golpe, no Brasil, aumentou a concentração de renda e a desigualdade social<sup>1</sup>. O governo Bolsonaro foi eleito com uma proposta de antipolítica, que se materializa em três ações conjugadas:

Em um primeiro campo, destroem-se estruturas existentes do Estado brasileiro nas áreas de educação, meio ambiente e direitos humanos, sob o argumento de que elas incentivam uma política progressista de esquerda; em um segundo âmbito, desmantela-se a política pública de saúde durante a pandemia, que se exitosa, corria o risco de habilitar a política e um centro político; e, em uma terceira linha, intimida-se os poderes de modo que a antipolítica não seja interrompida por decisões legislativas ou judiciais quando buscam impor limites à política de destruição (Avritzer, 2021, p. 16).

O conteúdo da educação também sofreu com a incorporação da pauta neoconservadora aliada aos princípios de mercado, já atuantes nos processos de privatização da educação. Uma das questões estudadas foi a mudança da forma de atuação, não apenas disputando o conteúdo da pauta, mas censurando professores e pesquisadores, como foi o caso do Escola sem Partido. Outra pauta polêmica é a Educação Domiciliar, que já conta, inclusive, com a Associação Nacional de Educação Domiciliar no Brasil (ANED), criada em 2010, que envolve a existência de várias organizações nacionais e internacionais e a venda de materiais e com conteúdo próprio com pautas de mercado e neoconservadoras:

Percebemos a consolidação de uma grande equipe pedagógica autodidata coesa, estruturando diferentes entidades, mas atuando em conjunto na defesa da modalidade educativa e do direito de escolha dos pais, que consequentemente lhes garantirá a demanda do serviço que já tem para oferecer. [...] Isso reforça que se trata de uma política com viés neoliberal, neoconservador, segregacionista, consequentemente anticonstitucional (Araújo; Leite, 2020, p. 17).

Também foi o caso de criação das Escolas Cívico-Militares, ainda na primeira semana do primeiro ano de mandato do governo Bolsonaro, que incorpora, à Subsecretaria de Educação Básica do MEC, a função de:

XVI- promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-

pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Brasil, 2019, online).

E, ainda em setembro de 2019, o Decreto presidencial 10.004, que instituiu o Programa Escolas Cívico-Militares em todo o território nacional<sup>2</sup>. As implicações para a construção do público, vinculado à democratização da educação foi evidente:

Os estados e municípios ao firmarem parcerias com Ministério da Educação aderindo ao Programa Nacional de Escolas Cívico Militares (PECIM) – de antemão sabem que uma das suas funções é entregar a gestão dessas escolas para as forças de segurança sejam elas do Exército, sejam elas da polícia militar ou corpo de bombeiros, ferindo dessa forma a lei número 9394 de 1996 em seu artigo 14, que esclarece: Art. 14 – ‘Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, [...]’ (BRASIL, 1996, online) (Godoy; Fernandes, 2021, p. 208).

Lima (2021, p. 63), ao analisar o Programa, também adverte que, apesar de serem escolas públicas, essas “[...] escolas contam com cargos de apoio e de supervisão exercidos por militares, que assumem a tarefa de garantir a disciplina e o controle dos alunos, determinando vestimentas, comportamentos e atitudes”.

É importante, ainda, ressaltar que, quem frequenta a escola pública no Brasil, é principalmente a população de baixa renda, conforme verificamos em estudo realizado pela Campanha Nacional pelo direito à educação:

Os 40% mais pobres foram sempre os mais beneficiados pelo investimento público em educação, visto que, embora representem 40% da população, sempre receberam uma fração maior que 40% do investimento público em educação. Essa constatação é importante, mas não surpreendente. Mais importante é a evolução ao longo do tempo: se em 2001, os 40% mais pobres recebiam 54,8% da massa de investimentos públicos em educação, em 2015 essa fração alcança 64,2% (Campanha..., 2020, p. 27).

Além da disputa pelo conteúdo da educação, ocorreu um desmonte das políticas educacionais, estudo da Campanha pelo direito à educação apontou decréscimo do investimento público em educação<sup>3</sup>. “Para a Função Educação, entre 2014 a 2018, tem-se um decréscimo da execução orçamentária de 13,6%, [...] No que se refere à Subfunção Educação Básica houve uma redução em cinco anos de 54,5% da execução orçamentária (Campanha..., 2020, p. 33).

Quanto à cobertura, o Censo Escolar de 2021 registrou 69,9 mil creches em funcionamento no Brasil; sendo que 29,8% dos alunos de creche estão matriculados na rede privada e 59,0% desses alunos estão em instituições conveniadas com o poder público. Na Educação infantil/pré-escola, em 2019, a frequência era de 92,9%. O Ensino Fundamental concentrava 84,8% dos alunos da rede pública. Na faixa de 6 a 14 anos, 98,9% da população frequenta a escola (BRASIL, 2022). No Ensino Médio, a rede estadual é responsável por 84,5% da matrícula, seguida pela rede privada, com 12%.

O Censo escolar de 2021 registrou que, durante a Pandemia, praticamente todas as escolas “(99,3%) declararam a suspensão das atividades presenciais de ensino, sendo a

média nacional de 279 dias letivos nesse ano. Na rede pública, a média foi de 287 dias, enquanto na rede privada foi de 248 dias letivos no mesmo ano” (BRASIL, 2022, p. 60). A diferença é que as escolas privadas seguiram com um calendário de aulas remotas, que foi difícil ou impossível concretizar para as escolas públicas. O que aumentou ainda mais a desigualdade social no país.

A seguir, apresentaremos um quadro com a matrícula na rede privada na educação básica e superior em 2015 e 2020, que será analisado também no próximo item, que trata de Portugal.

**Tabela 1 – Matrículas no ensino privado com matrículas totais no Brasil**

	2015		2020	
	Número Absoluto	%	Número Absoluto	%
Ensino Infantil	2.347.229	29,4	2.328.917	26,4
Ensino Fundamental	4.570.237	16,4	4.649.407	17,4
Ensino Médio	1.049.902	13	925.949	12,3
Ensino Superior	6.075.152	75,6	6.724.002	77,5

Fonte: Elaboração das autoras.

É possível verificar que a matrícula na educação básica é predominantemente pública, ao contrário da educação superior, em que, em 2020, 77,5% da matrícula era privada. A maioria das escolas de educação básica são públicas, no entanto, o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições privadas. É o que Rikowski (2017) aponta como privatização na educação, que é a tomada de controle na disputa pelo conteúdo. Nessa forma de privatização, a escola permanece pública, é o Estado que paga o professor e define parcerias ou compras de pacotes, mas a direção da educação e a definição do conteúdo educativo são repassadas para o setor privado, bem como sua execução, uma vez que este passa a ser responsável pela formação de professores, por exemplo.

Nossas pesquisas sobre o tema procuram sempre abarcar distintas formas de privatização da educação básica. Para analisar as especificidades dessas formas de privatização, organizamos esses processos em: execução, direção, execução e direção ao mesmo tempo.

Nos processos de privatização via direção, o setor privado atua no conteúdo e controle das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública, como é o caso do Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base, em que os empresários influenciam o governo federal na agenda educacional e na venda de produtos educativos, ou através da censura, com a ameaça constante do Escola Sem Partido

Nos processos de privatização via execução, o setor privado atua diretamente na oferta da educação, como é o caso das creches comunitárias, da provisão de Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Educação Especial.

Nos processos de privatização via execução e direção, analisamos os casos das parcerias entre o poder público e institutos privados. As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento,

premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. A educação permanece pública, quanto à propriedade e outras vertentes ou atividades, no entanto, quem dá a direção é o privado e não o interesse ou o governo público, formulado em instâncias públicas democráticas.

A seguir, trataremos mais especificamente de alguns movimentos e institutos pesquisados pelo GPRPPE, que têm abrangência nacional e grande influência, tanto na pauta educacional quanto na atuação das redes de ensino e escolas públicas do país.

Iniciamos pelo Movimento Todos pela Educação (MTE), pela sua abrangência e importância. Fundado em 2006, o Movimento teve grande protagonismo em todas as importantes pautas da política educacional brasileira do último período e liderou a organização de empresários em torno da pauta do mercado para a educação nos países latino-americanos. Em 2011, organizou um seminário em conjunto com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a criação da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação<sup>4</sup>.

Outro grande protagonismo do MTE foi a organização em 2013 do Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC), criando uma demanda para o Ministério da Educação, que, em 2015, instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da proposta Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Portaria nº 592. O texto final foi aprovado somente em 22 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2/2017 e instituiu e orientou a implantação da BNCC. No entanto, antes das orientações oficiais na página do MBNC já havia um manual com o “passo-a-passo” de implantação para orientação aos entes federados e às escolas (Bernardi; Uczak; Rossi, 2021, p. 119). Os autores destacam três elementos da atuação do MTE pós-2016: o documento “Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégias para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022”, lançado em 2018 durante a campanha eleitoral; a articulação empresarial para a implementação da BNCC; e a discussão do novo Fundeb.

Outra importante instituição que atua na educação é a Fundação Lemann (FL), uma organização familiar sem fins lucrativos, fundada em 2001, com início de suas atividades em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Em 2003, a FL começou a investir na área de gestão educacional, com foco em resultados, gerenciamento de metas, competitividade, identificação e formação “dos melhores” em desempenho. Para trabalhar a eficiência na gestão das escolas públicas brasileiras, foi criado o Instituto de Gestão Educacional (IGE)<sup>5</sup>.

Conforme Oliveira (2021), o Programa Formar é o principal programa da FL em parceria com os governos, e tem características abrangentes, uma vez que influencia na definição de políticas educacionais dos Sistemas públicos de ensino; articula a rede de internet banda larga em parceria com o poder público, como forma de consolidar sua proposta de inovação e promove a formação continuada para gestores/as das escolas da rede, para as quais a FL presta assessoria.

O Programa Gestão Para Aprendizagem (GPA) ocorre em parceria com as redes de ensino, via curso dirigido aos/às gestores/as escolares. “No curso GPA é incentivado o planejamento, observação das aulas, melhor uso do tempo na gestão de sala de aula e no papel multiplicador dos/as gestores/as escolares na atuação direta com os/as professores/as”. (Oliveira, 2021, p. 279).

Outro instituto que pesquisamos há muitos anos, pela importância de sua atuação no país, é o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, que atua em parceria com sistemas públicos de educação em nível estadual, municipal e nacional.

Comerlatto (2021) destaca parte da entrevista da presidente do IAS, Viviane Senna, no Relatório do IAS de 2019: “O professor é uma alavanca central para resolver a educação do país. A evidência científica mostra que 70% da aprendizagem do aluno está ligada à qualidade do professor. (Mas) ser bom professor não está relacionado a ter título de PhD, não está relacionado a anos de trabalho, e não é só salário” (Comerlatto, 2021). A presidente do instituto, com essa fala de desrespeito ao trabalho do professor, justifica o material fortemente estruturado, padronizado e replicável, com uma rotina pronta e um monitoramento e supervisão constante dos professores para garantir qualidade da educação pública.

É importante ressaltar, ainda, que o IAS tem sido o responsável por pautar na agenda educacional brasileira o tema das Competências Socioemocionais. O IAS encomendou o estudo, *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, que apresenta o programa de medição socioemocional e foi batizado de SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment). É baseado em características socioemocionais sobre a vida das pessoas, agrupando as evidências disponíveis segundo os cinco grandes domínios de personalidade, conhecidos como Big Five: 1. Abertura a novas experiências; 2. Conscienciosidade (ser organizado, esforçado e responsável); 3. Extroversão (definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas); 4. Amabilidade; 5. Estabilidade Emocional ou Neuroticismo (definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor).

Como parte da proposta Educação para o Século 21, o IAS reúne uma rede multidisciplinar de parceiros, como universidades, pesquisadores, fundações e organizações internacionais. É importante destacar que, conforme notícia veiculada na sua página, está encaminhando junto ao Conselho Nacional de Educação o PROJETO CNE/UNESCO: o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. “As competências socioemocionais deslocam o foco para características adestradoras, instrumentais à sociedade do capital” (Peroni, 2016, p. 115).

Diferente dos outros institutos e movimentos pesquisados, que se apresentam como instituições sem fins lucrativos, o Grupo Positivo<sup>6</sup> “é uma *holding* que vende seus produtos no mercado educacional para instituições privadas e sistemas públicos” (Carvalho, 2021, p. 240).

Para a área educacional oferece dois produtos, o Sistema Positivo de Ensino (oferece recursos pedagógicos, didáticos e administrativos para gestores, professores, alunos e famílias de suas escolas conveniadas) e o Sistema de Ensino Aprende Brasil (oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino municipal pública: livros didáticos integrados, livros digitais, cursos de formação, assessoria pedagógica presencial e a distância, ambiente digital). O sistema prevê dois métodos de avaliação: o Sistema de Avaliação Positivo (hábile) e o Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (simeB), os quais envolvem a verificação e o monitoramento do desempenho dos



estudantes e subsidiam o trabalho dos professores, dos gestores e equipes pedagógicas de escolas e das secretarias de educação (Lumertz, 2021).

A seguir apresentamos um quadro-síntese destacando as principais semelhanças e diferenças de alguns institutos pesquisados:

**Quadro 1 – Quadro comparativo entre Sujeitos coletivos que atuam na educação**

	IAS	IU	Grupo Positivo	Fundação Lemann
Natureza	Sem fins lucrativos.	Sem fins lucrativos (OSC).	Com fins lucrativos: a) Positivo Educacional b) Positivo Tecnologia Sem Fins Lucrativos c) Instituto Positivo	Organização familiar, sem fins lucrativos.
Forma de atuação	Rotina escolar, formação, aulas prontas...	Circuito de Gestão em que se articulam a governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento. Além de atuar em um novo modelo de ensino médio, atualmente atua também no ensino profissional.	Rotina escolar, formação docente, plataforma virtual de aprendizagem e ferramentas para a gestão e mensuração do avanço da educação de sua rede de escolas Gestão - <u>simeB</u> e avaliação - <u>hábile</u>	Formação continuada de gestores – Curso Gestão para aprendizagem (GPA) e professores - Gestão para sala de aula. Políticas de inovação tecnológica.
Proposta de gestão	Gestão para o Sucesso.	Circuito de Gestão com foco na Gestão para resultados. Na aprendizagem o foco é Português e Matemática.	Gestão para resultados.	Gestão para resultados.
Sistema de Monitoramento	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (IASI). Os dados sobre desempenho, frequência e cumprimento das metas de alunos e professores são repassados mensalmente.	Sistema para o avanço contínuo da educação (SIGAE). A ferramenta permite o planejamento, acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real.	simeB ferramenta de tecnologia educacional que disponibiliza, analisa e monitora indicadores para melhorar a qualidade da educação.	Caráter fiscalizador sobre as ações dos/as gestores/as nas escolas para garantir o cumprimento dos conteúdos e atividades padronizados como condição para a certificação do curso.
Material	Padronizado e replicável.	Padronizado e replicável. Cadernos de práticas e gestão escolar.	Padronizado e replicável. Livros físicos e ambiente virtual contendo livros digitais, trilhas de aprendizagem e faixas de áudio.	Padronizado e replicável.

Estratégias	Premiação.	Premiação.	Soluções educacionais.	Ênfase na meritocracia. Premiação.
-------------	------------	------------	------------------------	------------------------------------

Elaboração: Peroni (IAS), Raquel Caetano (IU), Juliana Lumertz (GP) e Cristina Oliveira (FL).

Fonte: Peroni (2016); Caetano (2018); Lumertz (2021), Oliveira (2021).

É possível verificar que todos os institutos estudados atuam nas secretarias de educação e escolas, com professores e gestores. Atuam na formação, na gestão escolar, na rotina e monitoram a escola. O conteúdo de suas propostas é vinculado ao empreendedorismo, gestão gerencial, meritocracia, premiação, competitividade, enfim, princípios vinculados à pauta do mercado. No entanto, verificamos que, apesar de estarem vinculados às pautas de mercado, seu conteúdo não está adequado às bases da reestruturação produtiva, mas às fordistas, com materiais fortemente estruturados e padronizados. O trabalhador criativo, que resolve problemas e trabalha em equipe, não parece ser a pauta de formação dos alunos da escola pública para os institutos estudados.

Destacamos ainda o papel desses institutos na formação continuada de professores e gestores, e concordamos com Rikowski, para quem instituições de educação e de formação de professores “[...] estão envolvidas na produção social da força de trabalho. Assim, quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas” (Rikowski, 2017, p. 395).

No Brasil, mais de 80% das matrículas na escola básica estão na escola pública, assim que, além da disputa pelo fundo público, importa ao mercado interferir na política educacional, direcionando o conteúdo necessário para a formação de sujeitos em um projeto de classe.

Enfim, a construída cultura democrática brasileira está cada vez mais em disputa com a naturalização do individualismo, da competitividade, da responsabilização e da premiação, além da censura vivida mais recentemente. Condições que tornam a democratização da educação vital para a aprendizagem da democracia no Brasil.

## **2. Portugal. Privatizações em educação: ambivalência, duplicidade e capilaridade entre público e privado**

Desde 25 de abril de 2022 celebramos 48 anos de democracia em Portugal, agora com um tempo mais longo do que a ditadura que a antecedeu. Um esforço analítico destes 48 anos sugere a saliência de processos articulados e interdependentes de democratização, europeização e privatização na trajetória de políticas sociais de realização de direitos sociais fundamentais, como a educação, bem ilustrados pela construção institucional do sistema público de educação (Antunes; Peroni, 2017). Nesse sentido, as políticas públicas em educação têm sido interpretadas sob os signos da duplicidade e da ambivalência, que expressam projetos societais em disputa: (i) de intervenção e compromisso do Estado com a provisão e o bem públicos e (ii) de evasão do mesmo Estado para um papel secundário

na provisão e um papel central na afirmação e expansão de interesses e atores privados (cf. Antunes, 2015; Peroni, 2009; 2020; Hespanha; Ferreira; Pacheco, 2014).

Chegamos a 2020 com uma taxa real de escolarização no ensino secundário 17 vezes maior do que em 25 abril de 1974. Face aos 4,7% de taxa real de escolarização nesse ano, frequentaram o ensino secundário, em média, mais 1,7% de jovens dos 15-17 anos, em cada um dos 46 anos entretanto passados, ou mais 17% em cada década. Essa é uma das imagens fortes do caminho percorrido na democratização da educação, com um ritmo muito desigual e largos períodos de estagnação. Por outro lado, no mesmo período, quase duplicou a taxa de frequência dos jovens do ensino secundário privado.

Nesta análise integrada no diálogo de pesquisas entre Brasil e Portugal, observamos especificamente os anos entre 2015-2022, no que respeita a certas *privatizações* ou facetas (ângulos) das relações entre público e privado: a provisão; a política da educação – a disputa pela fabricação do espaço, do conteúdo e do sentido da educação – e a política do conhecimento para a educação. Como veremos, as políticas públicas e a organização de uma *sociedade civil íntima* (Santos, 2003) e ancorada no Estado marcam aquele troço do caminho que andamos para aqui chegar<sup>7</sup>.

## 2.1. Privatizações em educação: problemáticas teóricas e contextos socio-históricos

Em outros estudos, argumentamos que as problemáticas da governação e da reforma do Estado gerencial, no quadro da globalização e europeização da educação (cf. Dale, 1997; 2005; Clarke; Newman, 1997), permitem elucidar transformações do papel do Estado, que envolvem processos de privatização (Cone; Brøgger, 2020). A partir dos anos 80 do século passado, em Portugal, segundo cronologias, dinâmicas e ritmos diferenciados em diversas áreas, tais desenvolvimentos vêm ocorrendo no domínio do bem-estar e dos direitos sociais, incluindo o direito fundamental à educação. Como em outras latitudes, também em Portugal, vem sendo fabricado um universo educacional de fronteiras movediças, “formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores”, com “[...] o envolvimento de uma multiplicidade de novos provedores de diferentes tipos, e a redistribuição de poder e responsabilidade” (Newman; Clarke, 2012, p. 353; Junemann; Ball, 2013, p. 423). Os fenómenos de *des-estatização do regime político* ocorrem então a par e passo com desenvolvimentos de *desnacionalização do Estado*, alterando escalas, atribuições, protagonistas (Jessop, 1995; Santos, 2001). A designada *governança suave* (*soft governance*), impulsionada pela mobilização de redes no âmbito de políticas e do espaço europeus de educação, “orquestra[ria] um processo de privatização altamente ‘governado’” que “dilui os limites da distinção entre atores privados e públicos” (Cone; Brøgger, 2020, p. 386). As políticas públicas revelam-se, desse modo, cruciais em Portugal, quer para sustentar a democratização da educação e os direitos sociais, quer para impulsionar reformas do Estado que, desde os anos 90, foram a expressão da crise do *semi-Estado Providência* português (Santos, 1990).

No contexto socio-histórico, em que avulta o processo de integração europeia, a *agenda globalmente estruturada* (Dale, 2000) que fundou a construção institucional do

Estado de Bem-estar em Portugal (anos 90 e 2000) imprimiu uma trajetória das políticas sociais em Portugal entre uma perspectiva de forte intervenção do Estado e uma conceção de “desvinculação do Estado [...] num papel subsidiário” (Hespanha; Ferreira; Pacheco, 2014, p. 192-193) ou secundário.

Mais recentemente, entre 2011-2015, a “economia política da integração europeia” (Reis, 2014, p. 11 e ss.) traduziu-se por dinâmicas de europeização particularmente agressivas para as realidades educativas portuguesas através de *políticas regressivas austeritárias de ajustamento estrutural* (Reis, 2014). Assim, de acordo com estudos recentes: “parte significativa dos portugueses sofreu uma redução expressiva do seu rendimento disponível resultante dos cortes nos salários, nas pensões e nas políticas sociais”, “políticas e programas de apoio e de ação social” foram severamente contraídos quando a taxa de desemprego disparou. Os autores que vimos seguindo sublinham ainda

[...] duas outras áreas em que se verificou um forte retrocesso: a desregulação das leis laborais, que provocou um aumento geral da precariedade com particular incidência nas populações mais jovens; e a pressão sobre os sistemas públicos de provisão e de proteção, que implicou uma limitação e redução da qualidade dos serviços prestados, nomeadamente, no setor da saúde e da educação (Carmo; Barata, 2019, p. 89).

Assistiu-se, nesse período, a uma rutura em favor de um projeto societal neoliberal radical que, a ser bem-sucedido, procuraria instituir um sistema educativo pobre para pobres e alterar o estatuto e o papel do direito à educação e do sistema público que constitucionalmente o realiza (Antunes, 2015; Antunes; Peroni, 2017).

Desde novembro de 2015, a XXI legislatura assumiu uma configuração inédita no país, frequentemente designada como *geringonça*, baseada num acordo político entre a esquerda parlamentar que apoiou um governo minoritário do Partido Socialista (PS)<sup>8</sup>. Esse acordo integrou esforços para interromper aquelas “dinâmicas regressivas”, incluindo um “programa de recuperação de rendimentos e de valorização das pessoas, das empresas e das instituições públicas” (Carmo; Barata, 2019, p. 89-90). Mesmo no contexto de uma *sociedade da austeridade* em afirmação na União Europeia – que vai de par com a reorientação do designado modelo social europeu para um modelo de investimento social –, a reação de desconfiança e confronto das autoridades europeias não impediu que aquele programa fosse prosseguido com progressos importantes. Em 2019, no final da legislatura, era possível argumentar que o recente caminho português sugeria, por um lado, “[...] uma via possível que pode criar lastro em vários países da Europa e de outras geografias do mundo” (Carmo; Barata, 2019, p. 91), enquanto ao mesmo tempo se constatava que

Independentemente dos indicadores sociais e económicos positivos (apesar de um certo arrefecimento da economia nos últimos meses), o governo não foi capaz de implementar políticas públicas que melhorassem significativamente a qualidade dos serviços públicos.

No campo das políticas públicas em educação, a partir de 2016, assumiu uma importância simbólica marcante a recuperação da orientação inicial de estrito

cumprimento do direito fundamental à educação pela política de contratos de associação de escolas privadas ao sistema público, através do financiamento público da sua frequência, apenas e só nos casos em que a resposta pública é insuficiente. Acompanhada de um aceso debate, o governo de então reafirmou a obrigação constitucional de manter um sistema público de educação capaz de responder às necessidades sociais nacionais; ficou, assim, interrompida em 2016 e até hoje a política, então normalizada, de financiamento público de escolas privadas em concorrência com escolas e capacidade pública instaladas (cf. CNE, 2021, p. 118; Antunes; Viseu, 2017; Adrião; Silva, 2020).

A XXII legislatura, iniciada em 2019, foi marcada pela pandemia e mais tarde interrompida no final de 2021 por eleições antecipadas, desencadeadas pela impossibilidade de acordo de base parlamentar para viabilizar o orçamento de 2022. A fórmula ensaiada tinha dado já sinais de fragilidade e bloqueios crescentes, sendo substituída, após as eleições de janeiro de 2022, por um governo de maioria absoluta parlamentar do partido socialista (PS). Esse partido, frequentemente definido como de centro-esquerda do espectro político-parlamentar, está agora num contexto de guerra em território europeu, na Ucrânia, no sexto ano de governação consecutiva, tendo navegado a recuperação de rendimentos, após a intervenção externa em 2011 com *políticas regressivas austeritárias de ajustamento estrutural* (Reis, 2014) e a pandemia, desde março de 2020.

Quer o retorno do Estado nacional, quer a omnipresente centralidade da União Europeia (UE), quer a desumanizante desigualdade global irrigaram o nosso corpo humano com a aquisição de vacinas pela UE e o acesso universal dos seus cidadãos, a par da sonegação do acesso à vacina, aos países e continentes do sul global, pelas multinacionais farmacêuticas com a conivência das autoridades da UE e seus estados-membros. Na seqüela da “onda global de privatização dos bens sociais colectivos” desde os anos 80 (Santos, 2020, p. 40), em Portugal como em outras latitudes, com particular acrimónia durante a recente intervenção externa da troica de credores (2011-2014), como “a maioria dos Estados”, o Estado português estava “despreparado” para “enfrent[ar a pandemia] e, portanto, para proteger os cidadãos” (Santos, 2020). Face à “radicalidade da pandemia”, o governo assumiu cursos de ação de Estado de exceção, na sua face keynesiana, em que os serviços, os trabalhadores e as políticas sociais públicas de saúde, educação e segurança social se revelaram essenciais (Reis, 2020, p. 12; Afonso, 2020, p. 121; Mamede; Silva, 2021, p. 7). Ficou entranhado na nossa experiência íntima global desigual da pandemia que estes trabalhadores e serviços públicos essenciais mantiveram abertas possibilidades de realização dos direitos humanos básicos universais que os fundam como alicerces indispensáveis de sociedades decentes: muito literal e absolutamente, salvaram (milhões de) vidas, compensaram virulentos danos à coesão social e contiveram fraturas de desumanização.

A íntima experiência global da pandemia escancarou a evidência de que as desigualdades, incessantemente aprofundadas, mataram mais exuberantemente e reforçaram a linha abissal das (des)humanidades multiplicadas (quantas humanidades criamos na casa comum fraturada?). É a democracia posta à prova pela “instabilidade”, as “vulnerabilidades”, a exaustão e fragilidade fabricadas da “economia”, da “sociedade” e da “vida”, desvelando “[...] a opacidade que pairava sobre o mundo que desabou com a

pandemia e que não pode perdurar para pensarmos um futuro que está por construir” (Santos, 2020, p. 40; Reis, 2020, p. 12).

## 2.2. Dualidades educativas portuguesas: garantir o direito e alimentar o mercado da educação

Quando comparamos a proporção de inscritos no ensino privado entre 2015-2020, encontramos variações de sentido diverso que podem também sugerir dinâmicas, processos e políticas diferenciadas. Assim, se essa proporção aumenta 0.6 pp. (19.7% em 2020 face a 19.1% em 2015) naquele período, para o conjunto do sistema<sup>9</sup>, esse crescimento ocorre em quase todos os níveis de ensino (Educação de Infância, 1º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior), sendo mais evidente no 1º ciclo do Ensino Básico (+ 1.3 pp do que em 2015) e no Ensino Superior (mais 2 pp. do que em 2015), em que excede o dobro da proporção verificada para os diversos setores do sistema educativo (mais 0.6 pp. de inscritos no ensino privado em 2020 face a 2015).

**Tabela 2 – Matrículas no ensino privado com matrículas totais em Portugal 2015 e 2020**

	2015	2020
Educação pré-escolar <sup>10</sup>	123 089 (46.5%)	118 101 (47%)
1º ciclo ensino básico	50 478 (12,1%)	51 809 (13.4%)
Ensino secundário	81 121 (20.6%)	84 576 (21.5%)
Ensino superior	57 299 (16.4%)	73 155 (18.4%)

**Fonte:** Inscritos no ensino privado em valor absoluto e em percentagem do total em cada nível de ensino, em 2015 e 2020.

Enquanto o crescimento daquela enorme percentagem na Educação de Infância (EI) se relacionará sobretudo com uma resposta insuficiente de vagas públicas, o mesmo não ocorre no caso do Ensino Superior (ESup), já que a capacidade do sistema público tem regularmente excedido o número de candidatos no país, podendo antes aquele crescimento relacionar-se com outras insuficiências das políticas públicas, designadamente do financiamento da frequência do ESup: a sobrecarga de despesas a cargo dos próprios, no caso de estudantes deslocados da sua residência, acaba por em muitos casos exceder ou igualar a despesa de frequentar o ensino privado em estabelecimento próximo da residência, tornando esta opção menos onerosa. Acresce que, dada a procura desigual dos diversos estabelecimentos de Ensino Superior, tal frequentemente ocorre com estudantes academicamente menos competitivos, que, também muitas vezes, pertencem a famílias com menor capacidade económica. Percebemos, então, que este aumento da proporção de estudantes que frequentam o Ensino Superior privado pode resultar em consequências penalizantes para os segmentos economicamente mais frágeis, distorcendo, senão corroendo, o potencial de democratização resultante da expansão da população abrangida pelo Ensino Superior.

Por sua vez, o aumento da proporção de inscritos no ensino privado, entre 2015 e 2020, no 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) e no Ensino Secundário (ES), parece ter fontes

distintas: no 1º ciclo do EB, pode resultar de uma dinâmica societal sustentada por um agregado de decisões parentais individuais, enquanto no ES essa expansão parece relacionar-se com as políticas públicas de participação em Educação e Formação de Adultos (EFA) que, regularmente, e também neste período, fomentam a provisão de educação formal por agentes privados.

**Tabela 3 – Matrícula no ensino privado no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e Ensino Secundário (ES) - 2015 e 2020**

Inscritos	2015		2020	
	1º CEB	ES	1º CEB	ES
Jovens	50 476 (12.2%)	76 783 (21.3%)	<b>51 653 (13.4%)</b>	73 491 (21%)
Adultos	2	4 338 (13.2%)	156 (7.1%)	<b>11 085 (26%)</b>
Global	50 478 (12.1%)	81 121 (20.6%)	<b>51 809 (13.4%)</b>	<b>84 576 (21.5%)</b>

**Fonte:** Inscritos no ensino privado no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e Ensino Secundário (ES), em 2015 e 2020 (variação em valor absoluto e percentagem)<sup>11</sup>.

Não serão essas dinâmicas, processos e políticas desconhecidos ou inéditos entre nós. Nesse sentido, ter-se-ão mantido continuidades nas intervenções do Estado identificadas em outros momentos: vigorou a opção, em certos setores, por formas de governação que fortalecem a influência do setor privado (frequentemente lucrativo/mercantil) na provisão de educação (no caso da EI ou da EFA); nesse quadro, por omissão, alargou-se o campo de intervenção dos agentes privados, quer porque não são criadas vagas no setor público em número suficiente para abranger a população relevante (caso da EI), quer porque são remetidos para os próprios os custos económicos associados à frequência, no caso do ESUp.

Assim, poderá ser notado que a escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos, institucionalizada como escola de massas, parece ser assumida pelo Estado português como sua responsabilidade primeira e indeclinável. Esse compromisso com a educação pública aparece fragilizado para os setores menos institucionalizados enquanto tal, como a EI e a EFA, e, com declinações específicas, o ESUp, mais recentemente implicados como integrantes do direito à educação. Nesses casos, as políticas públicas aparecem atravessadas por confrontos entre projetos sociais distintos de educação como bem público, sustentado por sistemas públicos, ou de evasão e subsidiariedade do Estado, patentes na marginalidade e precarização das estruturas públicas nos setores da EI e da EFA. No ESUp, em expansão de frequência e cobertura da população, o subfinanciamento público e o estrangulamento financeiro crónico depauperaram o sistema público dos seus profissionais, fomentam a privatização do financiamento, desnaturando o trabalho docente académico, bem como sobrecarregando as populações que o frequentam.

### **2.3. Disputando o espaço educacional: o Estado, os negócios e as desigualdades – filantropia dos interesses e vozes de privatização**

Duas organizações da ‘filantropia dos interesses’<sup>12</sup> se vêm posicionando no terreno desde 2006 (Antunes, 2015), exibindo notórias aproximações ideológicas (que projeto perseguem?), de organização (quem são estes sujeitos?) e ação (onde e como intervêm?),

mesmo se as histórias e percursos concretos se diversificam. Estes atores coletivos, que num sentido específico constituem *vozes* sonantes de privatização *na* educação (Rikowski, 2017) em Portugal, podem ser sumariamente retratados em alguns traços iniciais: garantem o *patrocínio* dos mais altos representantes do Estado português (Presidente da República e Ministério da Educação); mobilizam significativo *financiamento* público (entre cerca de 30% e 70%) para sustentar a sua ação; envolvem empresários/empresas que são também fonte de *financiamento* (entre cerca de 30% e 70%); atraem apreciável espaço, atenção e apoio dos *media* e, conseqüentemente, no espaço público e de debate educacional, que amplificam as suas vozes muito para além da expressão da sua presença no universo educativo; disputam *influência* sobre a mudança socioeducativa, em particular, o sentido e o conteúdo, isto é, a direção e a execução, da educação no projeto societal, na formulação de Peroni (2006; 2020). Do ponto de vista de uma tipologia de processos de privatização, constituem expressões de parcerias público-privadas<sup>13</sup> (Peroni, 2020; Levin, 1999; Robertson, 2002), viabilizadas no âmbito de quase-mercados educacionais (Bartlett, 1993). Desse modo, sublinha Ball (2018, p. 587),

Parcerias e contratos com o Estado fazem parte do processo de retrabalhar a educação como mercadoria ou mais precisamente um ‘serviço’ monetizado (a monetised ‘service’), ao mesmo tempo que são criados um conjunto de formas alternativas de prestação privada e um ‘estado sombra’ (Wolch 1990) para complementar e/ou substituir a provisão estatal.

A Associação Teach for Portugal (TFPortugal) foi criada por dois ‘empreendedores sociais’, que se tornaram seus diretores-fundadores, candidatando e obtendo financiamento em 2018 para um projeto no âmbito de uma política pública que se autodefine como dirigida para o mercado de investimento social<sup>14</sup>, envolvendo financiamento da União Europeia. Em 2022, a associação inclui uma direção (de cinco membros de empresas de setores diversos), uma equipa com dois diretores-fundadores, dez diretores setoriais e 42 mentores, atuando com 4200 alunos, em 33 escolas, sobretudo do norte do país<sup>15</sup>. Faz parte da rede global *Teach for All*, presente em mais de 50 países. A associação TFPortugal, nas suas próprias palavras, implementa um “Programa de Desenvolvimento de Liderança” para “Criar um movimento de líderes excepcionais comprometidos com redução da desigualdade educativa e capazes de transformar a realidade dentro e fora da sala de aula”. Recruta jovens licenciados (mentores) para, durante dois anos, acompanhar um professor e uma turma, desenvolver atividades de sala de aula, na escola, na comunidade, com os pais/encarregados de educação. A perspectiva é que, no final desses dois anos, uma parte desses mentores integre a “rede global Alumni de membros de 54 países com atividade profissional em educação”, “trabalhando como professores, empreendedores sociais, assessores ou políticos, líderes em diferentes áreas”<sup>16</sup>.

A Associação Empresários pela Inclusão Social (EPIS) foi fundada em 2006, na sequência de um apelo do Presidente da República Cavaco Silva aos empresários. Entre outros domínios, atua, através de mediadores, junto de crianças e jovens sinalizados em situação (ou ‘em risco’) de insucesso ou abandono escolares (Antunes, 2015). Em 2021,



a sua intervenção envolveu 41 concelhos do continente português e 4 ilhas dos Açores, 9.263 alunos, 265 escolas, 134 mediadores e atuou desde o nível da educação pré-escolar ao 12º ano da escolaridade obrigatória (EPIS, 2022a, p. 37). A EPIS procura assentar a sua intervenção numa “aliança estratégica e de proximidade com as instituições de Governo Central”, “parcerias em rede com autarquias, escolas e empresas”; no “desenvolvimento, incubação e internalização de novas metodologias de promoção do sucesso escolar, da qualidade dos sistemas de ensino e formação, e da empregabilidade e inserção profissional dos jovens”, pugnando pela “[...] visibilidade dos programas e dos resultados atingidos, a par do reforço da capacidade de influência junto dos decisores políticos, nomeadamente nos domínios das políticas educativas e de inovação”<sup>17</sup>.

Estes dois atores coletivos da ‘filantropia dos interesses’, organizados num projeto de poder para um projeto societal, com o mote das desigualdades socioeducativas, partilham um conjunto de convicções político-ideológicas que os alinha com a agenda social neoliberal, mais clara e nítida na UE após a crise de 2008, no quadro da opção pelo designado *Estado de investimento social* (Di Stasio; Solga, 2017; Araújo, 2021; Rodríguez Fernández, 2021): pedagogismo/pedagogização, capital humano, mistificação do social/individual.

O *pedagogismo* compartilhado assenta na conceção de que a educação pode tudo (Lima, 2010), para sustentar a *pedagogização* dos problemas sociais (Correia, 1994; Canário; Alves; Rolo, 2001) e buscar a resposta na educação para problemas gerados, por exemplo, na economia: “Nós acreditamos na intervenção através da Educação para quebrar ciclos de exclusão e desigualdade”<sup>18</sup>:

*Capacitando* crianças, jovens e suas famílias para o atingimento do seu máximo potencial individual e para a sua *realização* pessoal e profissional com pleno sentido e bem-estar, sobretudo nas comunidades e regiões *mais carenciadas*, com a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias para uma cidadania global no século XXI, no quadro dos valores humanos universais e do desenvolvimento sustentável (EPIS, 2022b, p. 7).

A crença no *capital humano* e na educação como sua base produtora, ou infraestrutura, alimenta conceções de educação como *vantagem competitiva* na formação de sujeitos *empresário de si mesmo* (Foucault, 2008), que incessantemente investem nos seus talentos para concorrer no *mercado das oportunidades* de emprego e de vida (“um caminho de oportunidades”):

Acreditamos que todas as crianças podem atingir o seu máximo potencial! Estes Mentores são líderes sociais inspiradores ao serviço das escolas que dedicam a sua atenção e energia no incentivo do melhor que há em cada criança, colocando-as num caminho de oportunidades<sup>19</sup>.

Vais alavancar o potencial de cada aluno, colocando-os num caminho de oportunidades que impactará o resto das suas vidas<sup>20</sup>.

Continuar [...] a premiar o mérito académico dos alunos mais carenciados que merecem ser ajudados no prosseguimento de estudos até ao grau de Licenciatura e Mestrado (EPIS, 2022b, p. 10; p. 21).

Boot Camp EPIS. Viagem prémio de uma semana pelo mundo das empresas e das instituições do Estado, para alunos EPIS que terminaram o 9.º ano com melhor desempenho, apostando na sua capacitação para uma cidadania global e para a sustentabilidade e explorando as aprendizagens ativas (EPIS, 2022b, p. 18).

A *Teach for Portugal* e a EPIS encontram-se igualmente na *mistificação* das dimensões sociais e individuais da realidade e da sua construção social e histórica. Partilham a *mistificação do social* nas condições estruturais e institucionais, económicas, políticas ou culturais – como a distribuição do rendimento, ou a recusa de quotas étnicas e raciais no ensino secundário e superior, ou o nível do salário mínimo ou a política de habitação ou o modelo de desenvolvimento económico e social – que produzem a ‘pobreza’ e os ‘bairros carenciados’, ‘zonas remotas’ ou ‘grupos sociais’ com quem se propõem atuar:

Qual o objetivo? Impedir que o contexto socioeconómico de uma criança a limite de atingir realização pessoal e profissional<sup>21</sup>.

É expectável que escolhas de vida mais conscientes e mais opções de realização tragam impacto nas famílias e na comunidade, com resultados na sociedade e na economia de um país<sup>22</sup>.

Hierarquização automática de guiões no plano de cada aluno de acordo com os fatores de risco sinalizados pelo rastreio. Monitorização de indicadores de progresso por competência treinada em cada guião, para devolução detalhada de resultados (EPIS, 2022b, p. 13).

Continuação da disseminação nacional do programa, em parceria com o ministério da educação, autarquias e empresas. Focalização dos programas EPIS em zonas remotas do país (Trás-os-Montes, Beira Interior e Alentejo) e/ou em grupos sociais (imigrantes, regiões de pesca, interior profundo, etnia cigana, ...) com elevado insucesso escolar, com reforço da capacitação dos alunos na área das competências emocionais e sociais (EPIS, 2022b, p. 15).

Assim mesmo, como mostram estudos recentes,

Através de uma comparação internacional, pude mostrar que a educação não deve ser sobrestimada como meio de combater a pobreza e reduzir as desigualdades na sociedade [...]. As medidas diretas de redistribuição do estado de bem-estar são muito mais eficazes a esse respeito (especialmente em termos de combate à pobreza) do que as medidas indiretas envolvendo o sistema educacional (Solga, 2014, p. 289).

Entretanto, a emergência de tais atores coletivos fomenta a privatização e a mercadorização da educação e difunde concepções de educação como vantagem competitiva dos indivíduos e das nações na concorrência por empregos ou por mercados mundiais. Nesse movimento se expande a poderosa conjugação ideológica que sustenta a agenda social neoliberal e alimenta o negócio da pobreza e das desigualdades, enquanto é subalternizada, ou reduzida, a retórica legitimatória, a educação como direito para formar comunidades (d)e sujeitos-cidadãos autónomos e críticos.

## 2.4. O público e o privado na política de conhecimento para a educação

Desde 2015, ganhou certa visibilidade a emergência de (novos) atores coletivos que se propõem intervir na produção e disseminação de conhecimento para a educação. Sendo um desenvolvimento recente no país, alguns trabalhos tomaram como objeto empírico três entidades: o Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo, núcleo de reflexão (*think tank*) “direcionado para a área da educação” emanado de uma das maiores empresas multinacionais portuguesas<sup>23</sup>; o aQeduto – Avaliação, qualidade e equidade em educação, uma pequena estrutura de investigação com ligações a uma fundação de uma outra empresa multinacional portuguesa (Fundação Francisco Manuel dos Santos) e ao Conselho Nacional de Educação/CNE<sup>24</sup>; a associação EPIS, acima analisada, que constitui provavelmente a primeira manifestação no país do processo em análise (Antunes, 2015, p. 133-135; Carvalho; Viseu; Gonçalves, 2018; Viseu; Carvalho, 2018; Viseu; Carvalho, 2021)<sup>25</sup>.

Estes atores vêm sendo estudados pela sua “estratégia de influência” “configurando formas de privatização da política educativa” (Antunes, 2015, p. 133-134), pela sua inscrição em “novas formas do governo da educação, especialmente na crescente visibilidade dos atores não estatais e nas relações que estes estabelecem com as autoridades públicas” (Viseu; Carvalho, 2020, p. 257), designadamente em “espaços de política” “emergentes” em que “o conhecimento especializado” (*expert knowledge*) baseado em números é operacionalizado como um “propulsor de melhoria” (*a driver of improvement*) da educação (Carvalho; Viseu; Gonçalves, 2019, p. 112). Problematiza-se, ainda, a sua ação enquanto “intermediários” que traduzem e conectam os mundos do conhecimento e da política (Carvalho; Viseu; Gonçalves, 2019), “[...] sublinhando a importância da intervenção de atores não estatais no curso da política contemporânea” (Viseu; Carvalho, 2021, p. 83).

Tendo em vista o projeto deste diálogo de pesquisas para mapear e elucidar (facetas de) *privatizações*, enquanto *relações* entre público e privado, nas suas implicações para a democratização da educação, debruçar-nos-emos em particular sobre duas dimensões: a característica *capilaridade* de relações entre responsáveis da elite política e da administração burocrática do Estado e estes atores coletivos de índole privada (uma *sociedade civil – secundária – íntima* e ancorada no Estado) (Santos, 1990, p. 24; 2003, p. 25). Justifica-se, ainda, elucidar a eminente conjugação entre a vontade de poder modelar a agenda para a educação e a produção de *um* certo tipo de conhecimento sobre as realidades educativas portuguesas, predominantemente fabricado à medida dos números. O recorte, implícito, seletivo e condensado, das realidades, assim construído, é instrumental para formatar o universo dos possíveis e *despolitizar* a problematização da realidade educacional portuguesa, através da formulação de problemas e soluções técnico-científicas. Nesse sentido, este programa de produção de conhecimento revela-se orgânico à *agenda social neoliberal*, pedagógica, vinculada à fabricação de capital humano e mistificatória da construção socio-histórica da realidade social e individual.

Nesse terreno de ação, de forjar conhecimento para a educação, certos traços se salientam:

- a constituição de poderosos grupos económicos como filantropos dedicados à produção e disseminação de conhecimento em educação;
- a determinação desses grupos económicos em sustentar e influenciar a decisão política, inscrevendo problemas e soluções em linguagem técnico-científica (*despolitização*) que categoriza e cria esse *novo senso comum (hegemonia)* sobre as realidades educativas portuguesas<sup>26</sup>;
- a mobilização de *poder/influência* e *agência*, oriundos de diversos campos sociais, para sustentar a advocacia dessa causa de conduzir as políticas (Viseu; Carvalho, 2021, p. 89) que fazem a educação da nação (*ativismo*).

Constituem, então, estes atores coletivos organizações programáticas que sustentam projetos de poder para realizar projetos societais. Nesse sentido, advogam causas consistentes com interesses que articulam, em primeiro lugar, dos grupos económicos de que emanam, entrelaçados ainda com aqueles dos diversos responsáveis políticos e da administração burocrática estatal que também atraem. O perfil que melhor assentará a estas redes-consórcios de interesses, finalidades e reportórios de ação explícitos, ainda que pouco clarificados, revelam-nas como heterogêneas e insidiosas *ferramentas para a ação e luta políticas*.

#### **2.4.1. Capilaridade e sociedade civil (secundária) íntima e ancorada no Estado**

A dimensão reticular destes protagonistas afigura-se porventura o traço que deles mais sobressai; não apenas constituem um círculo relativamente restrito, com reiteradas aparições dos mesmos participantes em diversas entidades, como também transitam entre responsabilidades, por vezes ao mais alto nível, em cargos no aparelho de Estado ou na administração da educação e postos mais ou menos importantes num dos atores coletivos privados em referência, a associação EPIS, o aQeduto, o Edulog. Assim, em posições honoríficas ou de responsabilidade como membros de órgãos destes atores coletivos, encontramos, para além de um ex-Presidente e do atual Presidente da República, vários ex-ministros ou ex-secretários de estado da educação de diversos governos, um Presidente do Conselho Nacional de Educação (eleito pela Assembleia da República) e outros atuais ou antigos detentores de cargos de nomeação política ou da administração da educação (Antunes, 2015; Viseu; Carvalho, 2018; 2021). É, desse modo, incessantemente ativada a capilaridade das relações entre os domínios público e privado neste terreno de fabricação do senso comum em educação, sustentando um projeto de poder para um projeto societal.

A duplicidade do Estado e das políticas públicas tem nesta capilaridade orgânica de poderes (interesses e saberes) uma das suas fontes e expressões. No mesmo sentido, a irrigação mútua dos campos público e privado forja, ou ajuda a criar e a manter, estes entes da sociedade civil, secundária, porque convocada ou fomentada, mais ou menos diretamente, pelo Estado ao mais alto nível (Santos, 1990)<sup>27</sup>. É, ainda, uma sociedade civil íntima do Estado, pela proximidade, intensidade e diversidade de interações (Santos,

2003), que se expandem das receções dos seus membros pelos altos responsáveis da república, à presença destes em múltiplas atividades, sociais, de divulgação, a convite da organização, como membros dos órgãos, num alargado painel de estatutos, que testemunha a conjugação de entendimentos, recursos e projetos. Dessa forma, o Estado, com as suas oportunidades, meios e influências, constitui-se como âncora beneficente que permite compensar défices materiais ou orgânicos, superar dificuldades de reconhecimento ou visibilidade, ou aumentar capacidades de afirmação e expansão. Nesse sentido, a capilaridade das relações entre público e privado – que, como se vem observando e anotando, pode assumir a forma particular de sociedade civil secundária, para além de íntima e ancorada no Estado – tende a fabricar uma teia de interações, sempre próximas, intensas e dinâmicas, evoluindo em padrões polifacetados de acordo com o ente concreto em causa.

#### ***2.4.2. A insustentável leveza dos números: despolitizar para um novo senso comum (hegemonia)***

A intensa produção e disseminação de conhecimento por estes atores coletivos estabelece versões das realidades educativas portuguesas decisivamente desenhadas por indicadores, parâmetros, valores comparativos e outras categorias e observações estatísticas. Este trabalho de definição das realidades educativas portuguesas destaca a *constituição assimétrica negociada* (Viseu; Carvalho, 2021, p. 86-88) de *um novo senso comum*, ou *hegemonia*, para a sustentação da *política da educação* no projeto societal idealizado pela *agenda social neoliberal*. Um “universo do possível” assim vai sendo circunscrito pelos “quadros cognitivos e normativos” veiculados nas produções da EPIS, do aQeduto e do Edulog, como sublinham os autores que seguimos: “os problemas são re-concetualizados, as soluções defendidas e o conhecimento disseminado” (Viseu; Carvalho, 2021).

Como bem se destaca, estas entidades configuram comunidades epistémicas ativamente promotoras de agendas para a educação, perspectivas sobre a escola e abordagens à produção e disseminação do conhecimento para afirmar uma “política de conhecimento” (Viseu; Carvalho, 2018, p. 5; 17-18). A evocação de ‘rigor’ ou das ‘evidências’, implicitamente promete que tais ‘seguranças’ participam da essência de investigações quantitativas (dos *números*), como se a sua *insustentável leveza* não decorresse exatamente da sua fabricação, parcialidade e incompletude. Do mesmo modo, a imanente construção dessas ‘evidências’, ‘rigor’ e investigações, pelas escolhas do observador e pelas operações técnico-científicas – que selecionam e estabelecem exatamente as categorias, indicadores, procedimentos, termos e parâmetros de referência que produzem as ‘evidências’ – constituem-nas reconhecidamente, mas não assumidamente, tão ‘rigorosas’ como o seu mais arbitrário componente<sup>28</sup>. No caso em estudo, estes protagonistas promovem versões de problemas e soluções educacionais vertidos em categorias técnico-científicas que induzem adesões e conceções consensuais, *vidé* despolitizadas.

#### ***2.4.3. Ativismo e reportório de ação política***

A desinstitucionalização, associada à des-estatização e des-nacionalização, dos regimes políticos (Santos, 2001; Ferreira, 2016), em curso há mais de 20 anos, como se apontou antes, vem criando espaços não formais de governação, participação e ativismo<sup>29</sup>, povoados de protagonistas muitas vezes não eleitos, cuja participação frequentemente não é também legitimada por processos inscritos nos regimes democráticos (Antunes, 2005; Santos, 2005). Em Portugal, como em outros contextos, este desenvolvimento vem despertando certa atenção “[...] com a emergência, nas últimas duas décadas, de espaços de intervenção informal e *ad hoc* na decisão política (comissões de especialistas e peritos, comentadores, e, mais recentemente, núcleos de reflexão (*think tanks*) e fundações privadas (Barroso; Carvalho; Fontoura; Afonso, 2007)” (Viseu; Carvalho, 2021, p. 91).

Neste apartado dedicado à dimensão da agência destes atores políticos coletivos, interessa-nos iluminar que *agenda*, que causas, que interesses perseguem, através de que *ações*. Os principais, e ainda raros, estudos desenvolvidos mobilizam abordagens teóricas em torno da sua definição como *atores intermediários* na política como ação pública, “[...] envolvidos num conjunto de operações cognitivas e sociais para a construção e estabilização de interações entre ideias, indivíduos e dispositivos técnicos” (Viseu; Carvalho, 2021, p. 84). Observa-se, assim, uma ação eminentemente dedicada a angariar “[...] o retorno do seu investimento [...] ajudando a assegurar a viabilidade financeira das fundações filantrópicas, mas também a disseminar conceções sobre os sistemas educativos que subjazem às suas atividades” (Viseu; Carvalho, 2021, p. 85).

Os atores em foco mobilizam-se para a produção e disseminação do conhecimento para sustentar uma agenda de mudança da política de educação e dos sistemas educativos (Carvalho; Viseu; Gonçalves, 2019, p. 122-123). A problematização das políticas públicas em educação, a definição de novas regras para a sua elaboração e a crítica da ação do Estado constituem eixos instrumentais para a definição (quantificada e despoliticada) das realidades educativas portuguesas (Viseu; Carvalho, 2021, p. 96). Essa agenda dinamiza intervenções no âmbito dos processos político-pedagógicos, mas também dos conteúdos da educação, dirigidas tanto a professores e técnicos no terreno, como a políticos e decisores ou famílias e estudantes (em menor grau), mobilizados em torno de plataformas digitais e através de importantes meios de comunicação social (Viseu; Carvalho, 2021).

O ativismo destes atores para definir as realidades educativas exerce-se no âmbito da produção e disseminação de um certo conhecimento para a educação, exacerbando o pedagogismo, entronizando a formação de capital humano e mistificando a construção socio-histórica da realidade social/individual. É assim que o debate em torno do insucesso e abandono escolares é incessantemente retomado, reorientado e retraduzido em novos indicadores e parâmetros; do mesmo modo os resultados do PISA continuam perenemente a ser convocados, tratados, analisados, bem como uma panóplia de outros indicadores e dados constantemente ampliados, disseminados em observatórios atualizados em tempo real e relatórios regularmente compilados (Carvalho; Viseu; Gonçalves, 2019, p. 116-119). Desse modo, discursos e categorias educacionais ganham corpo e nutrem um senso comum, perspetivas e projetos, até a educação chegar a ser concebida estrita e primordialmente no horizonte da economia, quer para a formação de capital humano, quer enquanto campo de operação comercial e de valorização de capital.

O relatório de ação da associação de Empresários para a Inclusão Social/EPIS, do Edulog e do aQeduto no terreno da política de conhecimento para a educação vem-se exercendo sistematicamente sob a forma de redes, conjugadas com plataformas digitais, que nutrem atividades de pesquisa e de geração de informação, publicações e eventos. De notar que estas são as ações públicas, visibilizadas e deliberadamente colocadas no espaço público como parte da afirmação da agenda e do ativismo de interesses e projetos, por parte destes atores. Não deixa de ser plausível que estas atividades constituam uma espécie de afloramento visível do icebergue da ação política que desenvolvem. Esta percepção implica reconhecer a pertinência de visibilizar e analisar esse outro ativismo na sombra, em boa medida decorrente da informalidade e reciprocidade das interações e transações. A *capilaridade* observada entre os domínios público e privado e entre os mundos sociais dos negócios, da elite política, da administração pública, da academia e da comunicação social sugere exatamente a presença de tais limitações; esta constatação realça a compreensão acrescida do universo educacional em mudança permitida pela análise do ativismo da EPIS, do Edulog, do aQeduto, atores coletivos privados, *intermediários*, na elaboração da política de conhecimento para a educação (Viseu; Carvalho, 2021). Nesse sentido, argumenta-se que este ativismo se inscreve no labor de construção da hegemonia, para enraizar um novo senso comum sobre educação, corporizado em categorias quantitativistas e despolidizadas e permeado por concepções pedagogistas, de educação para a formação de capital humano, e de um projeto societal mistificador da construção socio-histórica da realidade social e individual.

### 3. Diálogos a fechar... por agora

A análise de facetas diversas das relações entre público e privado, na janela temporal de 2015 a 2022, vem permitindo enxergar a permanência, bem como novas saliências de processos e atores em que se joga o confronto de projetos societais. A análise do Estado como relação e da educação como terreno de luta e ação políticas realça a pertinência heurística, a consistência e os sólidos fundamentos teórico-empíricos destas perspetivas para a compreensão de projetos societais em disputa com expressão no campo da educação, no Brasil como em Portugal. Destacam-se a *atuação do Estado*, e a *centralidade das políticas públicas*, para sustentar ou enfraquecer a provisão pública de educação, para facilitar e fortalecer a privatização do conteúdo, da direção e da execução na educação. Em ambos os países avultam a crescente *capilaridade e indistinção* entre atores e áreas de intervenção públicos e privados, bem como a visível *mobilização e ativismo* de atores individuais e coletivos privados para a disputa de sentido e a construção do senso comum e da hegemonia em educação. Deste modo, as pesquisas empíricas em discussão e as realidades educativas examinadas nos nossos países durante este período iluminam a centralidade da governação e da política da educação no projeto societal como campos cruciais de disputa e notória construção assimétrica negociada.

A expansão da participação em educação e dos contornos da concretização do direito à educação, anunciando novos patamares de distribuição e socialização do conhecimento, revela a manutenção de uma certa *simetria parcelar* na configuração da provisão nos dois países e evidencia divergências nucleares enraizadas nos processos socio-históricos que

estrutura(ram) os sistemas educativos. Nesse sentido, a continuidade da *responsabilidade pública* indeclinável pela escolaridade obrigatória (em Portugal e em certos casos, com reforço da intervenção privada) é acompanhada pela *omissão e reduzido compromisso* no que respeita a setores recentemente incorporados no âmbito do direito à educação (a educação de infância, a educação de jovens e adultos, o Ensino Superior); tal sintonia incompleta destaca o veemente contraste na provisão do Ensino Superior, com a inversão da expressão quantitativa do peso da matrícula pública e privada (22,5% para 77,5%, respetivamente, no Brasil, e 81,6% para 18,4%, em Portugal).

Por outro lado, sugere-se a *convergência com dissemelhança* entre os dois países no que toca à provisão pública da escolaridade obrigatória (de 12 anos), quando constatamos que essa responsabilidade por mais de 80% da frequência nos nossos países é acompanhada de adesão e perceção de qualidade no contexto português<sup>30</sup> que estão longe de se manifestar na realidade brasileira.

Nestes dois lados do Atlântico, a mobilização de redes contribui para expressões de governação suave, que intensificam a capilaridade e diluem distinções entre dinâmicas, processos, atores e agendas públicas e privadas no campo educativo. No entanto, em Portugal, ganha vulto o patrocínio dos mais altos responsáveis do Estado ao protagonismo de uma *sociedade civil íntima e ancorada* no Estado, enquanto no Brasil a filantropia dos interesses integra *fortes atores coletivos privados* e movimentos sociais como o Todos Pela Educação. Em ambos os países, a filantropia dos interesses dinamiza a *disputa pelo sentido e conteúdo da educação* no projeto societal, em favor da privatização da direção e da execução, assente em parcerias público-privadas e em quase-mercados educacionais que refazem a educação como mercadoria. O ativismo observado nessa disputa pelo espaço educacional busca visivelmente a constituição assimétrica negociada de um novo senso comum, ou hegemonia, para a sustentação da política da educação no projeto societal idealizado pela agenda social neoliberal.

No Brasil, este período foi marcado por um forte retrocesso em direitos, em um intenso processo de correlação de forças, face às pequenas conquistas democráticas vivenciadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores. O país viveu um avanço do neoconservadorismo, com retrocessos nas pautas de costumes, e do neofascismo com a política da violência, do medo, da eliminação dos adversários e da censura, além de uma forte pauta ultraliberal que retirou direitos sociais e trabalhistas.

Quando finalizamos este artigo, o Partido dos Trabalhadores foi eleito com uma ampla coalização antifascista, que inclui representantes do mercado. No caso da educação, o Movimento Todos pela Educação, assim como grande parte dos institutos apresentados neste artigo participam do processo de transição na área da educação. Assim que, o próximo período será de grandes disputas pela educação pública e gratuita no país. A sociedade está cindida e os grupos neoconservadores, neoliberais e neofascistas continuam fortes na sociedade civil e no aparelho de Estado. A retomada da construção democrática será o principal desafio e a escola pública tem um papel enorme neste processo.

Portugal, quando finalizamos o artigo anterior, vivia um período de austeridade e o peso de, nessa conjuntura, ser membro da Zona Euro da União Europeia. O país no último período viveu um processo de retomada de sua autonomia, os partidos de esquerda se uniram e a população deu respostas nas urnas de descontentamento com a política de



retirada de direitos. A correlação de forças com o capital também é intensa e grupos neofascistas já se fortalecem no país, o que se manifestou na última eleição.

## Notas

- <sup>1</sup> Um levantamento da Oxfam apontou que a fortuna das 10 pessoas mais ricas do mundo saltou de aproximadamente US\$ 700 bilhões para US\$ 1,5 trilhão entre março de 2020 e novembro de 2021. No período, o mundo ganhou um novo bilionário a cada 26 horas, mas 99% da população empobreceu. No Brasil, os 20 mais ricos têm um patrimônio superior ao de 60% de toda a população. De abril de 2020 a abril de 2021, estima-se que 377 brasileiros perderam o emprego por hora e que mais de 600 mil empresas faliram. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade-contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/>. Acesso em: 02 dez. 2022.
- <sup>2</sup> Ver PECIN, link em <https://pecim.ibict.br/>. Acesso em: 02 dez. 2022.
- <sup>3</sup> “A partir do ano de 2015, identifica-se a adoção de um modelo econômico recessivo pautado por uma política de austeridade no Brasil. No ano de 2016, pode-se apontar como um marco a mudança de governo, pós-impeachment da Ex-Presidenta Dilma, como um período de também crise política, marcada pelo desmonte das políticas sociais. Como expressões desse período, destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, chamada “PEC do congelamento dos gastos”, e a Reforma do Ensino Médio, através da aprovação da Lei nº 13.415 de 2017, que permitiu que fossem utilizados os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a realização de parcerias com o setor privado”. (Campanha..., 2020, p. 40)
- <sup>4</sup> Ver a *Declaração constitutiva da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18886/movimentos-criam-rede-latino-americana-de-organizacao-da-sociedade-civil-pela-educacao/>. Acesso em: 03 nov. 2013.
- <sup>5</sup> Entidade jurídica separada da FL, criado para desenhar e controlar os projetos específicos de gestão escolar, tal era o grau de interesse pela área. Tendo a Unesco como parceira, a concepção de conteúdo e a metodologia foram estruturadas em conjunto com a equipe do Instituto Protagonistés, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Rose Neubauer (Fundação Lemann, 2005).
- <sup>6</sup> O Grupo Positivo em 2012 criou o Instituto Positivo para a gestão de seu investimento social, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que tem a educação básica pública como principal eixo de atuação.
- <sup>7</sup> Esta expressão parafraseia o verso “O que eu andei praqui chegar” da canção *Eu vim de longe, eu vou pra longe* (1982, Álbum *Ser Solidário*) de José Mário Branco (1942-2019), um dos cantatores de referência da música portuguesa (cf. <https://arquivojosemariobranco.fcsh.unl.pt/>; <https://arquivojosemariobranco.fcsh.unl.pt/content/eu-vim-de-longe-eu-vou-para-longe-chulinha>). Acesso em: 02 dez. 2022.
- <sup>8</sup> Este acordo político entre a esquerda parlamentar, que sustentou um governo minoritário do PS (2015-2019), incluiu o Partido Comunista Português (PCP), o partido Ecologista ‘Os Verdes’ (PEV) e o Bloco de Esquerda (BE). A designação *geringonça* começou por ser lançada depreciativamente, sendo apropriada pelos ‘visados’ e seus apoiantes com uma tônica positiva (Marques, 2019).
- <sup>9</sup> O sistema de ensino português integra os seguintes níveis: Educação de Infância (três anos), Ensino Básico (nove anos, organizados em três ciclos: 1º ciclo (quatro anos), 2º ciclo (dois anos), 3º ciclo (três anos)); Ensino Secundário (três anos) e Ensino Superior. A escolaridade obrigatória é de doze anos, dos seis aos dezoito anos de idade, abrangendo o Ensino Básico (nove anos) e o Ensino Secundário (três anos).
- <sup>10</sup> Em Portugal foi adotada a designação Educação pré-escolar para o setor da educação de infância que acolhe as crianças dos 3-5 anos. Conferir os dados contidos neste quadro em DGEEC; DSEE (2016a; 2016b; 2021a; 2021b).
- <sup>11</sup> Conferir Estatísticas da Educação 2014/2015. Breve síntese dos resultados - Educação pré-escolar, ensinos básico e secundário - Quadro síntese; Estatísticas da Educação 2019/2020. Breve síntese dos resultados - Educação pré-escolar, ensinos básico e secundário - Quadro síntese. Disponíveis em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- <sup>12</sup> A expressão ‘filantropia dos interesses’ é usada para frisar que, bem longe de cuidar das populações empobrecidas e desfavorecidas, esta ação organizada promove e protege os interesses poderosos da mesma elite econômica e política que a sustenta; a omissão da intervenção nas causas estruturais econômicas e políticas das desigualdades socioeducativas visam e obtêm exatamente esse efeito. A problemática da (nova) filantropia em educação tem vindo a ser investigada com particular atenção no quadro da alteração das modalidades, atores e arranjos de governação, poder e influência em educação; conferir, por exemplo, Ball (2008) ou Ball & Olmedo (2013).
- <sup>13</sup> Como argumenta Susan Robertson, dado o leque de fenómenos heterogêneos abrangidos pelo conceito ‘guarda-chuva’ de parceria público-privado, “[...] a melhor forma de proceder é examinar cada caso empiricamente, identificar as lógicas, os fundamentos e os interesses em ação na parceria, ao mesmo tempo garantindo que o caso está vinculado

- aos contextos e lógicas políticos, económicos e sociais mais amplos e aos contextos em que está inscrito” (Robertson, 2011, p. 15).
- <sup>14</sup> Trata-se da Iniciativa Portugal Inovação Social, criada em 2014, no âmbito do Acordo de Parceria Portugal 2020, entre o Estado português e a União Europeia (<https://inovacaosocial.portugal2020.pt/sobre/portugal-2020/>). Como se informa na página oficial daquela política pública: “A Portugal Inovação Social é uma iniciativa pública que visa promover a inovação social e dinamizar o mercado de investimento social em Portugal”. Disponível em: <https://inovacaosocial.portugal2020.pt/>. Acesso em: 02 maio 2022.
- <sup>15</sup> <https://teachforportugal.org/> e EQUIPA – Teach For Portugal. Acesso em: 22 jul. 2022.
- <sup>16</sup> Comunicar a Teach for Portugal, [www.teachforportugal.org](http://www.teachforportugal.org) (download press kit). Acesso em: 01 mar. 2022 e 25 jul. 2022.
- <sup>17</sup> Conferir em: <https://www.epis.pt/quem-somos/proposta-de-valor-social>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- <sup>18</sup> Teach for Portugal (flyer geral) [www.teachforportugal.org](http://www.teachforportugal.org) (download press kit). Acessos em: 01 mar. 2022 e 25 jul. 2022.
- <sup>19</sup> In O PROGRAMA – Teach For Portugal. Disponível em: <https://teachforportugal.org/o-programa>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- <sup>20</sup> In RECRUTAMENTO – Teach For Portugal. Disponível em: <https://teachforportugal.org/recrutamento>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- <sup>21</sup> In O PROGRAMA – Teach For Portugal. Disponível em: <https://teachforportugal.org/o-programa>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- <sup>22</sup> Comunicar a Teach for Portugal [https://www.teachforportugal.org](http://www.teachforportugal.org) (download press kit). Acessos em: 01 mar. 2022 e 25 jul. 2022.
- <sup>23</sup> Consultar em: <https://www.edulog.pt/>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- <sup>24</sup> Consultar em: <http://www.aqeduto.pt/>; <https://educacaoemexame.pt/>. Acesso em: 15 ago. 2022. De acordo com a página oficial, “O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, sendo o presidente eleito pela Assembleia da República. Ao Conselho Nacional de Educação compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões relativas à educação, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo. O CNE tem por missão proporcionar a participação das várias forças científicas, sociais, culturais e económicas, na procura de consensos alargados relativamente à política educativa” (Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/apresentacao/missao>. Acesso em: 15 ago. 2022).
- <sup>25</sup> Consultar em: <https://www.epis.pt/homepage>; <https://www.epis.pt/agenda-de-investigacao/resumo-do-programa>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- <sup>26</sup> Num outro momento argumentámos que o conceito de hegemonia envolve “[...] o refazer contínuo do processo de construção do consenso e conquista do consentimento em torno de condições sociais favoráveis à (e o afastamento das tendências críticas que possam ameaçar a) continuidade e/ou reestruturação das relações sociais dominantes” (Antunes, 1998, p. 37-38); ver ainda Jessop & Morgan (2022) e Shiroma & Evangelista (2014)).
- <sup>27</sup> De forma mais ou menos ampla e clara, esta criação ‘secundária’, por interposta ação do Estado, ocorre nos três casos: a EPIS tem como ‘criador’ e membro honorário um ex-Presidente da República; a aQeduto resulta da ação de um ex-Presidente do Conselho Nacional de Educação; o Edulog tem, no seu Conselho Consultivo, entre outros, uma ex-Ministra da Educação e um ex-responsável por uma das entidades (autónomas) centrais do sistema de Ensino Superior português, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).
- <sup>28</sup> Refiram-se parâmetros de referência e indicadores como, entre todos os mais que produzem as ‘evidências’ do *comparativismo globalizador* (Cussó; D’Amico, 2005) do Programa Educação & Formação (E&F) 2010 e E&F 2020 (EU Benchmarks - Education and training - Eurostat ([europa.eu](http://europa.eu))): 12,5% ou 15% de participação dos adultos em aprendizagem ao longo da vida, medida por referência às 4 semanas anteriores ao inquérito ou, atualmente no âmbito do quadro estratégico do Espaço Europeu da Educação (EEE) (<https://education.ec.europa.eu/pt-pt/about-eea/strategic-framework>): 47% de participação, medida nos 12 meses anteriores ao inquérito (cf. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/comparative-report/chapter-6.html>. Acesso em: 02 jan. 2023).
- <sup>29</sup> Uma das ilustrações mais elucidativas é, por exemplo, a estrutura do Eurogrupo (constituída pelos ministros das finanças dos 19 países que cumpriram os critérios de adesão à moeda única do euro), que não está prevista nos tratados europeus, ou qualquer regulamento legal da UE, e, no entanto, supervisionou, e regulou todas as intervenções externas da tróica de credores na UE e funciona regularmente como órgão de supervisão e acompanhamento das políticas orçamentais dos estados-membro. As suas decisões, quando legitimadas, foram/são-no *a posteriori* por Atos do Conselho ou da Comissão Europeia. Os Processos de Bolonha e de Copenhaga constituem também ilustrações de processos políticos, sem sustentação legal prévia, em que, por exemplo, os representantes dos estudantes foram admitidos como membros consultivos, vários anos antes dos representantes dos docentes (cf. Antunes, 2011). É neste sentido que Boaventura de Sousa Santos há vários anos discute a problemática da *governança hegemónica e contra-hegemónica* (Santos, 2005).
- <sup>30</sup> Ver Neves, Ferraz & Nata (2017).

## **Referências**

- ADRIÃO, Theresa; SILVA Rui da. Public funding to private providers of compulsory education: crossed looks between Brazil and Portugal in the context of globalisations, **Globalisation, Societies and Education**, v. 18, n. 4, p. 420-434, 2020.
- AFONSO, Almerindo. Para não abandonar a reflexão sociológica em tempos de pandemia. In: MARTINS, Manuela; RODRIGUES, Eloy. **A Universidade do Minho em tempos de pandemia – I – Reflexões**. Braga: Universidade do Minho, 2020. p. 119-145.
- ARAÚJO, Sara Os silêncios da austeridade e dos protestos e as exclusões abissais em Portugal. **Ecadernos CES**, v. 35, 2021.
- ARAÚJO, Stephane Silva de; LEITE Maria Cecilia Lorea. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: homeschooling brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e20, p. 1-20, 2020.
- ANTUNES, Fátima. **Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90**. O debate acerca do ensino profissional na escola pública. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ANTUNES, Fátima. Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 47, p. 125-143, 2005.
- ANTUNES, Fátima. Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 92, p. 3-29, 2011.
- ANTUNES, Fátima. Políticas, processos e atores de privatização em Portugal: apontamentos. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 129-143.
- ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, p. 181-216, 2017.
- ANTUNES, Fátima; VISEU, Sofia. A cobertura mediática (midiática) do debate público. Governação e privatização da educação em Portugal. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 501-523, 2017.
- AVRITZER, Leonardo. Política e antipolítica nos dois anos do governo Bolsonaro. In: AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie (Org.). **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BALL, Stephen. New philanthropy, new networks and new governance in education. **Political Studies**, v. 56, n. 4, p. 747-765, 2008.
- BALL, Stephen J. Commercialising education: profiting from reform! **Journal of Education Policy**, v. 33, n. 5, p. 587-589, 2018.
- BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.
- BARROSO, João; CARVALHO, Luis Miguel; FONTOURA, Madalena; AFONSO, Natércio. Educational Policies as an object of study and training in Educational Administration. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 4, p. 5-20, 2007.

BARTLETT, Will. Quasi-markets and educational reforms. In: LE GRAND, Julian; BARTLETT, Will (Ed.). **Quasi-Markets and Social Policy**. Londres: Palgrave Macmillan, 1993. p. 125-153.

BERNARDI Liane Maria; UCZAK Lucia Hugo; ROSSI Alexandre José. A organização e ação da classe empresarial brasileira no contexto educacional atual. In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre; LIMA, Paula (Org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

BOITO, Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Revista Crítica Marxista**, n. 50, p. 111-119, 2020.

BRASIL. Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/de-creto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CAMPANHA Nacional Pelo Direito À Educação. Estudo educação e Desigualdades. Capítulo Brasil. Os efeitos do investimento em educação para a redução das desigualdades sociais e os dos cortes para o aprofundamento do abismo: uma análise das últimas décadas. In: CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO EM PARCERIA E COM RECURSOS DA OXFAM IBIS. **Informe Regional**. 2020.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. **Escola e exclusão social**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Educa, 2001.

CARMO, Renato Miguel do; BARATA, André. Portugal: uma social-democracia com futuro?. **Nueva Sociedad** [especial em português], p. 88-99, 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Crescente influência do empresariado na elaboração e na execução de políticas públicas para a educação básica brasileira: um estudo sobre os arranjos de desenvolvimento da educação. In: PERONI, Vera. **Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina**: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

CARVALHO, Luís Miguel; VISEU, Sofia; GONÇALVES, Catarina. Novos atores intermediários na regulação da educação em Portugal. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 30-42, 2018.

CARVALHO, Luís M.; VISEU, Sofia; GONÇALVES, Catarina. Bridging worlds and spreading light. In: MØLSTAD, Christina E.; PETTERSSON, Daniel (Ed.). **New practices of comparison, quantification and expertise in education**: conducting empirically based research. Oxon: Routledge, 2019. p. 111-126.

CLARKE, John & NEWMAN, Janet. **The managerial State**. London: Sage, 1997.

CNE/CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Estado da Educação 2020**. Lisboa: CNE, 2021. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>.

COMERLATTO, Luciani. Relatório Instituto Airton Senna (IAS). In: PERONI, Vera. **Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina**: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

CONE, Lucas; BRØGGER, Katja. Soft privatisation: mapping an emerging field of European education governance. **Globalisation, Societies and Education**, v. 18, n. 4, p. 374-390, 2020.

CORREIA, José A. A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 2, p. 7-30, 1994.

CUSSÓ, Roser; D'AMICO, Sabrina. From development comparatism to globalization comparativism: Towards more normative international education statistics. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 199-216, 2005. DOI: 10.1080/03050060500037012.

DALE, Roger (1997). The State and the governance of education: An analysis of the restructuring of the State education relationship. In A. H. Halsey, Henri Lauder, Philippe Brown & Anne Wells (Eds.), **Education culture, economy and society** (pp. 273-282). New York: Oxford University Press.

DALE, Roger (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In António Teodoro & Carlos A. Torres (Eds.), **Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI** (pp. 53-69). Porto: Afrontamento.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

DGEEC. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; DSEE. Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. **Estatísticas da Educação 2014/2015**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2016a. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em: 1 mar. 2017.

DGEEC. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; DSEE. Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2016b). **Estatísticas da Educação 2014/2015**. Breve síntese dos resultados - Educação pré-escolar, ensinos básico e secundário - Quadro síntese. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2016b. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em: 25 abr. 2017.

DGEEC. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; DSEE. Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. **Estatísticas da Educação 2019/2020**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2021a. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

DGEEC. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; DSEE. Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. **Estatísticas da Educação 2019/2020**. Breve síntese dos resultados - Educação pré-escolar, ensinos básico e secundário - Quadro síntese. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2021b. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

DI STASIO, Valentina; SOLGA, Heike. Education as social policy: An introduction. **Journal of European Social Policy**, v. 27, n. 4, p. 313-319, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0958928717728712>.

EPIS. Empresários para a Inclusão Social. **Relatório de atividade e contas 2021**. 2022a.

EPIS. Empresários para a Inclusão Social. **Mais perto, mais longe**. Compromisso de ação para 2022-2024. 2022b.

FERREIRA, António. **Política e Sociedade: Teoria Social em Tempo de Austeridade**. Vida Económica Editorial, 2016.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual**. 2005. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relat%C3%B3rio-anual-2004> Acesso em: 22 out. 2019.

GODOY, Emerson André de; FERNANDES, Maria Dilneia Espindola. Escolas Cívico-Militares: uma breve análise do decreto 10.004/19. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 27, n. 54, p. 197-212, jul./dez. 2021.

HESPANHA, Pedro; FERREIRA, Sílvia, & PACHECO, Vanda (2014). O Estado social, crise e reformas. In José Reis (Coord.), **A economia política do retrocesso**. Crise, causas e objetivos (pp. 189-281). Coimbra: Almedina.

JESSOP, Bob. The future of the national: erosion or reorganization? General reflections on the Western European case. Comunicação apresentada na 2ª Conferência da Revista Theory, Culture and Society, "Culture and identity: city, nation, world. Berlim, 10-14 Agosto, 1995.

JESSOP, Bob; MORGAN, Jamie. The strategic-relational approach, realism and the state: from regulation theory to neoliberalism via Marx and Poulantzas, an interview with Bob Jessop. **Journal of Critical Realism**, v. 21, n. 1, p. 83-118, 2022.

JUNEMANN, Carol; BALL, Stephen. ARK and the revolution of state education in England. **Education Inquiry** 4, 423-441, 2013.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: ZOUK, 2019.

LEVIN, Henry. The Public-Private Nexus in Education. **American Behavioral Scientist**, v. 43, n. 1, p. 124-137, 1999.

LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, p. 41-54, 2010.

LIMA, Paula. Propostas educacionais do governo Bolsonaro: desdemocratização da educação e privatização do público In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre; LIMA, Paula (Org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

LUMERTZ, Juliana Selau. Grupo Positivo e o Sistema de Ensino Aprende Brasil. In: PERONI, Vera. **Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2021/12/Relat%C3%B3rio-T%C3%A9cnico-FINAL-2021.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MAMEDE, Ricardo Paes; SILVA, Pedro A. Introdução. Governar em estado de emergência. In: MAMEDE, Ricardo Paes; SILVA, Pedro A. **O Estado da Nação e as Políticas Públicas 2021: governar em estado de emergência**. Lisboa: ISCTE/IPPS, 2021. p. 5-9.

MARQUES, Maria Aldina. Référentiation et conflit. À propos de la signification du terme “geringonça”. In: SEARA, Isabel; MARQUES, Isabelle (Org.). **L’implicite dans les langues romanes: langues, textes et discours**. Lisboa: Universidade Aberta. 2019. p. 55-65.

NEVES, Tiago; FERRAZ, Henrique; NATA, Gil. Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 26, n. 2, p. 190-210, 2017.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, 37(2): 353-381, 2012.

OLIVEIRA, Cristina. Fundação Lemann: direção e execução da proposta, e os sujeitos individuais e coletivos envolvidos. In: PERONI, Vera. **Relatório Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 4, n. 7, p. 139-160, jan./jun. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate. In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (Org.). **PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas: Cedes, 2013. p. 1021-1033

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-privada para a Democratização da Educação**. 2016. Tese (Promoção para professor titular) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em [https://www.ufrgs.br/gprppe/?page\\_id=194](https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=194). Acesso em: 02 dez. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

- PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo**: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008. p. 21-78.
- REIS, José (2014). Apresentação. In José Reis (Coord.). **A economia política do retrocesso**. Crise, causas e objetivos. Coimbra: Almedina, 2014, p. 9-19.
- REIS, José. Introdução. In: REIS, José (Coord.). **Palavras para lá da pandemia**: cem lados de uma crise. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2020. p. 11-12.
- RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.
- ROBERTSON, Susan. Changing governance/changing equality? Understanding the politics of public-private-partnerships in education in Europe. In: EUROPEAN SCIENCE FOUNDATION EXPLORATORY WORKSHOP, GLOBALISATION, EDUCATION RESTRUCTURING AND SOCIAL COHESION IN EUROPE., 2002, Barcelona. **Proceedings [...]**. Barcelona, 2002.
- ROBERTSON, Susan L. Cross Roads, Intersections, Departure Points: Locating Public and Private Projects in New Education Governance Partnerships. In: ANNUAL SYMPOSIUM OF THE GULF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY, *INTERSECTIONS OF THE PUBLIC AND PRIVATE IN EDUCATION IN THE GULF COOPERATION COUNCIL*, 2., 2011, Dubai. **Proceedings [...]**. Dubai: Dubai School of Government, 2011. p. 9-21.
- ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra Cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminhos, 2021.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Juan Ramón. The holy crusade to educate the poor. A political critique of socio-educational programs against poverty. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 19, n. 2, p. 223-255, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado e o Direito na transição pós-moderna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 30, p. 13-43, 1990.
- SANTOS; Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. In Boaventura de Sousa Santos (org.), **Globalização. Fatalidade ou utopia?** (pp. 31-106). Porto: Afrontamento, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório?. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p. 03-76, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 72, p. 7-44, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Desafios à democracia: estado de emergência em tempo de pandemia intermitente. In: REIS, José (Coord.). **Palavras para lá da pandemia**: cem lados de uma crise. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2020. p. 40.
- SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.
- SOLGA, Heike. Education, economic inequality and the promises of the social investment state. **Socio-Economic Review**, v. 12, n. 2, p. 269-297, 2014.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- WISEU, Sofia & CARVALHO, Luís Miguel. Think tanks, policy networks and education governance: The rising of new intra-national spaces of policy in Portugal. **Education Policy Analysis Archives**, 26(108), 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3664>.

WISEU, Sofia & CARVALHO, Luís Miguel. Contributos da análise de redes para o estudo de redes políticas em educação. In Joaquim Fialho (org). **Redes Sociais. Como compreendê-las? Uma introdução à análise de redes sociais**. Lisboa: Edições Sílabo, p. 257-268, 2020.

WISEU, Sofia; CARVALHO, Luís Miguel. Policy Networks, Philanthropy, and Education Governance in Portugal: The Raise of Intermediary Actors. **Foro de Educación**, v. 19, n. 1, p. 81-104, 2021.

### *Correspondência*

**Fátima Antunes:** Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

**E-mail:** fantunes@ie.uminho.pt

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9045-7757>

**Vera Peroni:** Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

**E-mail:** veraperoni@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6543-8431>.

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---