

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA MATIAS FAUST

**A HIBRIDIZAÇÃO E A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DE
PROFESSORAS NA ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL:
NOVAS FORMAS DE SUBSUNÇÃO AO CAPITAL**

**FLORIANÓPOLIS
2023**

JULIANA MATIAS FAUST

**A HIBRIDIZAÇÃO E A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DE
PROFESSORAS NA ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL:
NOVAS FORMAS DE SUBSUNÇÃO AO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Orientadora: Prof.^a. Dra. Mariléia Maria da Silva.

**FLORIANÓPOLIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

FAUST, JULIANA

A hibridização e a flexibilização das relações de trabalho de professoras na atuação de organizações da sociedade civil : novas formas de subsunção ao capital / JULIANA FAUST. -- 2023.
190 p.

Orientadora: Mariléia Maria da Silva

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis 2011-2020. 2. Relações Público-Privadas. 3. Trabalho Docente. 4. Educação Infantil. I. Silva, Mariléia Maria da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

JULIANA MATIAS FAUST

**A HIBRIDIZAÇÃO E A FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DE
PROFESSORAS NA ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL:
NOVAS FORMAS DE SUBSUNÇÃO AO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Orientadora: Prof.^a Dra. Mariléia Maria da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Mariléia Maria da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Prof.^a Dra. Selma Borghi Venco

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. André Silva Martins

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof.^a Dra. Roselaine Ripa

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. Francisco Canella

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca

Universidade Federal de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 10 de fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Depois de escrever e reescrever um tanto sobre este tema de pesquisa que atravessa e compõe a minha história, organização política, forma de ver e atuar no mundo, venho agora agradecer. Desde o processo de escrita do projeto de pesquisa, período em que eu estava no hiato entre os contratos temporários de professora da PMF e era a única responsável por um bebê que havia nascido de mim, até a finalização deste texto, fui acompanhada e apoiada por muitas pessoas. E é só por isto que hoje dou mais um passo para a finalização desta etapa.

As condições de trabalho sob as quais estão submetidas as professoras, em especial aquelas que trabalham com a primeira infância, não fogem do que se coloca para os outros trabalhadores brasileiros. As particularidades do magistério estão dadas, no entanto, os aspectos de superexploração e de autorresponsabilização (conhecida na Educação como *accountability*) são adoecedores, e, no limite, desumanos.

O cenário para pesquisadores brasileiros também se dá no contexto da instabilidade, desvalorização e produtivismo, afastando os trabalhadores do meio acadêmico e levando cada vez mais ao sofrimento mental aqueles que nele conseguem adentrar. Em meio à estas condições, reitero que se a conclusão desta tese foi possível, foi porque não caminhei sozinha.

Por isto, registro aqui meu mais profundo agradecimento aos meus pais, Rosane Matias Faust e Eduardo Corrêa Faust, que mesmo sem compreenderem de início o que era fazer um doutorado, apoiaram-me incondicionalmente. Primeiro aceitando, depois criando condições estruturais para que eu pudesse realizar meus objetivos, sendo rede de apoio primordial. No mesmo sentido, agradeço à minha irmã, Jéssica Matias Faust, pelo encorajamento, solidariedade, empatia, amor, por me lembrar de celebrar as conquistas e por ter ficado sempre ao meu lado, mesmo que agora esteja fisicamente distante. Agradeço ao meu irmão, Eduardo Matias Faust, por ter me apresentado o pensamento crítico e ter colocado a “pulga da revolta” na minha identidade. Questionar a realidade, argumentar e se fazer entender é um aprendizado constante.

Não posso deixar de agradecer ao meu filho, Caio Matias Faust, por ser fonte de força e determinação, por abrir em mim ainda mais a vontade de construir um mundo melhor. Por ter sido meu parceiro nesta jornada, mesmo sem escolha. A forma como lidou com as minhas ausências e limitações me fazem te admirar e amar mais.

Agradeço à professora Olinda Evangelista, minha eterna professora e agora também amiga, por todo o incentivo, acolhimento, generosidade. Pessoa presente e fundamental no meu processo de formação profissional e pessoal.

Ao meu companheiro, Khaled, por todo o incentivo, apoio, cuidado, amor, carinho e paciência neste último ano.

À minha orientadora, professora Mariléia Maria da Silva, por sua generosidade, paciência durante esta pesquisa, comprometimento intelectual e político. Suas orientações constantes me tranquilizaram e me mostraram caminhos possíveis. Obrigada por torcer e acreditar em mim.

Aos amigos integrantes do Grupo de Pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação, nosso tão querido LUTE, que compartilharam comigo muitas leituras, reflexões, escritas, indignações, bebidas e também acolhimento. Nossos encontros virtuais no momento em que vivíamos o isolamento social devido à pandemia de COVID-19 me mantiveram de alguma forma mais viva e ativa. Agradeço em especial, Mariano, Rodrigo, Márcia, Aline, Amanda, Alessandra, Meimillany, Milene e Samara.

Ao grupo que formamos para trocas de leituras, notícias e reflexões acerca das Organizações Sociais na Educação, obrigada, Eduardo, Mariano e Artur pelas partilhas.

Agradeço aos professores presentes nas bancas de qualificação e de defesa, André Martins, Selma Borghi Venco, Francisco Canella e Roselaine Ripa, por terem aceitado o convite e realizarem tantas contribuições de extrema importância para o aprofundamento e continuidade desta investigação.

No primeiro ano de doutoramento trabalhei como professora substituta no Colégio de Aplicação da UFSC. Agradeço às colegas de trabalho que me incentivaram a não desistir do doutorado, ajudando-me a organizar as grades de horários para que eu pudesse participar das disciplinas obrigatórias.

No segundo ano de doutoramento consegui ter acesso à bolsa CAPES, e, no terceiro ano, participei de edital para receber a bolsa voltada a alunos de escolas públicas de Santa Catarina - UNIEDU. Agradeço às entidades pelas bolsas concedidas, que me permitiram condições concretas para a realização desta pesquisa.

Aos meus camaradas, companheiros de militância política, em especial, Laís, Janine, Thiago, Lucas, Vilmar, Mariano, Luiza, Gabriela, Ciça, Patty, Rafael, por todo o

comprometimento político e encorajamento, principalmente nas duas últimas greves que enfrentamos juntos, sou grata e aprendo muito com vocês.

Aos meus amigos e amigas da cooperativa Aipim, que foram família estendida para mim e Caio na ilha da magia. À todas as minhas amigas, que mantiveram em mim a alegria de viver e partilhar, que foram suporte emocional e rede de apoio, em especial neste último ano, Suelen, Amanda, Elis e Samara.

Aos demais professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, desde a graduação na UFSC até a finalização do doutorado na UDESC. Aos meus colegas de graduação e PPGE, com quem tive a oportunidade de trocar e viver a universidade pública.

Por fim, agradeço a todos aqueles que lutam e acreditam na transformação da sociedade, em especial, a todos aqueles servidores da PMF, professores e professoras, que lutaram antes de mim.

Educando com o exemplo

[...] Caminhar é um perigo e respirar é uma façanha nas grandes cidades do mundo ao avesso. Quem não é prisioneiro da necessidade é prisioneiro do medo: uns não dormem por causa da ânsia de ter o que não têm, outros não dormem por causa do pânico de perder o que tem. O mundo ao avesso nos adentra para ver o próximo como uma ameaça e não como uma promessa, nos reduz à solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos. Estamos condenados a morrer de fome, a morrer de medo ou a morrer de tédio, isso se uma bala perdida não vier abreviar nossa existência.

Será esta liberdade, a liberdade de escolher entre ameaçadores infortúnios, nossa única liberdade possível? O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, a escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola. (Eduardo Galeano, 1940)

RESUMO

Nesta tese examinamos os vínculos de trabalho das professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), no âmbito do processo de reconfiguração das relações público-privadas, entre 2011 e 2020. Utilizamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Realizamos pesquisa, de natureza exploratória e bibliográfica, com abordagem quantitativa e qualitativa. Os procedimentos metodológicos incluem a análise de documentos e balanço das produções acadêmicas a partir da articulação de conceitos como: capital, Estado capitalista, Estado ampliado, crise do capital, relações entre capital, trabalho e educação. Examinamos diferentes fontes, incluindo: na esfera internacional, publicações produzidas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) acerca das mudanças nas relações de trabalho e das chamadas parcerias público-privadas na educação; na esfera nacional, publicações de mesmo tipo do Ministério da Educação (MEC), Todos pela Educação (TpE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); por fim, na esfera local, publicações produzidas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). Estas informações foram cruzadas com os dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais (Universidade Federal do Paraná/ Universidade Federal de Goiás) e das sinopses produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Investigamos as legislações que se relacionam ao objeto de estudo, em especial à Educação Infantil da RME de Florianópolis e documentos referentes às mudanças no mundo do trabalho. Consideramos nosso objeto de pesquisa em relação com o movimento orgânico do capital, dando destaque à função do Estado e à atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e Intelectuais Orgânicos burgueses no direcionamento à subsunção da educação ao capital. No que toca a contratação das professoras, verificamos que as relações público-privadas na Educação Infantil (EI) em Florianópolis estão presentes desde a constituição do Sistema de Ensino Municipal. As mudanças sofridas no período analisado sinalizam para a fundamental ação do Estado em legitimar e ampliar estas relações. Ocorreu um aumento histórico de repasse do fundo público municipal às organizações privadas, em forma de subvenções, demonstrando a consonância da política local com as estratégias defendidas pelo TpE, BID e BM para a Educação Infantil e para as relações de trabalho das professoras, centradas nas chamadas parcerias público-privadas. A nova forma de contrato entre a Prefeitura e as organizações privadas, iniciada em Florianópolis com a contratação da Associação de Saúde São Bento, efetivou a iniciativa de alargamento da política

de ampliação da apropriação do fundo público. Os dados mostraram que no período histórico examinado nunca houve de fato a garantia da carreira docente para a maioria das professoras da EI que trabalharam, direta ou indiretamente, na RME. Deparamo-nos com o aprofundamento desta situação por meio de novas formas de contratos que permitem maior apropriação do fundo público e afetam diretamente a relação de trabalho destas profissionais. Notamos que a oposição simplificada entre público e privado contribui para o falseamento da realidade, uma vez que apaga o conceito de classes sociais. Este fenômeno é complexo e só pode alcançar os resultados históricos que conhecemos hoje porque suas determinações estão calcadas no padrão de acumulação capitalista dependente brasileiro, assentados sobre os interesses das classes dominantes no país. Por isto, alçou-se como uma política de caráter estatal – atravessando todos os governos do período estudado. O envolvimento de Organismos Multilaterais no incentivo a esta política sinaliza a relação orgânica de interesses compartilhados entre a burguesia local e internacional, confirmando o pacto de classe. Concluimos que a precarização social do trabalho, necessária à recomposição e ampliação do capital, expressa-se na hibridização e flexibilização que geram a instabilidade dos vínculos de trabalho, elemento-chave para a manutenção da expropriação de mais-valor e estratégia utilizada pelo capital para dominar a classe trabalhadora. O mecanismo legal intitulado como parceria público-privada tem sido apresentado pelo capital para os países da América Latina e Caribe como forma privilegiada de continuação do projeto de privatização da educação. Esta forma é mais efetiva na construção do consenso sobre tal projeto do que a privatização clássica, uma vez que busca camuflar a disputa pelo fundo público e constrói a ideia de educação como serviço e não como direito social, abrindo caminhos para o empresariamento de novo tipo na educação.

Palavras-chave: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis 2011-2020; Relações Público-Privadas; Trabalho Docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

In this thesis, we examine the hybridization and flexibilization of teachers' employment bond of Early Education at the Municipal Education Network of Florianópolis (RME), on the scope of the process of reconfiguration of public-private relations, between 2011 and 2020. We use as the methodological theoretical framework Historical-dialectical materialism. We produced explorative and bibliographic research with a quantitative and qualitative approach. The methodological procedures include the analysis of documents, verification of academic works, and articulation of concepts such as capital, capitalist state, expanded state, capital crisis, capital, work, and education relations. We examined different sources including works produced about the changes in work relations and "public-private partnership" on education, on an international range, by BM and BID; on a national wide range, by MEC, TpE, IPEA; on a local range, by PMF, by Union of Workers in the Municipal Service of Florianópolis (SINTRASEM). These pieces of information were crossed with the data available from the educational database laboratory UFPR/UFG and the synopses made available by INEP. We investigate the legislations that relate to the study object, especially Early Education from RME of Florianópolis and those referring to the world of work changes. We consider our research aims to be related to the organic movement of capital, highlighting the function of the State and the performance of APH and bourgeoisie organic intellectuals on the guidance to the education subsumption to the Capital. Regarding the teachers' hiring, we verify that the "public-private partnerships" on Early Education at Florianópolis are present since the constitution of the municipal education system. The changes that occurred in the period analyzed signal to fundamental action of the Estate to legitimize and amplify these relations. There has been a historic increase in municipal public fund transfer to private organizations, in form of grants, showing the consonance of the local policies with the strategies advocated by TpE, BID, and BM for Early Education e to the teachers' work relations, centered on "public-private partnerships". The new form of contract between the city hall and the private organizations, initiated at Florianópolis with Associação de Saúde São Bento, effected the initiative of police enlargement by amplification of the public fund. The data showed that in the historic period analyzed, there was never, in fact, a teaching career guarantee for most teachers of Early Education that work on RME direct or indirectly. On the contrary, we face the deepening of this situation with new contract forms that allow more appropriation of public funds and directly affect these professionals' work relations. We notice that the simplified opposition between

public and private contributes to the falsification of reality, once erases the concept of social classes. This phenomenon is complex and only can reach the historical results that we acknowledge today because its determinations are solidified on the Brazilians' dependent capitalist pattern of accumulation, planted on the interests of the dominant classes in Brazil. Therefore, it lifted itself as a state-owned aspect policy - going through all the governments from the analyzed period. The involvement of Multilateral Organizations in the incentive to this policy signs the organic relations of interest shared between the local and international bourgeoisie, confirming the class pact. We conclude that the work's flexibilization and social precariousness, needed for the recomposition and amplification of capital, create instability of employment bonds, the key element to the maintenance of expropriation of plus value, and the strategy used by the capital to dominate the working class. The "public-private partnerships" has been introduced by the capital to the countries of ALC as a privileged form of continuation of the privatization of education project. This is the most effective way to construct a consensus about the project than the classic privatization, which pursues to mask the dispute for the public fund and creates the idea of education as a service and not a social right, opening paths to the new-type entrepreneurship of education.

Keywords: Municipal Education Network of Florianópolis 2011-2020; Public-private partnerships; Teaching work; Early Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Número de docentes (creche, pré-escola, educação infantil unificada) por dependência administrativa (privada conveniada sem fins lucrativos, privada conveniada com fins lucrativos), por cor/raça – Florianópolis, 2007 a 2020.....53
- Figura 2 – Número de docentes (creche, pré-escola, educação infantil unificada), por dependência administrativa (Municipal) e por cor/raça – Florianópolis, 2007 a 2020.....53
- Figura 3 – Número de escolas de educação básica, por dependência do convênio com o poder público – Florianópolis, 2007 a 2020.....56
- Figura 4 – Número de docentes, dependência administrativa (municipal, privada conveniada com fins lucrativos, privada conveniada sem fins lucrativos) por tipo de vínculo na educação básica – Florianópolis, 2007-2020.....57
- Figura 5 – Número de matrículas na Educação Básica por dependência administrativa – Florianópolis, 2007-2020.....58
- Figura 6 – Unidades Educativas - organizações conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – Florianópolis, 2020.....60
- Figura 7 – Localização das organizações sociais privadas não lucrativas que recebem recursos públicos da Prefeitura Municipal de Florianópolis e ofertam Educação Infantil, 2022.....61
- Figura 8 – Número de docentes nas unidades escolares de Educação Infantil conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – Florianópolis, 2007-2020.....63

Figura 9 – Número de matrículas por dependência administrativa na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008-2020.....	66
Figura 10 – Número de docentes, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola, educação infantil unificada), dependência administrativa (municipal) por tipo de vínculo – Florianópolis, 2007-2020.....	66
Figura 11 – Anúncio de vaga para professora da Educação Infantil com remuneração abaixo do piso salarial do magistério, 2019.....	70
Figura 12 – Áreas de atuação das OSs e OSCIPs – Brasil, 2020.....	85
Figura 13 – Razão de rendimentos das pessoas ocupadas – Brasil, 2018.....	90
Figura 14 – Número de docentes na Educação Básica por dependência administrativa – Brasil, 2007-2020.....	92
Figura 15 – Número de docentes na Educação Infantil por dependência administrativa – Brasil, 2007-2020.....	93
Figura 16 – Número de docentes na Educação Básica por tipo de vínculos – Brasil, 2007-2020.....	94
Figura 17 – Número de docentes, tipo de vínculo (concursado/efetivo/estável, contrato temporário/contrato terceirizado/contrato CLT), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola, educação infantil unificada) por tipo de vínculo – Brasil, 2007-2020.....	94
Figura 18 – Principais elementos a serem pactuados com estados e municípios, 2019.....	149

Figura 19	– Remuneração e planos de carreira, diretrizes do TpE, 2019.....	149
Figura 20	– Modelos de contratação de docentes sugeridos pelo TpE, 2019.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de docentes por dependência administrativa municipal e privadas conveniadas: creche, pré-escola e educação infantil unificada – Florianópolis, 2011-2020.....	153
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS E RESUMOS

Quadro 1 – Número de docentes por dependência administrativa municipal, privada conveniada sem fins lucrativos, privada conveniada com fins lucrativos - creche, pré-escola e educação infantil unificada – Florianópolis, 2011-2020.....	65
Quadro 2 – Legislações nacionais e locais abordadas nas produções acadêmicas selecionadas, 2011-2019.....	102
Quadro 3 – Resumo das ações que os governos podem implementar para promover “parcerias público-privadas” na educação, 2009.....	132
Quadro 4 – Teses selecionadas no Portal da Capes, 2011-2019.....	182
Quadro 5 – Dissertações selecionadas no Portal da Capes, 2011 - 2019.....	183
Quadro 6 – Artigos selecionados nas revistas FINEDUCA, 2011-2019.....	184
Quadro 7 – Resumos expandidos e artigos completos selecionados nos anais FINEDUCA, 2016-2019.....	186
Quadro 8 – Produções selecionadas nos anais da ANPEd, 2009-2017.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de docentes nas unidades que foram geridas pela Associação de Saúde São Bento – Florianópolis, 2019-2020.....	72
Tabela 2 – Número de matrículas nas unidades que foram geridas pela Associação de Saúde São Bento – Florianópolis, 2019-2020.....	72
Tabela 3 – Valores anuais repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis às Organizações Privadas Conveniadas que ofertam a Educação Infantil, 2011-2020.....	77-78
Tabela 4 – Vínculo de trabalho nas OSs e OSCIPs – Brasil, 2020.....	87
Tabela 5 – Ano de fundação das OSs e OSCIPs – Brasil, 1961-2018.....	87
Tabela 6 – Vínculo empregatício por área de atuação das OSs e OSCIPs, 2020.....	89
Tabela 7 – Número de docentes por sexo na Educação Infantil – Brasil, 2019.....	91
Tabela 8 – Número de docentes por cor/raça na Educação Infantil – Brasil, 2019.....	92
Tabela 9 – Número de docentes por dependência administrativa municipal e privadas conveniadas: creche, pré-escola e educação infantil unificada – Florianópolis, 2011-2020.....	153
Tabela 10 – Total de trabalhos selecionados por tipo de produção, 2011-2019.....	182

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIF	Associação Comercial e Industrial de Florianópolis
ALC	América Latina e Caribe
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
ASB	Associação de Saúde São Bento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPPE	<i>Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación</i>
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEM	Democratas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FNAS	Fundo Nacional de Assistência Social
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEV	Instituto de Saúde e Educação Vida
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
NAC	Núcleo de Atendimento à Criança
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OM	Organismos Multilaterais
ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organização Social
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Piso Básico de Transição
REDUCA	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação
RME	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TCE	Tribunal de Contas
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPA

Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO TEMA: O CAPITAL EM CRISE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO “OPORTUNIDADE”	30
1.2 INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	35
1.2.1 Encaminhamento teórico-metodológico.....	35
1.2.2 Procedimentos teórico-metodológicos	36
1.3 ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO	43
2 TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORAS VIA ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO	46
2.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS	46
2.2 PROFESSORAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: ESPECIFICIDADES SOCIOECONÔMICAS	55
2.3 ORGANIZAÇÕES SOCIAIS CONVENIADAS COM O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBVENÇÕES SOCIAIS E RELAÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS.....	58
3 ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	81
3.1 FORMAS JURÍDICAS DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR ..	81
3.2 FLEXIBILIZAÇÃO E HIBRIDIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORAS SUBMETIDAS ÀS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL	85
3.3 AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	91
4 RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO DO ESTADO: UM MESMO MOVIMENTO, DIFERENTES ANÁLISES	98
4.1 COLETA E SELEÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	102
4.2 BALANÇO DAS PRODUÇÕES: O AVANÇO DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS	105
5 DIRETRIZES DE INTELLECTUAIS ORGÂNICOS COLETIVOS E APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORAS	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A	186

1 INTRODUÇÃO

Eis que esse anjo me disse
 Apertando a minha mão
 Com um sorriso entre dentes
 Vai bicho desafinar
 O coro dos contentes
 (Torquato Neto, 1982)

A configuração das relações de trabalho das professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) são expressões da subsunção do trabalho docente ao capital. Esta era a realidade material vivida em 2020 por 48,1% das profissionais vinculadas à RME da capital catarinense¹ e por aquelas contratadas por organizações sociais que possuem convênios com a Prefeitura Municipal. Os frágeis vínculos de trabalho aos quais estas profissionais estão submetidas foram experienciados pela autora desta tese, professora na RME e pesquisadora sobre esta. A materialidade histórica colocou este problema que aqui buscamos enfrentar empírica e teoricamente por considerá-lo importante sob dois aspectos centrais: para o acúmulo de conhecimento nesta área e para as lutas docentes.

Essa investigação foi realizada com o pressuposto de que a crise do capital e suas relações com o aparelho de Estado, em especial as contrarreformas que atingem a vida laboral dos professores da Educação Básica, são determinações fundamentais para a apreensão do fenômeno estudado. Examinamos a reconfiguração das relações de trabalho docente considerando as articulações entre as políticas educacionais nacionais e locais, com diretrizes de Organismos Multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM).

O objetivo da pesquisa foi investigar as relações de trabalho² das professoras³ no âmbito do processo de reconfiguração da relação público-privada na Educação Infantil no município de Florianópolis, no período entre 2011 e 2020. Tivemos como objetivos específicos analisar o financiamento público e as formas jurídicas da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) no

¹ Em 2020, o número de docentes na EI, na dependência administrativa municipal de Florianópolis, por tipo de vínculo, era o seguinte: Concursados/Efetivos/ Estáveis: 631. Contrato temporário: 566. Contrato terceirizado: 5. Contrato CLT: 15.

² Apoiamo-nos em Delgado (2007, p.185) acerca da expressão “relações de trabalho”: “refere-se a todas as relações jurídicas caracterizadas por terem sua prestação essencial centrada em uma obrigação de fazer consubstanciada em labor humano”. Portanto, engloba as relações de emprego, uma das formas das relações de trabalho, assim como o trabalho autônomo, eventual, voluntário, entre outros.

³ Em 2019, 96% dos docentes na Educação Infantil brasileira eram do sexo feminino (INEP, 2019). Diante deste dado, nesta pesquisa iremos nos referir como “professoras” ao coletivo de docentes da Educação Infantil.

que toca à contratação das professoras; sistematizar as principais orientações do Movimento Todos pela Educação (TpE) – um dos mais expressivos Aparelhos Privados de Hegemonia da Educação (APH)⁴ – referentes ao tema em tela e, na esfera internacional, analisar documentos do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – por nós considerados intelectuais orgânicos coletivos do capital⁵. O interesse pelo conhecimento consistente acerca da reconfiguração das relações de trabalho dos professores levou a que considerássemos, para o recorte temporal, os seguintes marcos: a crise do capitalismo de 2008 e seus desdobramentos no mundo do trabalho (CARCANHOLO, 2010), cuja maior expressão no Brasil ocorreu em 2011 e 2014; a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e permitiu o repasse dos recursos a toda a Educação Básica, incluindo as unidades educacionais conveniadas de caráter comunitário, filantrópico ou confessional que atendessem a Educação Infantil (EI) e a Educação Especial; o início da coleta de dados sobre as relações de trabalho dos professores pelo IBGE a partir de 2011; o crescimento nacional da política de “parcerias”⁶ entre o setor público⁷ e as Organizações da Sociedade Civil na Educação e o crescimento dos valores transferidos na forma de subvenções para essas organizações no município.

O tema origina-se nos desdobramentos de nossos estudos de mestrado (FAUST, 2015) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e dos debates e formações realizados no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), bem como, posteriormente, no ingresso ao Grupo de Estudos Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE), da Universidade do Estado de Santa Catarina. Naquele momento, tínhamos em vista compreender as propostas para a reforma da carreira docente entre 2000 e 2015 no Brasil e os interesses a elas subjacentes. Analisamos as propostas de OMs e suas repercussões na política brasileira para a carreira docente na Educação Básica pública. Ao explorarmos a produção acadêmica referente ao problema em pauta, constatamos alguns eixos importantes para o debate, entre os quais: remuneração, plano de carreira, atratividade da carreira, valorização do professor, avaliação e trabalho docente. O Banco Mundial

⁴ Compreendemos os APH como organizações que atuam na sociedade civil e assumem a tarefa histórica de difundir propostas particulares como se fossem de interesse geral, visando, sobretudo, estabelecer sua hegemonia (SILVA; LAMOSA, 2021, p. 139).

⁵ No decorrer da tese esse debate será retomado com base nas contribuições de Gramsci (1978; 1981; 1989; 2014; 2017).

⁶ Entendemos que “parceria” é uma palavra de engajamento da linguagem empresarial, por isto, neste texto, utilizaremos este termo entre aspas, a fim de sinalizarmos o uso crítico, incluindo o uso vinculado à expressão público-privada.

⁷ Entendemos que “setor público” se refere ao âmbito do aparelho de Estado ou Estado restrito, enquanto “setor privado” refere -se ao âmbito do Estado ampliado.

(BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foram sublinhados como propositores das reformas empreendidas na América Latina e Caribe (ALC) em negociação com os interesses da burguesia local. As investigações que tratavam das reformas após 2000 tinham como ponto de encontro os prejuízos para a educação pública e a carreira docente, traduzidos em contratos flexíveis, precarização do trabalho, adoecimento dos profissionais, pedidos de licença e exoneração.

Os documentos do *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación* (CEPPE), ligado à UNESCO, do BM, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), do Movimento Todos pela Educação (TpE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) e da Secretaria Estadual de Educação de SC (SED/SC) permitiram apreender as principais propostas para a carreira docente. A UNESCO, o CEPPE, o BM, o CONSED, o Governo de SC e o TpE partilhavam propostas como a diminuição do peso do fator tempo para a progressão; o pagamento de acordo com o desempenho; a retirada da estabilidade da carreira; a flexibilização dos contratos de trabalho; a avaliação de desempenho e a ampla divulgação dos resultados das avaliações de alunos, escolas e professores. No caso da CNTE, havia franca defesa da carreira, o que envolvia ingresso por concurso público, processo avaliativo do estágio probatório, vencimentos ou salários iniciais nunca abaixo da Lei do Piso (BRASIL, 2008), progressão por titulação, experiência, desempenho e aperfeiçoamento profissional, diferenciação dos vencimentos ou salários iniciais por titulação, revisão salarial anual assegurada, adequação da proporção numérica professor-educando, avaliação do desempenho do professor e sistema de ensino. O SINTE-SC, que em maio de 2011 entrou em greve reivindicando a implementação da Lei do Piso⁸, pautou como essencial a estabilidade na carreira, a carreira única para a categoria, salários iguais para funções iguais, não à meritocracia, contratação por concurso público e a não retirada de direitos adquiridos.

A pesquisa para a dissertação mostrou que a carreira docente nas escolas públicas, para os professores efetivos, estava sofrendo um processo de demolição, assim como a própria ideia de carreira tradicional. A manutenção histórica dos altos índices de contratos temporários dos

⁸ Desenvolvemos esse debate em: FAUST, J. M., Professor ou Dom Quixote? Estudo sobre o piso nacional do magistério e a carreira de um herói com armadura de lata. X ANPED SUL, 2015. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2149-0.pdf>.

professores da Educação Básica pública nos estados brasileiros saltava aos olhos⁹, em conjunto com movimentos cada vez maiores de precarização do trabalho docente. Esta constatação gerou questões cruciais para a pesquisa de doutorado, cujo foco está nas relações de trabalho de docentes que atuam nas escolas públicas, nas escolas privadas conveniadas com a Prefeitura e nas públicas geridas por organizações privadas. No caso das últimas, configuram-se como uma forma nova de contrato entre o setor público e as Organizações da Sociedade Civil (OSC) para a oferta da EI na capital catarinense. Entre outros fatos, percebemos a precariedade nas relações de trabalho dos professores da carreira pública e dos que integram o sistema público de oferta educacional vinculado às OSCs, assim como a hibridização e a flexibilização dos vínculos como expressões de tais relações no modo de produção capitalista.

Observamos que, além dos convênios históricos entre OSC e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para a oferta da EI, em 2019 eclodiu, em forma de denúncia, a discussão sobre a chamada parceria da Prefeitura com uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) para a gestão de creches municipais. O novo padrão de contrato estabelecido pelo poder público permitia a contratação de profissionais para as atividades-fim e até mesmo a terceirização da força de trabalho de pessoas físicas e/ou pessoas jurídicas sob responsabilidade da entidade conveniada, assim como todos os encargos trabalhistas, conforme o termo de colaboração firmado (FLORIANÓPOLIS, 2019). A contratação direta de professores por entidades conveniadas, com a punção do dinheiro público, ocorre localmente pelo menos desde 2010. Uma questão fundamental é sabermos o que muda, efetivamente, com esse novo tipo de contrato e descobriremos as especificidades destas organizações privadas.

Após investigação e denúncias feitas pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), referentes à ilegalidade do contrato firmado entre a OSCIP Associação de Saúde São Bento e a Prefeitura, este foi interrompido em 10 de fevereiro de 2020. Todos os trabalhadores das duas unidades sob gestão da Associação foram demitidos, tanto os da equipe pedagógica, contratados pela OSCIP, quanto as equipes da cozinha e da limpeza, com contratos terceirizados. No Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Antonieta de Barros, de acordo com os dados do censo escolar (Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2021), em 2019, trabalhavam quatorze funcionários, além de uma auxiliar docente e nove professoras. Em 2020, eram dezesseis funcionários, sendo dois na função administrativa, sete nos serviços gerais, uma nutricionista, cinco na alimentação, dois na função

⁹ No ano de 2019 o número total de registros de vínculo de trabalho docente no Brasil era de 2.361.810. Desses, 561.058 eram contratos temporários, 5.972 eram contratos terceirizados, 35.570 regidos pela CLT e 556.218 não classificados (Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2020).

pedagógica, além de vinte e sete professoras e vinte e seis auxiliares docentes. Os dados do ano de 2019 do NEIM Anirson Antônio das Chagas não estão disponíveis para consulta. No ano de 2020, a unidade tinha onze funcionários com as seguintes funções: dois no setor administrativo, cinco nos serviços gerais, quatro no setor de alimentação, além de vinte e quatro professoras e vinte e cinco auxiliares docentes. Esses números indicam que, com o rompimento do contrato entre a Prefeitura e a OSCIP, uma média de 129 funcionários foram demitidos, pois as unidades voltaram a ser geridas pela Prefeitura, com professoras contratadas de forma temporária.

Os trabalhadores precisaram acionar a justiça contra a Associação de Saúde São Bento e a PMF pelo não recebimento dos valores referentes aos direitos trabalhistas sobre a rescisão de contrato. A decisão do Juiz do Trabalho, Luciano Paschoeto, em 10 de maio de 2021, eximiu a Prefeitura do pagamento de valores referentes aos direitos trabalhistas dos funcionários demitidos, considerando que o “termo de colaboração” realizado entre a Prefeitura e a Associação de Saúde São Bento não se configuraria como terceirização (SANTA CATARINA, 2021). Apesar do ocorrido, o então prefeito Gean Marques Loureiro (DEM) lançou o Decreto nº 22.878, de 11 de maio de 2021 (FLORIANÓPOLIS, 2021), que qualificou o Instituto Social Nascer do Sol (Soleil) como Organização Social de Educação. Tal organização, com CNPJ sob o número 61.394.763/0001-59, é uma associação privada de Barueri-SP¹⁰ prestadora de serviços na área de Saúde e Educação¹¹, indicando que a política de repassar a gestão de unidades de Educação Infantil para organizações privadas continua em evidência.

Essa confluência de acontecimentos e determinações históricas, em conjunto com os debates realizados no LUTE-UDESC, permitiu trabalharmos com a hipótese de que as chamadas reformas educacionais, que têm como um dos aspectos a carreira docente na Educação Básica pública, assim como as contrarreformas trabalhistas e as modificações jurídicas em relação às “parcerias público-privadas”¹² na Educação são expressões diferentes do mesmo fenômeno. Em todos os casos, estamos frente à relação capital e trabalho e à necessidade de ampliação de

¹⁰ No *site* oficial, apresentam-se da seguinte forma: “O Instituto Social Nascer do Sol, fundado em 1987, teve seu nome alterado para Instituto Soleil em outubro de 2017. Trata-se de uma associação do terceiro setor, sem fins lucrativos, de direito privado, com princípio voltado à inclusão social, qualificado como Organização Social no Município de Barueri”. (cf. <https://institutosoleil.com.br/quem-somos>).

¹¹ Seu diretor presidente é o médico ginecologista Salamon Bicarano: “empresário(a) com participação em 7 CNPJ perante a RFB nos seguintes Estados: SP. Dessas empresas, 7 estão ativas, sendo 3 do tipo Matriz e 4 do tipo Filial. A empresa mais antiga é a INSTITUTO SOLEIL, aberta em 19/10/1989 e atualmente ATIVA. Já a mais recente é a INSTITUTO SOLEIL, aberta em 25/06/2018 e atualmente ATIVA[...]. Atualmente Salamon tem 16 sócios em outras empresas cadastradas no CNPJ.” Disponível em: <<https://transparencia.cc/dados/socios/646097/salamon-bicarano/>>. Acesso em: 5 dez. 2022.

¹² Entendemos que a expressão “parceria público-privada” se trata de uma categoria jurídica a rigor e não de uma categoria analítica que explica o fenômeno em pauta. Por isto assumimos de forma crítica essa nomenclatura para tratar do fenômeno em exame.

condições mais favoráveis ao acúmulo de capital. Importante dizermos que as OSs estudadas não se configuram como empresas capitalistas no sentido estrito, uma vez que, juridicamente, não possuem fins lucrativos. Assim, os contratos com a Prefeitura são baseados na projeção de despesas. Tal determinação exige a mediação para compreendermos a função destas organizações nas relações capitalistas como um todo.

Outro ponto importante em nossa pesquisa é a discussão acerca do conceito de Estado, uma vez que concordamos com Mendonça (2014) que a concepção de Estado e a matriz teórica à qual o pesquisador está filiado têm efeito direto sobre suas análises e os resultados das pesquisas, sobretudo nas que tratam dos fenômenos sociais. A explicação hegemônica sobre o fenômeno é de que há uma oposição direta entre público e privado em que o Estado, sujeito neutro, faria a mediação entre os diferentes interesses das distintas esferas. Em uma perspectiva crítica, entendemos com Lenin (1986, p. 4) que, “para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes.” É por meio dele que a classe dominante exerce seu domínio político, ampliando os meios de oprimir e explorar a classe dominada, conquanto atravessado por contradições e conflitos entre as classes sociais. Pautado no pensamento dialético, Gramsci avançou sobre o tema ao analisar os processos de dominação nas sociedades urbano-industriais.

Para o autor sardo, Estado e sociedade são conceitos distintos, porém, relacionam-se de forma orgânica: “[...] isso significa que por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2014, p. 258). Nessa concepção de Estado ampliado, desenvolvida por Gramsci, o Estado deve representar uma expressão universal de toda a sociedade, em que a sociedade política corresponde ao governo jurídico, ao Estado restrito, no qual o exercício do poder se dá, majoritariamente, por meio da dominação mediante a coerção pelos aparelhos repressivos do Estado, não dispensando as estratégias de convencimento. A sociedade civil abarca a direção política e o consenso, a construção da hegemonia, e exerce seu poder, prioritariamente, pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Diferente da concepção burguesa expressa nas normas jurídicas, que explica a sociedade civil como esfera separada e autônoma em relação ao Estado restrito, distinguindo-se também de organizações com fins comerciais, na concepção gramsciana, a sociedade civil é arena da luta de classes e compõe o Estado ampliado, atuando pelos APHs. A construção e utilização do conceito “Aparelho Privado de Hegemonia” por Gramsci é tema de estudo de muitos pesquisadores, uma vez que é utilizado com significados distintos em seus escritos, mostrando a construção histórica dessa categoria.

Hoelever (2019), ao analisar produções de diferentes especialistas em Gramsci, identificou em Thomas (2009) um importante aspecto para a nossa pesquisa: o conceito de Aparelho Hegemônico “atravessa as fronteiras do chamado público (pertencente ao Estado) e o privado (sociedade civil), para incluir ‘todas as iniciativas pelas quais uma classe concretiza seu projeto hegemônico num sentido integral’” (THOMAS, 2009, p. 226 apud HOELEVER, 2019, p. 154). Este entendimento ajuda a analisarmos quais seriam as funções de uma escola financiada com dinheiro público mas gerenciada por uma organização privada, mesmo que declaradamente sem fins lucrativos. Seriam essas organizações APHs da burguesia? Com esses autores, chegamos ao entendimento de que o Estado capitalista é uma forma social que expressa essencialmente o conteúdo e as contradições da própria sociedade de classes. A função da forma social Estado no capitalismo, como expressão da condensação contraditória das relações sociais e de poder travadas entre as classes sociais e suas frações, é organizar e manter as relações capitalistas.

Ao analisarmos as “parcerias público-privadas” na Educação escolar, intencionamos romper com a ideia simplificada que explica o fenômeno colocando em oposição o setor público e o setor privado. Semelhante abordagem não evidencia a categoria fundamental – classe social – que permite sua apreensão. As contrarreformas na carreira docente só se concretizam porque há uma alteração jurídica que permite as chamadas “parcerias” entre os denominados setores públicos *versus* privados. A oposição entre público e privado é um fenômeno e não a essência. Por isso, o conceito de Estado ampliado permite analisar esse “Estado ampliado” na particularidade histórica da crise do capital e suas determinações, cujos novos formatos jurídicos nas relações de trabalho justifica-os como questão de gestão mais eficiente. Estudos atuais no campo marxista acerca da subsunção da Educação Básica ao capital, com as “parcerias público-privadas”, apresentam contribuições importantes. Existem diferentes linhas e explicações para a realidade que se apresenta, das quais ressaltamos o conceito desenvolvido pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) de “empresariamento da educação de novo tipo”. As dimensões centrais deste conceito são explicitadas por Motta (2020, p. 4):

[...] a mercantilização (processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria), a mercadorização (processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado) e a subsunção da educação ao empresariado (processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada). Ressaltamos que tais dimensões estão profundamente imbricadas e não ocorrem de maneira apartada. A distinção é, pois, apenas teórico-conceitual.

Considerando a dialética entre estrutura e superestrutura, afirmamos que os mecanismos de reestruturação e expansão do capital não se dão apenas na estrutura, no campo econômico, impactam também a superestrutura, refletindo em necessidade de mudanças de ordem ideológica, social e cultural. A atuação das Organizações Sociais em “parceria” com os governos para a oferta e gestão da EI coloca questões que se vinculam às transformações no mundo do trabalho como um todo e à demanda pela expansão da lógica mercantil para todas as relações sociais, independente de estas produzirem diretamente mais-valor ou não. O modo de produção e reprodução do capital determina as relações de trabalho docente; progressivamente a escola pública vai sendo subsumida ao capital e sua consequente mercantilização e mercadorização.

Esta trajetória analítica possibilitou levantarmos as seguintes questões: quais as implicações do movimento do capital sobre as relações público-privadas construídas para a oferta da Educação Infantil no município de Florianópolis e suas consequências para as relações de trabalho do magistério? Em que aspectos a política de empresariamento de novo tipo na capital catarinense, derivada deste movimento, se articula aos interesses e diretrizes de organismos multilaterais?

Tendo em conta o contexto de crise do capital, a pesquisa comprovou que a tendência à flexibilização e à hibridização das relações de trabalho na atual configuração capitalista, somada à tendência à subsunção da educação escolar ao capital, assumem força material que comprometem a condição de trabalho no magistério que atua na Educação Infantil em Florianópolis.

1.1 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO TEMA: O CAPITAL EM CRISE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO “OPORTUNIDADE”

Nosso objeto de estudo é constituído por um leque de determinações histórico-sociais, sobre as quais temos ciência não ser possível a apreensão em sua totalidade, ainda que a categoria de totalidade seja crucial nesta pesquisa. Nosso esforço teórico-metodológico foi compreender as ações governamentais locais no interior de um fenômeno histórico em movimento, qual seja, o empresariamento de novo tipo na educação e seu impacto nas relações de trabalho das professoras como expressão particular da subsunção do trabalho docente ao capital, na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME).

A importância atual dos professores no projeto educativo burguês e de reorganização da sociedade capitalista, chamado por Neves (2005) de “nova pedagogia da hegemonia”, pode ser vista na agenda global da educação que vai (re)criando formas de permanecer hegemônica e de

maximizar os lucros, agenda essa apropriada de acordo com demandas locais. As contrarreformas, compreendidas por especialistas (LIRA, 2018; IASI, 2017) como movimentos de contratendência da queda da taxa de lucro do capital, implicam diretamente nas condições de vida e trabalho da classe trabalhadora. Os professores, por comporem o grande contingente da classe trabalhadora, constituem público-alvo de políticas que têm o objetivo de adequar as relações trabalhistas educacionais às demandas do capital. Segundo Shiroma e Evangelista (2011, p. 135), a UNESCO assinalou, na virada para o século XXI, que “os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico”. No Brasil, os docentes compõem uma das maiores categorias de servidores públicos, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Em 2016, no nível municipal, do total de aproximadamente 6,3 milhões de vínculos, 1,7 milhões era constituído somente de professores, 27% do total de ocupados. Ao longo da série de 2003 a 2016, os valores se mantiveram próximos a esse patamar. [...] O cenário é similar no setor público estadual. Professores – incluindo pedagogos – respondem por 30% do total das ocupações no setor público – o percentual diminuiu de 32% para 30%, em 2016. [...] No âmbito federal, somente os professores respondem por 13% do total de ocupados do executivo – incluídos o total de civis e militares. O valor se ampliou, pois em 2003 correspondia a 9%. Em termos absolutos, o total passou de 45 mil para 137 mil profissionais. Nota-se, portanto, que o total de professores triplicou neste período, no nível federal (IPEA, 2016).

Essa categoria gigantesca tem características específicas, nomeadamente as que dizem respeito às relações de trabalho. Localizar o trabalhador docente no tempo presente, identificando as determinações e contradições as quais está subordinado é indispensável para analisarmos a sua realidade. Dados mais atualizados do INEP (2021, p. 37) sobre a categoria informam que “em 2020, foram registrados 2.189.005 docentes na Educação básica brasileira”. De 2016 a 2020¹³, o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 9,7% e o daqueles que atuam no ensino médio reduziu 2,7%. Vale salientar que, em média, 78% destes docentes atuam na rede pública de ensino, seja ela federal, estadual ou municipal (Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2021).

Para tratarmos das relações de trabalho destes professores no modo de produção capitalista, considerando as crises do capital, as contrarreformas e a função do Estado, fazem-se necessários alguns apontamentos sobre a categoria trabalho e sua relação com a noção de emprego no contexto da crise do capital. A palavra trabalho remete a diferentes significados, tais como emprego, tarefa, ofício ou mesmo ocupação. Nesta investigação, utilizaremos essa noção

¹³ No ano de 2021 houve a suspensão da divulgação dos microdados do Censo Escolar.

como categoria de análise, conforme a tradição marxista, em sua dupla dimensão: histórica e ontológica. Entendemos com Marx (2013) o trabalho como um processo que se dá entre o homem e a natureza na produção da sua própria existência e satisfação das suas necessidades, relação pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. O trabalho como categoria fundante do homem, do ponto de vista de Lukács (1979), é compreendido pelo estudo do ser social. O “ser social” se constitui com base num salto ontológico dado pela produção do novo, ou seja, para reproduzir a sua vida o ser social passou a desenvolver atividades racionalizadas, com finalidades idealizadas na consciência e não naturalmente estabelecidas. Isso é o que Lukács chama de trabalho, uma atividade planejada de transformação da natureza para a reprodução do ser humano, do “ser social”, o que nos diferencia dos outros animais. A categoria trabalho, em sua dimensão ontológica, não é suficiente para explicar as relações de trabalho na atual organização social. Consideramos, pois, a dimensão histórica que só pode ser compreendida com o reconhecimento da existência de classes e de que vivemos no modo de produção capitalista (MPC), em que tudo tende a ser transformado em mercadoria, a começar pela força de trabalho.

As mudanças profundas ao longo da história no processo de produção e distribuição da riqueza social implicaram em significativas alterações nos processos de trabalho. Admitir a centralidade desta categoria que, apesar de próxima, não corresponde ao emprego e outras expressões que circundam a temática, é pressuposto para a apreensão dos fenômenos sociais e embasa nossa abordagem acerca do trabalhador docente nas relações atuais entre capital, trabalho e educação. Fontes (2017, p.47) assinala que “da relação social entre trabalho e capital e da atividade criativa saltamos para a relação jurídica ‘emprego’, forma ainda generalizada pelo capitalismo, mas em vias de transformação”. Sobre as transformações das três últimas décadas, a autora explicita os diversos tipos de expropriações secundárias dos trabalhadores, das quais ela destaca os contratos de trabalho:

Formas secundárias de subordinação de trabalhadores já existentes passaram a se disseminar e a assumir papel de destaque: o trabalho por peças, trabalho a domicílio, os estágios (período complementar à formação educativa, em diversos níveis) e as empresas de alocação de mão de obra (terceirização genérica). Forneceram um molde para a subordinação dos trabalhadores ao capital para além do emprego. [...] A expansão do capitalismo em escala internacional é simultaneamente a produção de mais trabalhadores (expropriações), capazes de produzir mais-valor, e de desemprego. Em outras palavras, pode haver mais trabalho e menos emprego (FONTES, 2017, p. 52).

As mudanças históricas nas relações de trabalho, concretizadas nos empregos e na falta deles, estão intimamente imbricadas nos movimentos do capital. Na perspectiva de análise histórico-materialista, a crise no capitalismo é inerente à sua constituição e movimento, uma vez

que o desenvolvimento das forças produtivas tem como consequência a diminuição da necessidade do uso da força de trabalho pela incorporação da automatização de parte do trabalho (trabalho morto). Ou seja, o ciclo do capital não é homogêneo. A cada novo ciclo, são encontradas condições diferentes. Existe uma tendência de mais investimento em capital constante (infraestrutura, matéria prima) para que o capitalista possa vencer o ciclo de concorrência do capital. Desta forma, as mercadorias são produzidas em menos tempo, com menor quantidade do uso da força de trabalho (trabalho vivo), alterando a composição orgânica de capital. A curto prazo a massa de lucro cresce, mas a taxa de lucro não. Isto porque, como o mais-valor só pode ser expropriado da força de trabalho, trabalho vivo, e não de máquinas, a taxa de lucro tende também a diminuir. Nas palavras de Marx (2008, p.164):

[...] por meio do crescente emprego de maquinaria e de capital fixo, de modo geral mais matérias-primas e auxiliares são transformadas pelo mesmo número de trabalhadores no mesmo tempo, ou seja, com menos trabalho, em produtos. Corresponde [...] um crescente barateamento do produto. Cada produto individual, considerado em si, contém uma soma menor de trabalho do que em estágios inferiores da produção. [...] expressa, portanto, a tendência real da produção capitalista. Esta com o progressivo decréscimo relativo do capital variável em relação ao capital constante, gera uma composição orgânica crescentemente superior do capital global, cuja consequência imediata é que a taxa de mais-valia, com grau constante e até mesmo crescente de exploração do trabalho, se expressa numa taxa geral de lucro em queda contínua.

Se há uma tendência de queda da taxa média de mais-valor, pilar que sustenta o capitalismo, há também uma tendência à repetição das crises, tornando-se um movimento cíclico. É importante salientar que não se trata de uma perspectiva mecânica, em que estaríamos em uma linha descendente que culminaria, por si só, no fim do capitalismo. Ao contrário, trata-se de um “movimento de crescimento, auge, crise e retomada até novo ápice, que leva a uma nova crise” (IASI, 2017, p. 53). Mészáros (2010), ao tratar das crises cíclicas e da crise estrutural do capital, indica a importância do Estado capitalista nesses momentos de ampliação do capital, evidenciando que não existe capital sem crise, ou seja, a crise cíclica faz parte do metabolismo de acumulação do capital. Iasi (2017) mostra que aquilo que, a princípio, identificamos como expressões da crise, são na verdade os sinais de saída dela. A crise sofrida pela classe trabalhadora, exprimida em seu empobrecimento, aumento de sua exploração, entre outras questões, é a saída da crise do padrão de acumulação do capital. Essa saída se dá pelo movimento de contratendências, forma pela qual o capital busca recuperar o crescimento da taxa de lucro. Iasi (2017) discute os seis movimentos de contratendências listadas no capítulo 14 do Livro III, volume 4 de *O Capital*, de Karl Marx: 1) intensificação da exploração dos trabalhadores (aumento de jornada de trabalho, intensificação do trabalho); 2) redução dos salários; 3) aumento

da superpopulação relativa (reunir um contingente de força de trabalho muito além da necessidade do capital como forma de pressionar o valor da força de trabalho para baixo); 4) redução dos custos do capital constante (subsídios, novas matérias primas, infraestrutura); 5) ampliação e abertura de mercados; 6) aumento do capital em ações.

Estas medidas podem ser realizadas de diferentes formas combinadas, a depender dos determinantes de cada momento histórico. Entendendo que o capital é uma relação social, tanto as crises quanto as formas com que os capitalistas as enfrentam, são cortados pela luta de classes e os interesses antagônicos entre capitalistas e trabalhadores. Para Iasi (2017), todas as contratendências têm no Estado aspecto central para a análise das relações público-privadas¹⁴, pois possibilita compreender a função do Estado capitalista na gerência das contrarreformas. Resta claro que o trabalho para a categoria docente está amplamente submetido a esses movimentos do capital¹⁵.

A crise do padrão de acumulação do capital de 1970 exigiu do capital mudanças na forma de funcionamento do Estado e na de organização do trabalho, visíveis nas contrarreformas do Estado e na reestruturação produtiva. A resposta econômica do capital às crises, a partir das décadas de 1970-1980, foi marcada pela ascensão do capital financeiro. A financeirização tem como forma de atuação a “liberalização da circulação mundial de capitais, derrubando as barreiras internas ou nacionais para o livre trânsito de capitais, seja sob a forma monetária ou da mercadoria – entre as quais, a força de trabalho” (SEKI, 2017, p. 6). O interesse do capital em usar o fundo público diretamente para a sua reprodução cresce com a crise de 1970 (NETTO, 2012). Para o autor, o projeto restaurador do capital sustenta-se sobre o seguinte tripé: 1) a flexibilização das relações de trabalho; 2) a desregulamentação das relações comerciais e dos círculos financeiros; e 3) as “privatizações” do patrimônio estatal. Oliveira (1988) chama a atenção para a existência de mais um aspecto: ampliar o controle do fundo público para subsidiar a reprodução do capital financeiro. Defende que a burguesia pretende desonerar o fundo público de despesas com os servidores públicos em geral para que os recursos disponíveis possam ser acionados para impulsionar as altas taxas de lucro. No Brasil, a contrarreforma da previdência e

¹⁴ O que denominamos de relações público-privadas neste trabalho, trata da apropriação do fundo público por organizações privadas, lucrativas ou não. Considerando que o fundo público é composto pelos impostos pagos sobre a riqueza socialmente produzida, mesmo quando os capitalistas pagam impostos, estão na verdade pagando com a produção dos trabalhadores (GRANEMANN, 2020).

¹⁵ O capital, como sabemos, é uma relação social fundada na propriedade privada dos meios de produção e na compra da força de trabalho com a finalidade de extração de mais-valor. Para tanto, exige certas pré-condições: a contínua expropriação dos produtores diretos de seus meios de trabalho e de subsistência, de maneira a formar um mercado de força de trabalho livre e de produtos transformados em mercadorias. (IASI, 2019, p.11) Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/28334/20187>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

o projeto de contrarreforma administrativa servem a esse objetivo. A Emenda Constitucional do Teto dos Gastos, aprovada em 2016 (BRASIL, 2016), a Reforma Trabalhista, aprovada em 2017 (BRASIL, 2017), a Lei da Terceirização, sancionada em 2017 (BRASIL, 2017), a Lei Complementar 179, que trata da independência do Banco Central, desvinculando-o do Ministério da Economia (BRASIL, 2021), são importantes expressões deste processo, uma vez que tornam políticas de Estado o projeto restaurador do capital.

Os elementos apresentados até então se constituem como base material sobre as quais esta pesquisa foi desenvolvida.

1.2 INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.2.1 Encaminhamento teórico-metodológico

Tendo definido como recorte temporal o período entre 2011-2020, momento em que o fenômeno em exame foi possível de ser visto em Florianópolis, esta investigação caracterizou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa com foco em documentos. Os procedimentos metodológicos a elas organicamente ligados incluem a análise de documentos, com consultas a bancos de dados variados, balanço das produções acadêmicas sobre o tema no período eleito para estudo, 2011-2020, e articulação de conceitos fundamentais para a compreensão das determinações que produziram o objeto de estudo. Esta opção teórico-metodológica foi fundamental para a consecução dos objetivos da pesquisa, ressalvadas as condições de crise sanitária do país, a qual interferiu diretamente na sua realização¹⁶.

Concordamos com Gil (2002, p. 46) que “os documentos constituem uma rica e estável fonte de dados” tornando-os uma opção significativa para o interesse do trabalho. O balanço de literatura oportunizou conhecermos os trabalhos acadêmicos efetuados na área e com base neles avançar, articulando conceitos e sistematizações na área de conhecimento.

Para esta pesquisa contamos com bases de dados que permitiram a construção de tabelas e percentuais. Foram nossas principais fontes: a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o portal digital da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis e o Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do

¹⁶ A crise sanitária interferiu nesta pesquisa, uma vez que exigiu para o seu controle o isolamento social e o trabalho remoto para diversos segmentos da classe trabalhadora, inclusive dos servidores públicos da educação, o que dificultou o acesso a documentos e a realização de entrevistas.

Paraná e Universidade Federal de Goiás, onde coletamos, organizamos e classificamos as informações acerca das relações de trabalho das professoras da Educação Infantil¹⁷.

Examinamos, na esfera municipal, produções da Prefeitura e do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM); no plano nacional, o PNE e o TpE; e em âmbito internacional, documentos produzidos pelo BM e BID. Compuseram nosso *corpus* documental: legislações e orientações de órgãos oficiais brasileiros que tratam das relações público-privadas na Educação. Este conjunto de materiais nos serviu como empiria para conhecermos e analisarmos as múltiplas determinações que envolvem o objeto de pesquisa e os elementos que explicam sua estrutura e dinâmica. O processo de apreensão de tais determinações e seu movimento histórico e sua correspondente escrita, com as lacunas que pesquisador e objeto possuem, tiveram como referência teórica autores fulcrais como Marx (1987; 2008; 2010), Lenin (1986), Gramsci (1981; 1989; 2014), Mészáros (2010), Gruppi (1978), Coutinho (2011), Netto (2011), Fontes (2017) e Mendonça (2014). Outros autores contribuíram com análises acerca de pontos específicos, como Hoelever (2019) e Granemann (2012), entre outros.

1.2.2 Procedimentos teórico-metodológicos

A compreensão profunda de nosso objeto exigiu que, ao longo do estudo, nos apropriássemos de suas múltiplas determinações. Desenvolvemos, num percurso não linear, três procedimentos metodológicos: 1) levantamento e estudo de referências teóricas que substanciassem as análises do *corpus* documental e da produção acadêmica, mencionado nos aspectos teórico-metodológicos; 2) coleta, sistematização e análise de fontes primárias que abrangem um amplo espectro de documentos, internacionais, nacionais e locais e inúmeros bancos de dados; 3) coleta, sistematização e análise da produção acadêmica sobre o tema no período eleito para estudo.

Quanto ao primeiro procedimento, lançamos mão da perspectiva materialista histórica por concebermos que essa abordagem possibilita compreender a estrutura e a dinâmica do fenômeno em análise. Entendemos com Marx (2008) que o objeto sobre o qual nos debruçamos é uma totalidade, articulada e dinâmica, de determinações e relações diversas. Em suas palavras:

¹⁷ Destacamos a importância do trabalho do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Goiás, que permite a consulta de Dados sobre a Educação Básica, tornando-os mais acessíveis e contribuindo enormemente para as investigações acerca da Educação.

“o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258). José Paulo Netto, com base nessa ideia, assinala que

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

Para o autor, o conhecimento teórico na abordagem marxista é o conhecimento do objeto tal como ele é na sua essência, mas também na sua aparência, independente da vontade do pesquisador. No entanto, o pesquisador tem papel ativo no processo, uma vez que está implicado no objeto, principalmente nas ciências sociais. O sujeito, para apreender o fenômeno como processo, “deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa” (NETTO, 2011, p. 25). Tal perspectiva colocou a necessidade de assumirmos posição, excluindo qualquer pretensão de neutralidade. Isto significa que buscamos a compreensão das múltiplas determinações (universais, singulares e particulares) que envolvem as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil, o empresariamento de novo tipo da educação, as articulações entre a sociedade política e a sociedade civil, as Organizações Sociais que agem no interior da sociedade civil, evidenciando as contradições que decorrem do modo atual da organização social capitalista.

Certamente a complexidade do tema proposto necessitou de um esforço para o aprofundamento de alguns conceitos e categorias de análise. Entre estes estão os conceitos de capital, Estado capitalista, Estado ampliado, crise do capital, relações entre capital, trabalho e educação. Os autores de referência teórica para tal discussão foram: Marx (1987; 2008; 2010), Lenin (1986), Gramsci (1981; 1989; 2014), Mészáros (2010), Iasi (2017; 2019) e Carcanholo (2010). Para a compreensão de Estado ampliado, sociedade política, sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia, hegemonia, consenso, intelectuais orgânicos, recorremos a Gramsci (1981; 1989; 2014), Gruppi (1978), Dantas e Pronko (2018), Coutinho (2011), Fontes (2017), Mendonça (2014) e Hoelever (2019). Sobre as determinações históricas do atual momento, compreendendo as relações entre capital, trabalho e mudanças no setor produtivo com a Educação, lançamos mão de Netto (2011), Granemann (2012), Motta (2020), Behring (2019), Silva e Lamosa (2021).

No que tange à política educacional e pesquisa documental, Evangelista e Shiroma (2019; 2011; 2014) e Barreto e Leher (2003) são autores que ofereceram grande contribuição às análises. Nesse aspecto, extraímos dos documentos dados e informações que auxiliaram o entendimento da racionalidade da política pela linguagem, conteúdo e forma. Entendemos com Evangelista (2012) que os documentos produzidos no âmbito do aparelho de Estado, por organizações multilaterais, por agências e intelectuais “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 2).

Consideramos fundamental para a apreensão do referido fenômeno a teoria gramsciana de Estado ampliado, uma vez que essa ferramenta metodológica (MENDONÇA, 2014) permite uma análise dialética sobre a relação entre sociedade política e sociedade civil, estrutura e superestrutura, exigindo atenção sobre os múltiplos determinantes e mediações do processo. Na sociedade civil é onde encontramos as organizações da sociedade civil (OSC), que podem atuar como APHs, os Aparelhos Privados de Hegemonia e os Intelectuais Orgânicos do capital que atuam na educação. No entanto, lembramos que essa é uma separação essencialmente didática, com vistas a favorecer a investigação em tela.

No que tange às formas atuais de parcerias público-privadas na Educação e as especificidades das relações de trabalho dos professores, os estudos de Adrião e Garcia (2018), Adrião e Domiciano (2018), Venco (2019), Martins *et al.* (2019), Cêa (2017), entre outros, tiveram grande relevância. O balanço de produção acadêmica teve um papel importante na pesquisa, pois oportunizou conhecer investigações efetuadas sobre o tema, não apenas para verificar o que dele se sabe, mas para identificar os debates que o cercam. Dialogar com as explicações oferecidas sobre o mesmo fenômeno (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019) é uma exigência para que possamos avançar, articulando conceitos e sistematizações tendo no horizonte o acúmulo do conhecimento científico.

No caso do segundo procedimento, coleta, sistematização e análise de fontes primárias, associado à consulta aos bancos de dados, com o objetivo de caracterizar e compreender as relações de trabalho das professoras no fenômeno da expansão das “PPPs” na educação escolar pública, levantamos diversas fontes empíricas, necessárias, sobretudo, devido à ausência de publicização dos dados. Num levantamento inicial, selecionamos publicações produzidas acerca das mudanças nas relações de trabalho e das “parcerias público-privadas” na educação, na esfera internacional, pelo BM e BID; na esfera nacional, pelo MEC, TpE, IPEA; na esfera local, pela PMF e pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). Como empiria, no plano local, examinamos documentos relativos às relações

de trabalho docente na EI da Rede Municipal de Ensino, incluindo as entidades conveniadas e os NEIMs geridos por OSCIPs no período de 2011 a 2020.

Vale a pena registrar que a disponibilidade de dados educacionais no Brasil, em especial sobre os vínculos de trabalho dos professores, é escassa e de difícil acesso. A cidade de Florianópolis foi avaliada, entre agosto de 2016 a janeiro de 2017, pela Escala Brasil Transparente¹⁸ e acumulou a pontuação de 2,08 numa escala até 10. Constatamos a baixa qualidade no quesito transparência pública cuja consequência foi o grande esforço envidado para coligir o maior número de dados possíveis diante desta obstacularização institucional para a pesquisa. No *site* da PMF¹⁹ é possível localizar prestações de contas das entidades que recebem recursos da Prefeitura por meio de convênios e subvenções sociais, CNPJ das organizações, número do convênio, objeto de subvenção, valores repassados e aprovação ou não do relatório. Os arquivos disponíveis para consulta pública são de julho de 2014 a janeiro de 2020²⁰. Também estão disponíveis os relatórios de controle interno dos anos de 2017 e 2018, nos quais estão descritas as atividades realizadas na gestão municipal naquele ano, inclusive relacionadas às parcerias. As prestações de contas da Educação dos anos de 2017, 2018 e 2019 demonstram os valores repassados pela Prefeitura às organizações privadas com ela conveniadas. Estão disponíveis ainda os relatórios de convênios e contratos entre município e entidades de 2016 a 2020 (FLORIANÓPOLIS, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

A Lei Orçamentária Anual é um instrumento de gestão elaborado pelo poder Executivo que estabelece as despesas e as receitas a se realizar no próximo ano. Em síntese, encontram-se abertos para consulta documentos dos anos de 2016 a 2019²¹, período que não contempla o nosso recorte temporal. Por esse motivo, entramos com pedido oficial na PMF, solicitando a prestação de contas de todas as unidades de EI conveniadas com o município dos anos de 2009 a 2019, porém nossa solicitação não foi atendida. Foram muitos os caminhos e tentativas de consecução de informações; pela ouvidoria a resposta foi de que os documentos estariam no *site*. Em contato

¹⁸ A Escala Brasil Transparente (EBT) é uma metodologia para medir a transparência pública em estados e municípios brasileiros. A EBT foi desenvolvida para fornecer os subsídios necessários à Controladoria-Geral da União (CGU) para o exercício das competências que lhe atribuem os artigos 59 da Lei Complementar nº 101/2000 e 41 (I) da Lei de Acesso à Informação, assim como os artigos 68 (II) do Decreto nº 7.724/2012 e 18 (III), do Decreto nº 8.910/2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/cgu/pt-br/assuntos/transparencia-publica/escala-brasil-transparente>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

¹⁹ Caminho do *site*: Secretaria Municipal, auditoria e controle:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=parcerias+do+municipio&menu=0>>.

²⁰ Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=prestacoes+de+contas+analizadas&menu=0>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

²¹ Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/fazenda/index.php?cms=loa&menu=6&submenuid=416>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

direto com o setor de transparência nos informaram por telefone que a documentação estava sendo disponibilizada aos poucos no *site*, porém sem data prevista de finalização, sendo que não há possibilidade de consegui-los de outra forma. Pedimos que essa resposta fosse registrada em forma de e-mail institucional, porém não fomos atendidos no pedido.

Os dados usados nesta tese foram retirados do *corpus* documental abaixo relacionado:

a) Documentos Internacionais

- PATRIÑOS, Harry Anthony *et al.* *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington, 2009. (WB, 2009);
- BRUNS, Bárbara *et al.* Making teachers accountable. In: *Making schools work*. 2011. (WB, 2011);
- ELACQUA, Gregory, *et al.* *Profissão professor na América Latina*. Por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo? (BID, 2018);
- BM. *La naturaleza cambiante del trabajo*. 2019.

b) Documentos Nacionais

- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022*. 2018;
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já: Política Nacional de valorização e profissionalização docente*. 2019;
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já*. Municípios. Contribuições para o debate sobre políticas educacionais no contexto das eleições de 2020;
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já, 2022: uma agenda sistêmica na educação básica brasileira*. 2022;
- BRASIL. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. 2009;
- BRASIL. *Lei nº 9.790*, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. 1999;

- BRASIL. *Lei nº 9.637*, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. 1998;
- BRASIL. *Lei nº 13.204*, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. *Diário Oficial da União*, 15 dez. 2015. (Marco regulatório);
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2014;
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Mapa das Organizações da Sociedade Civil*²². Perfil das OSC no Brasil. 2018.

c) Documentos locais que estabelecem as bases legais locais em conexão com a lei nacional sobre o tema

- FLORIANÓPOLIS. *Lei nº 10.191*, de 27 de janeiro de 2017. Institui o programa de parceria público-privada e concessões de Florianópolis e dá outras providências. 2017;
- FLORIANÓPOLIS. *Decreto nº 17.457*, de 29 de março de 2017. Regulamenta a Lei nº 10.191, de 2017, que institui o programa de parceria público-privada e concessões - ppp/fln de Florianópolis e dá outras providências. 2017.
- FLORIANÓPOLIS. *Lei nº 10.372*, de 25 de abril de 2018. Institui o programa creche e saúde já no âmbito do município de Florianópolis e dá outras providências. 2018;
- FLORIANÓPOLIS. *Relatório de convênios firmados entre o Município de Florianópolis e as entidades*. Secretaria Municipal de Transparência, Auditoria e Controle. 2016-2019;

²² Criado a partir do Decreto n. 8.726/2016, que regulamenta a Lei n. 13.019/2014 – conhecida como Marco Regulatório das OSCs –, o Mapa é gerido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Integra um amplo e crescente volume de base de dados oficiais, provenientes de fontes públicas e privadas, atualizadas constantemente, porém não completos. É alimentado ainda por informações enviadas diretamente pelas OSCs e por entes federados, em um grande processo colaborativo. Disponível em: <<https://mapaosc.ipea.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020. Fizemos buscas na plataforma que permitiram a consulta de dados da Educação Básica em série histórica, o cotejamento de variáveis e a aplicação de filtros. Utilizamos filtros referentes ao número de professores nas unidades de Educação Infantil públicas e conveniadas, suas relações de trabalho, formação e demais informações pertinentes a esta pesquisa. Intencionamos também trazer para análise informações sobre as parcerias entre Organizações da Sociedade Civil e o setor público para a oferta da Educação Infantil.

- FLORIANÓPOLIS. *Prestações de contas analisadas*. Secretaria Municipal de Transparência, Auditoria e Controle. 2016-2019;
- FLORIANÓPOLIS. *Lei Orçamentária Anual*. Secretaria Municipal da Fazenda. 2015-2021;
- SINTRASEM. *Chamada para auxiliar de sala para a unidade educativa do Rio Tavares (RT) com valor de salário abaixo do piso*. 2019;
- SINTRASEM. *Chamada para professor para a unidade educativa do RT com valor de salário abaixo do piso*. 2019;
- SINTRASEM. *Foto que demonstra a falta de cobertores da instituição, com crianças cobertas com toalhas de banho – unidade educativa do Rio Tavares*. 2019;
- SINTRASEM. *Foto – falta de remédios na unidade educativa do RT*. 2019;
- SINTRASEM. *Foto – funcionários sem espaço para refeições*. 2019;
- SINTRASEM. *Lista de denúncias com depoimentos de familiares e profissionais*. 2019;
- SINTRASEM. *Diário Eletrônico do Ministério Público – com a abertura de investigação sobre a Oscip*. 2019;
- SINTRASEM. *Quadro de Funcionários da ASB com nome e carga horária*. 2019;
- SINTRASEM. *Termo de parceria entre a Prefeitura e a ASB*. 2019.

O terceiro procedimento refere-se ao levantamento, organização e análise da produção acadêmica sobre a temática divulgada em diferentes tipos de publicações científicas. Nosso objetivo foi mapear a produção acerca das implicações das relações público-privadas na Educação Básica nas relações de trabalho das professoras. No diálogo com essa produção objetivamos identificar concepções, categorias analíticas utilizadas, assim como os principais documentos analisados. Para a realização do balanço verificamos os seguintes domínios: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); Anais de Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional (GT05) e no Grupo de Trabalho 09 – Trabalho e Educação (GT09); Anais de Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), além de artigos publicados na Revista FINEDUCA, de periodicidade anual. A ANPEd foi escolhida por se tratar de uma entidade que promove e congrega a produção científica realizada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, por professores e estudantes a eles vinculados e demais

pesquisadores da área. A FINEDUCA foi selecionada por congregar produção científica acerca da área de financiamento da educação.

O marco temporal definido para a realização do balanço de literatura foi de 2011 a 2019, considerando a necessidade de termos um panorama do desdobramento da crise global e econômica de 2008 na educação brasileira e observarmos, no fenômeno, as especificidades dos diferentes governos federais, quais sejam: Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), Michel Temer (PMDB, 2016-2018), Jair Messias Bolsonaro (PL, 2019-2022).

Para a busca nas bases de dados de teses e dissertações, e de acordo com nossos interesses e objetivos, utilizamos os seguintes descritores: “Organizações Sociais”, “organizações da sociedade civil”, “parceria público-privada”, “professor”, “docente” e “educação”. Nos outros domínios, em títulos e resumos de artigos, procuramos aqueles que relacionassem parcerias público-privadas na Educação Básica com o trabalho do professor. Para tanto, consideramos as seguintes palavras-chave: “parceria público-privada”, “conveniadas”, “corporações”, “terceirização”, “organizações sociais”, “organizações da sociedade civil”, “trabalho docente”, “professor”, “contratação”, “vínculo de trabalho” e “educação básica”. A prioridade foi dada às produções que se referiam ao trabalho do professor (relações de trabalho, emprego, condições de trabalho) na EI e no Ensino Fundamental, por aparecerem em maior quantidade e termos evidências de que é um segmento onde há expansão destas parcerias. Todavia, elencamos alguns trabalhos mais abrangentes que tratam apenas das “parcerias público-privadas” por inferirmos que trariam elementos importantes para entendermos como a academia tem analisado esse fenômeno. Essa etapa nos levou a selecionar 30 trabalhos, sendo três teses; três dissertações; 24 trabalhos em eventos e cinco artigos²³.

A aproximação com as produções científicas que trataram do tema em exame nesta tese nos auxiliou na identificação de importantes marcos históricos, legislações e categorias analíticas, fundamentais para que avançássemos na compreensão do fenômeno analisado.

1.3 ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO

Esta tese foi organizada em seis capítulos. Neste texto introdutório apresentamos o tema de pesquisa, o objeto de estudo, as principais questões levantadas e elementos que consideramos fundamentais para a compreensão da investigação, tais como, a crise capitalista e a função da educação escolar pública no movimento de contratendência do capital. Também expusemos os

²³ As informações completas sobre as produções estão disponíveis no Apêndice A.

caminhos teórico-metodológicos escolhidos, a fim de respondermos as questões e hipóteses formuladas.

No segundo capítulo, denominado **Transformações nas relações de trabalho de professoras via organizações sociais na educação**, discutimos aspectos históricos, políticos e legais acerca das relações público-privadas na Educação e analisamos as repercussões desse fenômeno para as relações de trabalho das professoras, em especial na EI, em Florianópolis.

Para não perder de vista que nosso objeto faz parte do todo, investigamos a atuação das Organizações da Sociedade Civil na Educação Básica em esfera nacional, a fim de analisarmos os desdobramentos das relações público-privadas na educação escolar sobre as relações de trabalho das professoras. Assim, no capítulo terceiro, **Organizações da Sociedade Civil e Organizações da Sociedade de Interesse Público na Educação brasileira**, tratamos dos marcos históricos das formas jurídicas e das relações políticas das relações público-privadas na Educação Básica, com foco na Educação Infantil, as áreas de atuação, o número de vínculos de trabalho e as remunerações médias pagas aos funcionários.

Para o quarto capítulo, intitulado **Relações público-privadas na Educação Infantil e a função do Estado: um mesmo movimento, diferentes análises**, apresentamos o balanço das produções acadêmicas sobre a nossa temática. Identificamos nos trabalhos selecionados a concepção de Estado, as principais categorias explicativas utilizadas, as instituições citadas e documentos examinados. Procuramos dialogar com as pesquisas selecionadas acerca das relações de trabalho das professoras no contexto das relações público-privadas na Educação Infantil, problematizamos o debate acerca da função do Estado na crise capitalista, considerando o conceito de Estado ampliado que inclui, organicamente, os conceitos de Sociedade Civil e Sociedade Política.

No quinto capítulo, **Diretrizes de intelectuais orgânicos coletivos e Aparelhos Privados de Hegemonia para as relações de trabalho de professoras**, abordamos as proposições do BM, BID e TpE, considerando o contexto das relações entre a burguesia internacional e local na definição das políticas públicas para a educação, principalmente para o trabalho docente.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos nossas **Considerações finais** formuladas com os dados obtidos no processo de investigação. Sintetizamos os resultados alcançados que apontaram para uma tendência a hibridização e flexibilização das relações de trabalho das professoras com a atuação das organizações da sociedade civil na educação, em especial as “PPPs” na educação infantil. Explicamos que este fenômeno tem múltiplas funções e mediações vinculadas ao movimento do capital, atuando no par dialético estrutura e superestrutura. Verificamos que as relações público-privadas, principalmente a política de “parcerias público-privadas”, é a forma

privilegiada, no período histórico estudado, de continuação do projeto de privatização da educação.

2 TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORAS VIA ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo trazer aspectos históricos, políticos e legais acerca das relações público-privadas na educação e analisar as repercussões desse fenômeno para as relações de trabalho das professoras, em especial na EI em Florianópolis, visto que esta etapa da educação é onde ocorre a maior incidência das “PPPs”. Para tanto, apresentamos dados que evidenciam aspectos socioeconômicos da classe trabalhadora brasileira e as especificidades da categoria docente na cidade, abordando sexo e raça/cor. Também apontamos marcos históricos e legais das relações público-privadas na Educação Infantil de Florianópolis, vinculados ao contexto nacional. Analisamos dados sobre as organizações privadas que possuem contrato com a Prefeitura, quantitativo de professores, tipos de contrato, entre outros.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS

O passado é um imenso pedregal que muitos gostariam de percorrer como se de uma auto-estrada se tratasse, enquanto outros, pacientemente, vão de pedra em pedra. E as levantam, porque precisam de saber o que há por baixo delas. (SARAMAGO, 2008)

Este subcapítulo se destina à caracterização da constituição histórica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atende crianças na faixa etária de zero a seis anos, com foco nas relações público-privadas, tipos de oferta e gestão, assim como as relações de trabalho de docentes no contexto de empresariamento de novo tipo da educação. Não perdemos de vista que nosso objeto de pesquisa, as relações público-privadas na EI e as relações de trabalho das professoras, faz parte de uma complexa teia de determinações, das quais as relações entre as políticas locais, nacionais e internacionais fazem parte, o que exigiu realizar remissões a diferentes momentos históricos e esferas da política educacional (municipal, nacional e internacional). Ora colocamos uma lupa na esfera local, investigando seus detalhamentos e particularidades, entendendo que a parte contém o todo, ora ampliamos o foco, evidenciando os caminhos desta teia de relações nas esferas nacionais e internacionais. Temos como pressuposto que a luta de classes é o motor da história social e, portanto, é elemento-chave nas políticas referentes à educação, mas – por fidelidade ao nosso objetivo de pesquisa – delimitamos os

apontamentos aos principais marcos da constituição da EI como etapa da Educação Básica e direito social no Brasil e em Florianópolis.

As formas de atendimento escolar às crianças pequenas no município se deram ao longo da história pelos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal, pelas organizações privadas, juridicamente nominadas como organizações sociais (OS), conveniadas com a Prefeitura e nas unidades municipais geridas por OS. Compreendê-las em seus aspectos fundamentais constitui condição necessária para a apreensão das relações de trabalho nas quais as professoras estão imersas. A opção por tomar Florianópolis como *locus* de estudo nada tem a ver com o seu isolamento em relação às determinações mais gerais dos fenômenos sociais, mas, sim, por encontrarmos nas suas particularidades as mediações e os nexos com a determinação fundante do fenômeno, a relação social capital e trabalho. Esta contradição fundante se expressa atualmente na educação escolar por uma tendência a sua subsunção total ao capital.

A constituição do atendimento em creches e pré-escolas no Brasil teve como importantes determinações a área da Assistência Social e as lutas das mães trabalhadoras. A criação do Projeto Casulo, em 1970, pela antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA) perpassa os estudos sobre a temática. A década de 1980 foi marcada por um período de redemocratização do país e mobilizações sociais que pressionaram o Estado capitalista a concessões à classe trabalhadora. A necessidade urgente de expansão do atendimento às crianças pequenas em creches foi uma luta importante do movimento de mulheres, nos bairros, fábricas e sindicatos (ROSEMBERG, 1984 apud TRISTÃO, 2004, p. 19). Esse foi um processo dialético e contraditório, pois também ocorriam transformações na organização do mundo do trabalho que demandavam a liberação da força de trabalho feminina para ser explorada pelo capital.

Nesta relação, a EI, na época, educação pré-escolar, torna-se formalmente responsabilidade do Estado com a promulgação da Constituição Federal de 1988: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; [...]” (BRASIL, 1988, Art. 7º). Este artigo apresenta a EI como direito social das famílias das classes trabalhadoras. Também expressa a necessidade que a burguesia tem de liberação de uma parcela da força de trabalho das mães. Naquele período, a Assistência Social passou a fazer parte do tripé da Seguridade Social, sendo compreendida formalmente como um direito fundamental. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) representou avanço na compreensão sobre a criança, que deixava de ser explicada como sujeito tutelado pelo Estado e passou a ter o *status* de sujeito de direito.

O convênio entre as organizações privadas (legalmente classificadas como comunitárias, filantrópicas e confessionais) com o poder público foi uma estratégia presente em muitos municípios brasileiros para a oferta da EI e está previsto no artigo 116 da Lei Federal nº. 8.666, de 1993, que instituiu normas para licitações e contratos da administração pública. Na mesma década, na LDB de 1996, ocorreu o reconhecimento da EI como primeiro nível da Educação Básica. Apesar desses marcos legais e históricos importantes, foi apenas com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007) que a EI foi incluída em uma política de financiamento público. As disputas sobre tal fundo repercutiram na forma como a EI foi organizada e expandida no país, fenômeno que discutiremos adiante. O FUNDEB assumiu, a partir do ano de 2009, as despesas com as creches conveniadas antes financiadas pelo Piso Básico de Transição (PBT), parte do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS) (NEIVERTH, 2009). Com a resolução que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI) em 2009, reafirmou-se o dever do Estado em relação à EI, uma vez que foi definido que, além de pública e gratuita, deveria ser de qualidade e sem requisito de seleção (BRASIL, 2009b), direito formal que nunca se efetivou na realidade das famílias da classe trabalhadora.

A configuração da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis se deu intimamente entrelaçada com esses aspectos históricos e jurídicos nacionais. Apesar de este município ter sido uma das poucas capitais brasileiras em que a EI como educação pré-escolar nasceu vinculada ao setor Educacional do Município, ela não surgiu desvinculada do aspecto assistencialista. Isto porque as creches e pré-escolas filantrópicas, comunitárias e religiosas tiveram, desde o início, importante função no atendimento das crianças pertencentes aos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora da cidade, assim como os primeiros núcleos de educação infantil municipais. Na capital catarinense o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade na rede pública foi iniciado em 1976, com a criação do Programa de Educação Pré-Escolar pelo departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), com o projeto “Núcleos de Educação Infantil”, da extinta secretaria (OSTETTO, 2000). Entre as justificativas para a implementação do projeto estavam as dificuldades de aprendizagem e de integração social das crianças provenientes de áreas com maior contingente de famílias com condições de vida mais pauperizadas da cidade, localizadas, segundo o projeto, no interior da ilha (Ribeirão da Ilha e Rio Vermelho) e na região continental da cidade (Coloninha) (OSTETTO, 2000). Em 27 de dezembro de 1985, com a Lei nº. 2.350 (FLORIANÓPOLIS, 1985), a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria de Saúde e de Assistência Social. Neiverth (2009) registrou que na década de 1980 existia uma demanda

crescente e defasagem de vagas nas instituições de EI públicas. Assim, as creches conveniadas/comunitárias “surgiram como uma iniciativa da comunidade para tomar conta de suas crianças diante da insuficiência de vagas e foram contempladas pelo poder público, que por meio dos convênios, garantem subvenção social, merenda e contratação de professores” (NEIVERTH, 2009, p. 71). A autora ainda assinala que, se comparado cronologicamente, o surgimento das creches conveniadas e das creches públicas ocorreu de forma praticamente concomitante, uma vez que as primeiras creches conveniadas foram criadas entre 1983 e 1984 e as creches públicas são datadas de 1976. O atendimento na EI em Florianópolis era realizado, além das organizações privadas com fins lucrativos, nas creches e pré-escolas públicas e nas conveniadas, que se subdividiam em comunitárias, confessionais e filantrópicas, além dos Núcleos de Atendimento às Crianças (NAC)²⁴. Para as creches conveniadas, os subsídios advinham do Fundo Nacional da Assistência Social; a Secretaria Municipal de Educação contratava os professores e subsidiava a merenda, enquanto o espaço físico era cedido pela comunidade (NEIVERTH, 2009). Os docentes eram contratados pela Prefeitura nas seleções que ocorriam anualmente nos municípios para os cargos de professores substitutos, com regime de contratação temporária. Na rede pública atuavam professores substitutos e efetivos.

Sobre as relações de trabalho das professoras contratadas e cedidas pela Prefeitura às organizações privadas, Neiverth (2009) apontou, naquele período, a precarização do trabalho, uma vez que eram admitidas em caráter temporário e não tinham as garantias trabalhistas das efetivas. Além disso, o espaço físico, materiais pedagógicos, limpeza e outros, eram de responsabilidade da organização privada, que recebia recursos do FUNDEB inferiores aos destinados às creches públicas. Outro aspecto histórico importante, devido as repercussões nas lutas relacionadas às relações de trabalho, é que antes da promulgação da Constituição de 1988:

[...] os trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis estavam organizados em duas associações: Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis (que reunia o Quadro Civil da PMF e Comcap) e Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis (trabalhadores na Rede Municipal de Ensino). [...] O SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis foi fundado no dia 14 de outubro de 1988 em assembleia geral da categoria, como um sindicato independente de governos e patrões, em defesa dos direitos dos trabalhadores (SINTRASEM, 2018, online).

²⁴ “[...] tanto as creches conveniadas quanto os NAC são entendidos aqui como entidades conveniadas. No entanto, há uma diferença significativa entre os dois atendimentos. As creches conveniadas são a maioria e funcionam em espaços tradicionais de atendimento, ou seja, em casas ou prédios nos moldes escolares, com salas seriadas e uma professora por turma. Os Núcleos de Atendimento à Criança são compostos pelas creches da Associação Florianopolitana de Voluntários (AFLOV) que têm outra dinâmica de funcionamento. Atuam como uma espécie de creche domiciliar institucionalizada, cada um com 10 crianças com idades entre zero a seis anos, em casas da comunidade e com uma professora contratada pela Prefeitura Municipal de Educação de Florianópolis. Atualmente a cidade tem sete NAC em funcionamento, atendendo setenta crianças” (NEIVERTH, 2009, p.71).

Avaliamos que a organização dos trabalhadores da PMF em um sindicato unificado representa um avanço nas lutas, uma vez que as mobilizações passam por pautas unificadas e têm maior poder político, visto que envolve o conjunto dos trabalhadores e não apenas uma ou outra categoria. As lutas históricas na cidade expressam formas de resistência da categoria docente ao projeto do setor empresarial para a Educação e para as relações de trabalho do magistério, englobando também outros trabalhadores, servidores públicos do município. Em 2007, Neiverth (2009) tabulou um total de 29 creches conveniadas com a Prefeitura e 565 professores contratados por ela, em caráter temporário, e cedidos para as organizações. Apesar de a LDB de 1996 indicar a organização dos sistemas de ensino municipais, foi apenas em 2007 que, por meio da Lei nº.7.508, de 27 de dezembro de 2007, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Nele estão inclusos: a Secretaria Municipal de Educação; o Conselho Municipal de Educação; as unidades educativas públicas municipais; e as instituições de educação infantil privadas (FLORIANÓPOLIS, 2007).

Sobre a oferta da Educação Infantil em Florianópolis, entendemos com Oestreich (2014) que, em 1976, quando o atendimento pré-escolar em Florianópolis foi iniciado, foram seguidas as orientações nacionais da época, priorizando atendimento à população de baixa renda. No período de 1989-1996, as estratégias do poder executivo para a expansão do atendimento foram os convênios com organizações privadas de caráter filantrópico ou comunitário. No período 1997-2004, as estratégias foram: “uma vaga a mais do conselho tutelar, turmas com crianças de diferentes idades, parcialização do atendimento e preenchimento das vagas ociosas” (OESTREICH, 2014, p. 373). De 2005 a 2012, a expansão do atendimento, que na realidade se revela como expansão do número de matrículas, foi realizada com redimensionamento dos agrupamentos de criança, ampliação de salas, municipalização de creches estaduais, além da construção de algumas instituições com recursos financeiros do governo federal. Podemos afirmar que ocorreram, até 2011, quatro ondas de expansão: a primeira onda identificada foi entre 1980 e 1983; a segunda ocorreu entre 1989 e 1992, como desdobramento da promulgação da CF de 1988, quando a educação aparece como um direito a ser garantido para as crianças de zero a seis anos. Em 1997, a nova onda de expansão foi provocada pelo aumento no número de vagas em unidades conveniadas com a RME. No período entre 1997 e 2000 o número de unidades conveniadas superou a quantidade de instituições da rede pública municipal (OESTREICH, 2014). Nas unidades municipais houve uma terceira expansão a partir de 1999, nas gestões de

Ângela Amin (PP), gerada principalmente pela parcialização de vagas integrais²⁵. Entre aos anos de 2005 a 2012, na gestão Dário Berger (PSDB/MDB), a quarta onda ocorreu, principalmente com a ampliação no número de salas de unidades educativas existentes (OESTREICH, 2014). Entre 2005 e 2008, a ocupação das vagas nas unidades conveniadas esteve em queda e não chegou à metade das matrículas realizadas pelas unidades públicas de EI, resultando na extinção de alguns convênios (OESTREICH, 2014). A Portaria 722/2022 (PMF, 2022, p. 2) afirma: “Quando houver abertura em novos grupos em Unidades Educativas em que a demanda é maior do que a oferta de vagas, poderão as novas vagas serem abertas em período parcial, na sua totalidade”. Tal excerto demonstra que a parcialização das vagas na Educação Infantil continua sendo uma escolha política da atual gestão do prefeito Topázio (PSD) para o ano letivo de 2023.

Em nosso exame documental, identificamos que, com base no Decreto n.º. 8.642, de 27 de dezembro de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010), promulgado na gestão Dário Berger (MDB), foi possível o repasse de recursos direto para as organizações conveniadas contratarem professoras para o atendimento nas unidades que ofertavam a educação infantil. Antes deste decreto, a Prefeitura era a responsável pela contratação das professoras de acordo com as metas de atendimento estabelecidas pela organização e em conformidade com os dados declarados no censo escolar do ano anterior; e ainda conforme explicita a CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996): profissionais contratados via concurso público.

Na esfera federal, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), promulgado no governo de Dilma Rousseff (PT), apresentou como **Meta 1**: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças até três anos até 2024. Como estratégia para alcançar essa meta, destacamos: “1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública”.

Em Florianópolis, durante o mandato de César Souza Júnior (PSD, 2013-2016) foi publicado o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015-2021), atualizado com as novas determinações da LDB de 2009, que tornou a Educação Básica obrigatória a partir dos quatros anos de idade (FLORIANÓPOLIS, 2016). Na mesma gestão, foi assinado o contrato de

²⁵ Foi utilizado o expediente de transformar uma vaga de período integral em duas vagas de meio período com o fito, certamente, de maquiagem a situação de falta de vagas. Importante investigação sobre a política de parcialização do atendimento na Educação Infantil de Florianópolis e as implicações desta medida para as famílias da classe trabalhadora pode ser encontrada em: ALVES, C. V., R., **O atendimento parcial na educação infantil em Florianópolis: implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras**. Dissertação [mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina. 2021.

empréstimo entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal. Tal empréstimo teve como função financiar o Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no município (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013). Melgarejo (2017) explica que, em nível municipal, o financiamento foi aprovado pela Câmara Municipal em 2012. Entretanto, por se tratar de um empréstimo internacional, precisou ser aprovado pelo Senado Federal, sendo efetivado apenas em julho de 2014. Scalabrin e Oestreich (2017) analisaram esse contrato e as implicações de tal processo para a EI na cidade. Ressaltaram que no ano de 2009 foi realizada uma investigação, “Educação Infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa” (CAMPOS, 2011), segundo a qual Florianópolis teria alcançado os melhores resultados referentes à qualidade da educação, o que despertaria o interesse do BID. Segundo as autoras Scalabrin e Oestreich (2017), a “parceria” efetuada entre a Prefeitura e o BID “se propõe a desenhar um sistema de gerenciamento, implantar *novos processos de seleção, colocação*, apoio e avaliação de professores, além de desenvolver e implementar pontos de qualidade no sistema de monitoramento de EI” (SCALABRIN; OESTREICH, 2017, p. 1, grifos nossos). Em nosso entendimento, o BID buscou utilizar a educação infantil pública de Florianópolis, bem avaliada e de qualidade reconhecida nacionalmente, como “vitrine” para a construção de consenso acerca das políticas educacionais que defende. As pesquisadoras levantam como hipótese que as ações implicadas no contrato contribuíram para o aumento das “PPPs” na rede, o que evidencia, em nossa compreensão, a importância deste empréstimo para apreendermos as políticas municipais que então se desenharam para a Educação Infantil. Sobre o empréstimo, Melgarejo (2017, p. 123) informa que

Esta negociação teve início na gestão do PMDB, do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012), na qual Rodolfo Joaquim Pinto da Luz ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação ao longo de dois mandatos. Conquanto tenha se afastado para concorrer ao cargo de vice-prefeito na chapa de Gean Marques Loureiro, pelo PMDB, e tenha ficado em segundo lugar nas eleições municipais, o candidato vitorioso, César Souza Júnior (2013-2016), eleito pelo Partido Social Democrático (PSD), o reconduziu ao cargo.

Melgarejo (2017) chama atenção para a continuidade do projeto, inclusive alertando sobre a permanência de Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, então Secretário de Educação, para a efetivação do processo, tendo ele atuado em diferentes gestões municipais, o que revela se tratar não apenas de um projeto de governo, mas de um projeto de Estado, materializado em uma política para a EI de Florianópolis.

Na esteira das relações público-privadas, o movimento político local esteve em consonância com o projeto político que se apresentava na esfera federal. Naquele período, após

o Golpe de Estado de 2016 e a posse da presidência por Michel Temer (MDB), foram aprovadas as legislações sobre o Teto de Gastos (BRASIL, 2016), a Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017) e a Lei da Terceirização (Brasil, 2017). Nos primeiros dias após assumir a Prefeitura de Florianópolis, em seu primeiro mandato (2017-2022)²⁶, Gean Loureiro (MDB, 2007-2019 e DEM, 2019- 2022) apresentou, de uma só vez, 36 projetos de lei para a Câmara de Vereadores, apelidados pelos munipários da cidade como “pacote de maldades” (SINTRASEM, 2017), uma vez que diversas proposições atacavam frontalmente os direitos dos trabalhadores. A categoria docente entrou em greve, que se arrastou por 38 dias e findou após a retirada de pauta de grande parte dos projetos. Isto não impediu a aprovação do Projeto de Lei nº. 16.935/2017, que instituiu o “programa de parceria público-privada” do município de Florianópolis.

O PL foi proposto pelo vereador Milton Donizete Barcelos Júnior (DEM)²⁷ e foi aprovado em regime de urgência com 15 votos a favor, seis contra e duas abstenções. O vereador em questão, além de figura pública na cidade, tem função de intelectual orgânico da burguesia. Está oficialmente vinculado ao que consideramos Aparelhos Privados de Hegemonia do empresariado, como a Associação Comercial e Industrial de Florianópolis (ACIF) e a ONU/SEBRAE²⁸. Na sociedade política, atua como vereador e, no âmbito dos APHs, realiza consultoria para empresas, governos estaduais e municipais. Com a aprovação, o PL se transformou na Lei nº. 17.361, de 15 de março de 2017, com algumas modificações, dentre as quais merece atenção o estabelecimento de um valor mínimo de um milhão de reais para a “celebração das PPPs”. A Lei “[...] regulamenta as parcerias entre o município de Florianópolis e as Organizações da Sociedade Civil, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de projetos e atividades previamente estabelecidos em planos de trabalho” (FLORIANÓPOLIS, 2017, p. 1). Fica estabelecido que os repasses por subvenções sociais devam ser “[...] destinados a atender despesas com ações a serem desenvolvidas por

²⁶ Gean Loureiro renunciou à Prefeitura no dia 31 de maio de 2022 para se apresentar como pré-candidato a governador de Santa Catarina, assumindo o cargo de prefeito o então vice-prefeito, Topázio Silveira Neto (sem partido).

²⁷ Milton Donizete Barcelos Júnior é empresário e vereador de Florianópolis. De acordo com seu *curriculum Lattes*: “Consultor e Instrutor credenciado do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE/SC e instrutor da ONU/SABRAE no Programa EMPRETEC. Empresário que atua na área de consultoria, assessoria e instrutoria para governos estaduais, governos municipais, empresas públicas, entidades do terceiro setor e empresas privadas. No associativismo atuou como Diretor de Relações Governamentais da Associação Comercial e Industrial de Florianópolis (ACIF) e atualmente é Diretor de Educação Empresarial nesta mesma entidade. Na vida pública exerceu alguns cargos estratégicos, sendo um deles Secretário Municipal em Florianópolis/SC entre 2009 e 2012.” Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/1344308/milton-donizete-barcelos-junior>>. Acesso em: 3 de fev. de 2022.

²⁸ De acordo com o site oficial do SEBRAE: “O Empretec é o principal programa de formação de empreendedores do mundo, um seminário intensivo criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), promovido em 40 países e exclusivo do Sebrae no Brasil”. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/empretec>>. Acesso em: 08 de mar. 2023.

organizações privadas de caráter social, assistencial ou educacional, sem fins econômicos” (FLORIANÓPOLIS, 2017, p. 1).

Em um levantamento dos gastos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, desde 2002, Faust, Melgarejo e Silva (2020), constataram que até 2008 as subvenções se concentravam às associações de pais e professores das escolas municipais. A partir de 2009 houve um salto no repasse da rubrica, quando outras organizações privadas, em parte ligadas à igreja, passaram a receber as subvenções para fornecer o atendimento na EI.

As subvenções sociais para organizações privadas conveniadas cresceram constantemente na gestão Loureiro. Ao final de 2017, houve repasses da ordem de R\$ 15.545.567,17. No ano seguinte, foram repassados R\$ 17.411.238,78, acréscimo de 12%. Em 2019, houve um aumento ainda maior, de 14%, chegando a R\$ 19.925.751,70, em parte pela contratação da Associação de Saúde São Bento (ASB) para a gestão de cinco creches municipais (FAUST; MELGAREJO; SILVA, 2020). O maior volume de dinheiro à entidade, em relação aos demais contratos, deveu-se a um novo padrão estabelecido pela Prefeitura que permite a contratação de profissionais para as atividades-fim e até mesmo a terceirização da força de trabalho de pessoas físicas e/ou pessoas jurídicas sob responsabilidade da entidade conveniada, assim como todos os encargos trabalhistas, conforme o termo de colaboração firmado com a Prefeitura (FLORIANÓPOLIS, 2019).

Chegamos em 2022 com a hibridização e flexibilização dos tipos de vínculo profissional no interior da categoria docente. Em um dos inúmeros contatos com a SME, a fim de ter acesso às prestações de contas das organizações conveniadas, obtivemos a seguinte explicação informal²⁹ sobre a opção pelas organizações contratarem as professoras: uma técnica da SME sugeriu que a escolha pelas organizações contratarem as professoras decorreria de um dado “as unidades conveniadas possuiriam um calendário diferente das municipais, com menos recessos e mais dias letivos”. Além disso, declarou que o repasse às conveniadas para a contratação de professoras seria menos oneroso para a Prefeitura do que a contratação direta por parte da entidade. Afirmou ainda que as organizações confessionais apresentavam muitos problemas com as professoras contratadas pela Prefeitura, devido a questões religiosas, chegando ao ponto de coordenadores destas unidades irem até o local de escolha de vagas na seleção de substitutos da Prefeitura para alertarem que quem escolhesse a vaga naquela unidade estaria trabalhando em uma instituição religiosa. Além disso, explicou que as professoras contratadas pelas conveniadas trabalham 44 horas semanais, enquanto o contrato com a Prefeitura é de 40 horas semanais,

²⁹ Esclarecimento espontâneo realizado por funcionária da Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em setembro de 2020, em ligação telefônica.

incluso 1/3 de hora atividade. Sobre a sindicalização, relatou que as organizações conveniadas estão atreladas aos sindicatos das escolas privadas de Florianópolis. Afirmou também que é uma decisão da instituição receber o recurso público para a contratação ou receber a professora contratada pela Prefeitura e, portanto, apenas três ou quatro unidades mantêm a contratação pela Prefeitura, todas as outras optam pelo recebimento dos recursos e contratação própria.

O relato da funcionária da Prefeitura oferece hipóteses sobre questões que não são possíveis de serem identificadas pela análise documental: ficam evidentes tensões e distintas leituras sobre professoras que exercem a mesma função, que trabalham no mesmo local, tendo contratos de trabalho diferentes, além do intenso processo de precarização das relações de trabalho.

Com este breve resgate de marcos históricos, é possível observar que as relações público-privadas na EI municipal se misturam à própria história da constituição do Sistema de Ensino Municipal e da RME, de forma que sofreram ao longo dos anos importantes modificações legais e operacionais. O aumento histórico de repasse do fundo público municipal às organizações privadas, em forma de subvenções, assim como as legislações que foram, ao longo dos anos e de diferentes gestões municipais, criadas para legitimar a apropriação do fundo público, demonstram consonância com as estratégias do capital para minimizar suas crises e a função do Estado neste processo. A forma nova de contrato, inaugurada com a ASB, mostra a tentativa de alargamento desta política para ampliação da apropriação do fundo público e impacta as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil.

2.2 PROFESSORAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS: ESPECIFICIDADES SOCIOECONÔMICAS

Para tratarmos das relações de trabalho de professoras é essencial a categoria de classe social, pois significa, no capitalismo, o modo pelo qual a relação capital-trabalho se coloca. Outras determinações sociais atravessam a categoria docente, principalmente na Educação Infantil, como a divisão sexual do trabalho e aspectos étnico-raciais, reconhecendo que o processo colonial e o período escravocrata no Brasil têm consequências sobre a classe trabalhadora contemporânea. As desigualdades estruturais de classe, que dão sustento ao sistema capitalista e compõem a organização da sociedade brasileira, precisam ser apreendidas vinculadas à raça/cor e sexos, determinações imprescindíveis para apreendermos os fenômenos que ocorrem nas relações de trabalho, em geral, e na Educação, em particular. Por isto, além das

questões contratuais, para melhor conhecermos as características das professoras da EI da RME em relação às desigualdades sociais no Brasil, incluímos dados que identificam raça/cor e sexo, referentes à dependência administrativa das unidades escolares.

Concernente ao recorte de sexo, em 2020, na RME, no segmento da Educação Infantil, o número de professores do sexo masculino era de 70, enquanto do sexo feminino era de 1.120 docentes. Ou seja, 5,8% eram do sexo masculino, enquanto 94,1% do sexo feminino. Nas unidades conveniadas com a Prefeitura essa proporção manteve-se bem próxima. Em 2020, eram cinco professores do sexo masculino e 101 do feminino, ou seja, 4,71% do sexo masculino e 95,2% do sexo feminino (Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2020).

Buscando dados sobre as questões de raça/cor das professoras, obtivemos as seguintes informações:

Figura 1 – Número de docentes (creche, pré-escola, educação infantil unificada) por dependência administrativa (privada conveniada sem fins lucrativos, privada conveniada com fins lucrativos), por cor/raça – Florianópolis, 2007 a 2020.

Cor/Raça	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Não declarada	59	91	76	47	56	67	50	32	26	31	32	25
Branca	106	156	158	129	126	120	117	108	97	106	70	56
Preta	7	8	9	13	11	19	18	21	15	19	14	14
Parda	0	2	4	6	8	9	7	7	10	7	5	10
Indígena	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Total	172	257	247	195	201	215	193	168	148	163	122	106

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, com base nos microdados do Censo Escolar/INEP 2007-2020.

Figura 2 – Número de docentes (creche, pré-escola, educação infantil unificada), por dependência administrativa (Municipal) e por cor/raça – Florianópolis, 2007 a 2020.

Cor/Raça	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Não declarada	241	291	207	179	158	155	161	207	280	230	228	201	204
Branca	221	340	401	437	497	540	555	851	845	891	811	807	832
Preta	8	17	18	23	28	34	35	63	51	61	60	67	85
Parda	14	17	14	22	20	27	31	57	44	55	52	56	64
Amarela	0	0	0	1	2	2	0	0	1	1	2	2	3
Indígena	0	0	0	0	1	0	0	1	1	2	3	1	2
Total	484	665	640	662	706	758	782	1179	1226	1240	1156	1134	1190

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, com base nos microdados do Censo Escolar/INEP 2007-2020.

A figura 1 mostra as profissionais vinculadas às organizações privadas. A segunda figura trata das profissionais da rede pública. Ambas indicam que as professoras na Educação Infantil da Rede e das organizações privadas conveniadas, historicamente, declaram-se em sua maioria brancas. Porém, percebe-se uma diferença substancial na questão étnico-racial quando tratamos das instituições públicas e das organizações privadas. Nas organizações privadas conveniadas com a Prefeitura, em 2020, 52,83% das professoras se declararam brancas, as demais (não declarado, preta, parda, indígena, amarela) correspondem a 51,83%. Nas instituições públicas, em 2020, 69,91% das professoras se declararam brancas e 30,08% fazem parte das que não declararam e das que se declararam pretas, pardas, amarelas e indígenas³⁰. Notamos que existe um percentual expressivo de profissionais que não declararam cor/raça no censo. Em 2020, o número de não declarantes foi de 23,58% dos professores³¹. As lacunas comuns nos levantamentos oficiais também foram observadas em outros trabalhos. Em investigação nacional sobre os docentes, ao analisarem os dados do Censo Escolar 2011-2015, Seki *et al.* (2017, p. 905) assinalam ser

³⁰ Devido ao recorte desta pesquisa não estamos incluindo nos dados as Auxiliares de Sala, profissionais que atuam em sala de aula junto com as professoras, mas que atualmente não fazem parte do quadro do magistério, e por esse motivo, têm seus salários e condições de vida ainda mais rebaixados do que as professoras.

³¹ Sobre esta lacuna dos não declarados, levantamos algumas perguntas a título de reflexão, uma vez que não cabe respondê-las nesta pesquisa: haveria algum tipo de negligência no preenchimento dos dados do censo escolar sobre a questão racial? Existe algum tipo de constrangimento ou dúvida dos docentes relacionadas à sua identificação de cor/raça?

Interessante considerar, também, que, em 2015, 25,64% dos professores não declararam sua cor. Dos temporários que declararam, os brancos (59,56%) representam, ao mesmo tempo, a maioria na profissão docente e com contratos mais estáveis, 29%. Na contramão estão os pardos ou pretos, com 39,14% dos professores, dos quais 43% são temporários. Os amarelos (0,78%) e indígenas (0,53%) são minoria, porém entre os primeiros o percentual de temporários é menor, 22%, enquanto entre os indígenas chega a 71%. Em relação ao sexo, 69,1% são temporárias e 30,9% temporários. No G1, dos professores estáveis, há maior percentual de professoras, 69,8%, que professores, 30,9%.

Com tais informações é possível apontarmos algumas questões: a) historicamente o acesso ao ensino superior no Brasil foi e continua sendo mais restrito para pessoas negras, pardas e indígenas, situação que se expressa na profissão docente; b) a questão étnico-racial está relacionada diretamente aos rendimentos e condições de trabalho; c) na PMF, nas organizações privadas conveniadas, em que as relações de trabalho são mais precarizadas, é onde se concentra, proporcionalmente, um maior número de professoras negras; d) a série histórica mostra pouquíssimas professoras indígenas, o que também se relaciona ao racismo estrutural que mantém indígenas e negras em posições subalternas na sociedade.

Identificamos que nos vínculos de trabalho do magistério na EI municipal, tanto nas instituições públicas, quanto nas organizações privadas contratadas, as mulheres são a grande maioria da força de trabalho. A determinação social de raça/cor, quando relacionada ao gênero, sugere que existe uma diferença no quantitativo de mulheres brancas que acessam vínculos de trabalho menos instáveis e menos precarizados do que as “não brancas” (pretas, pardas, indígenas e amarelas). Resta claro que o acesso à profissão e à carreira docente em Florianópolis está articulado ao gênero e raça/cor.

2.3 ORGANIZAÇÕES SOCIAIS CONVENIADAS COM O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBVENÇÕES SOCIAIS E RELAÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS

A intensa participação de Organizações da Sociedade Civil na Educação e na oferta da educação infantil brasileira por meio das “parcerias” com municípios reflete a ampliação da privatização da escola pública via rede pública direta e indireta (DOMICIANO, 2018) e confere à nossa hipótese analítica – de que estamos frente à subsunção do magistério da EI ao capital – maior consistência. Isso se dá em um momento de mudanças em relação aos vínculos contratuais da categoria do magistério, uma vez que as redes municipais organizam de forma híbrida a oferta,

a gestão e os seus vínculos, a exemplo de Florianópolis, onde encontramos professores efetivos, temporários, contratados pelas creches conveniadas (OS) e contratados por Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) no ano de 2019. Os dados do Censo Escolar mostram um crescimento de 79,26% no número de matrículas na EI entre os anos de 2007 e 2019 (Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2021). A política de conveniamento, as “parcerias público-privadas” – por conseguinte as contratações dos professores diretamente pelas organizações conveniadas e a gestão das unidades educacionais públicas por organizações privadas – têm relação com o financiamento e com as disputas sobre o fundo público.

Em 2020, a RME, de acordo com o *site* da Secretaria de Educação, era constituída por: a) 37 Escolas Básicas; b) 84 Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs); c) nove Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 18 polos de atendimento e d) 13 Unidades Conveniadas. Para as análises sobre as relações público-privadas na Educação Infantil, consideramos os NEIMs, dos quais dois foram geridos no ano de 2019 pela OSCIP Associação de Saúde São Bento, além de 13 unidades conveniadas. Iniciaremos a explanação com os dados totais da Educação Básica em Florianópolis para em seguida aprofundarmos na Educação Infantil.

Figura 3 – Número de escolas de educação básica, por dependência do convênio com o poder público – Florianópolis, 2007 a 2020.

Dependência do convênio com o poder público	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Convênio com rede Municipal	0	24	23	21	20	24	21	25	15	15	14	12	13	13
Convênio com rede Estadual	0	5	7	9	6	7	6	9	10	7	7	7	0	0
Convênio com rede Municipal e Estadual	0	0	2	5	7	6	5	6	4	4	3	3	0	0
Privada não conveniada	0	47	44	44	64	73	72	85	94	90	90	92	106	105
Não se aplica (pública)	0	158	163	161	160	162	162	163	163	164	163	163	162	168
Não classificada	247	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	247	234	239	240	257	272	266	288	286	280	277	277	281	286

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2021.

Com esses números verificamos um decréscimo nos convênios entre a Prefeitura e as organizações privadas (classificadas legalmente como filantrópicas, comunitárias e confessionais) para a oferta da educação escolar em Florianópolis. O ano de 2015 se mostra como marco deste declínio, uma vez que houve a diminuição de 10 unidades escolares conveniadas com a Prefeitura, passando de 25 em 2014 para 15 unidades em 2015. Neste período histórico não houve um aumento significativo no número de unidades educativas públicas, o que evidencia que o aumento no número de matrículas se deu em relação à parcialidade das vagas e da ampliação das unidades existentes. A figura 4 apresenta informações sobre os vínculos de trabalho dos professores que atuam na Educação Básica em Florianópolis.

Figura 4 – Número de docentes, dependência administrativa (municipal, privada conveniada com fins lucrativos, privada conveniada sem fins lucrativos) por tipo de vínculo na educação básica – Florianópolis, 2007-2020.

Tipo de vínculo	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/ Efetivo/ Estável	0	0	0	704	677	702	739	1.191	1.240	1.116	1.047	1.004	975
Contrato temporário	0	0	0	648	718	803	791	884	863	926	886	938	1.040
Contrato terceirizado	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	5	10	7
Contrato CLT	0	0	0	0	25	0	7	16	10	57	47	53	31
Não classificado	1.241	1.724	1.949	679	636	603	722	612	535	483	455	122	106
Total	1.241	1.724	1.949	2.031	2.056	2.108	2.260	2.704	2.649	2.584	2.440	2.127	2.159

Fonte: Laboratório de Dados UFPR/UFG, 2022.

Chama atenção a quantidade superior de temporários em relação aos efetivos em 2012, 2013, 2014 e 2020, na RME. Na linha histórica é possível observar o declínio no número de efetivos e o aumento dos professores temporários. Esse dado converge com a situação do magistério no Brasil. Seki *et al.* (2017) realizaram valioso estudo no qual exploraram os dados sobre os professores temporários no Censo Escolar da Educação Básica (2011-2015). Tais dados mostram que “entre 2011 e 2015, houve um aumento do número absoluto de professores da Educação Básica no setor público, escancarando-se o fato de que os professores temporários saltaram de 37% para 41%, quase um milhão de professores! Nesse segmento, os voluntários foram os que mais cresceram, 17,37% de 2011 para 2015” (SEKI *et al.*, 2017, p. 946).

Avaliando que essa forma contratual é uma realidade na esfera nacional, concordamos com os autores que os contratos revelam uma das faces da precarização do trabalho docente e uma política que intenciona manter o magistério na instabilidade, não se configurando como um “abandono” pelos governos – embora seja –, mas como um projeto político. Essa situação no magistério não se aparta da realidade da classe trabalhadora. No capitalismo contemporâneo, caracterizado pela acumulação flexível (HARVEY, 1995), a instabilidade dos vínculos de trabalho, gerada pela flexibilização e precarização social do trabalho, é elemento-chave para manutenção da expropriação de mais-valor e uma estratégia utilizada pelo capital para dominar a classe trabalhadora.

Pela ameaça constante provocada pelo desemprego estrutural, busca-se forçar os trabalhadores a aceitarem condições de trabalho e de emprego cada vez mais degradantes, além de compor a construção do consenso de que o projeto de sociedade do capital é o único possível e que abarca as necessidades da classe trabalhadora. A condição de instabilidade favorece ao capital quando promove a competição entre os trabalhadores e diminui as possibilidades de sua organização enquanto categoria e classe social.

Referente ao número de matrículas nas organizações privadas conveniadas com a Prefeitura de Florianópolis, incluindo todas da Educação Básica, temos os seguintes números:

Figura 5 – Número de matrículas na Educação Básica por dependência administrativa – Florianópolis, 2007-2020.

Dependência Administrativa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Federal	2.746	2.902	3.282	3.431	3.585	3.943	3.858	4.022	3.857	4.563	4.335	4.198	4.187	4.372
Estadual	40.218	37.238	35.268	32.957	30.318	28.405	27.139	28.236	27.099	27.260	27.380	28.190	28.505	29.826
Municipal	26.175	26.339	26.883	26.892	27.199	27.417	27.930	27.612	29.569	30.392	30.198	31.345	32.450	33.856
Privada sem detalhamento	18.584	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada conveniada sem fins lucrativos	0	5.040	5.022	8.266	8.086	6.274	6.501	6.634	6.756	6.675	6.519	6.108	1.845	1.788
Privada conveniada com fins lucrativos	0	1.043	2.324	3.796	3.487	4.442	3.969	5.233	3.537	1.797	1.180	1.234	0	0
Privada não conveniada sem fins lucrativos	0	3.783	3.207	127	137	1.927	1.748	1.964	1.972	4.701	4.869	5.424	10.178	10.191
Privada não conveniada com fins lucrativos	0	15.820	16.113	15.985	16.894	17.699	18.957	19.818	24.948	24.248	26.207	28.628	30.647	27.169
Total	87.723	92.165	92.099	91.454	89.706	90.107	90.102	93.519	97.738	99.636	100.688	105.127	107.812	107.202

Fonte: Laboratório de Dados UFPR/UFG, 2021

A figura 5 mostra, em 2019, uma queda brusca no número de matrículas na Educação Básica nas organizações privadas conveniadas sem fins lucrativos e o aumento nas organizações privadas não conveniadas e sem fins lucrativos. Este montante pode indicar que os termos de contrato de convênio com a PMF, naquele período, não ofereciam vantagens suficientes para as organizações privadas e/ou que estas não conseguiram cumprir todas as exigências burocráticas para a manutenção do convênio com a Prefeitura, perdendo naquele ano os repasses financeiros, tendência mantida em 2020. As matrículas nas organizações privadas com fins lucrativos e não conveniadas sofreram queda no ano de 2020, expressão da crise econômica, agravada pelo momento de pandemia mundial, que gerou desemprego e diminuição do poder aquisitivo de várias frações da classe trabalhadora.

Com efeito, muitas escolas de pequeno porte decretaram falência, principalmente as que atendiam a EI, como vemos na reportagem: “Brasil perdeu mais de 2,5 mil creches particulares durante a pandemia; especialistas veem risco de sobrecarga na rede pública” (TENENTE, 2022); e ainda “Sobe o número de alunos de escolas particulares que migraram para públicas no país” (VIEIRA, 2021).

Ao afunilarmos a busca para a EI, verificamos que nesta etapa, a partir de 2018, foi zerado o número de unidades educativas privadas conveniadas e com fins lucrativos. Ademais, na EI não houve a queda brusca no número de matrículas nas unidades educativas privadas conveniadas sem fins lucrativos, como mostra a tabela com os dados de toda a Educação Básica. Isto indica a manutenção da política de convênio para a EI e que os possíveis problemas de manutenção de contrato se deram em maior escala nas outras etapas da educação.

Ressaltamos que o convênio da PMF com organizações privadas para a oferta da EI é um fenômeno histórico que difere na forma do caso da Associação de Saúde São Bento. Apesar de ter como ponto comum as relações público-privadas, as unidades educativas conveniadas recebem subsídios e repasses da PMF, podendo ter outras fontes de financiamento ou doações. Já o tipo de contrato firmado entre a ASB e PMF estabeleceu que a organização privada deveria gerir totalmente as unidades que foram e seriam construídas pela PMF. De treze unidades conveniadas com a Prefeitura que ofertavam a EI em 2020, selecionamos informações sobre a natureza jurídica e o ano de fundação.

Figura 6 – Unidades Educativas - organizações conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – Florianópolis, 2020.

Unidades educativas – organizações conveniadas	Natureza jurídica da organização social	Do tipo	Ano de fundação
1- SERTE – Educandário Lar de Jesus	Associação privada	Filantrópica/ Confessional – Espírita	1969
2- CEI Girassol – Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES)	Associação civil de direito privado	Filantrópica-confessional católica	1977
3- CEI Nossa Senhora da Boa Viagem – Centro Comunitário Saco dos Limões	Associação privada	Comunitária	1978
4- CEI Nossa Senhora do Monte Serrat – Sociedade Divina Providência	Associação civil de direito privado sem fins lucrativos	Filantrópica/ confessional-católica	1979
5- Conselho Comunitário Coloninha	Associação privada	Comunitária	1979
6- Creche São Francisco de Assis	Associação privada	Comunitária	1981
7- Creche Crescer – Conselho Comunitário Costeira Pirajubáé	Associação privada	Comunitária	1985
8- ASMOPE – Associação Moradores da Lagoa do Peri	Associação Privada	Comunitária	1986
9- Creche Vó Inácia – Sociedade Amigos da Caieira Saco dos Limões, desde 2017	Associação Privada	Comunitária	2002
10- SEEDE – Seara Espírita Entrepasto da Fé	Associação Privada	Filantrópica Confessional/ Espírita	2004
11- A Casa do Povo – Associação Cultural e Comunitária da Coloninha	Associação Privada	Comunitária	2005
12- Associação Lar Recanto do Carinho	Associação privada	Filantrópica	2016*
13- CEI Morro da Caixa – Fundação Hermon	Fundação Privada- filial	Filantrópica	2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e *sites* oficiais das organizações privadas.

*O Lar Recanto do Carinho foi fundado em 1992. Em 2016 desvinculou-se do Grupo de Apoio a Prevenção da Aids (GAPA), criando a Associação Lar Recanto do Carinho, com CNPJ próprio e Lei de Utilidade Pública. Disponível em: <<https://www.larrecantodocarinho.org/>>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

Observamos na figura 6 que, das treze unidades ativas atualmente, seis são classificadas como comunitárias, duas como filantrópicas e quatro como filantrópicas e confessionais e, em sua maioria, foram fundadas entre os anos de 1970 e 1980. Sobre a localização destas unidades educativas encontramos o seguinte mapa:

Figura 7 – Localização das organizações sociais privadas não lucrativas que recebem recursos públicos da Prefeitura Municipal de Florianópolis e ofertam Educação Infantil, 2022.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2022.

Percebe-se que as organizações privadas com contrato com a PMF se concentram na parte central da cidade. Temos como hipótese de que essas unidades privadas se localizam na região central por conta da concentração de trabalhadoras que atuam na região. Nestas unidades, temos a seguinte quantidade de professores em série histórica³²:

³² Nota 1: os dados foram elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG com base nos microdados do Censo Escolar INEP/2007-2019. No ano de 2009, a base da região Sul fornecida ao INEP não traz informações do Rio Grande do Sul e faltam dados de Santa Catarina. Desta forma, o total da região Sul e do Brasil não conta com as informações desses dois estados.

Nota 2: Em nenhuma instituição o tipo de vínculo foi informado pela base de dados.

Figura 8 – Número de docentes nas unidades escolares de Educação Infantil conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – Florianópolis, 2007-2020.

Unidades educativas - organizações privadas conveniadas	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
CEI Nossa Senhora do Monte Serrat	7	7	7	7	7	7	8	7	8	8	7	7	7
Creche Casulo**	3	3	4	4	5	*	*	*	*	*	*	*	*
SEEDE- Seara Espirita Entrepasto da Fé	18	2	5	11	5	6	7	9	9	9	9	12	10
Creche Conselho Comunitário da Coloninha	9	8	13	18	14	18	13	12	12	18	17	16	13
Creche Costeira do Pirajubaé	6	5	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	5
Creche São Francisco de Assis	12	10	9	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6
Educandário Lar de Jesus – Serte	4	4	5	5	6	5	7	8	9	10	13	14	12
Associação Lar Recanto do Carinho	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Associação de Moradores da Lagoa do Peri	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
A Casa do Povo – Associação Cultural e Com. da Coloninha	4	4	4	4	4	6	4	8	6	7	8	12	3
CEI Morro da Caixa – Fundação Hermon	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5
CEI Girassol	23	17	11	11	9	12	11	24	29	29	27	27	25
Creche Vô Inácia							5	4	2	3	4	4	4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2021.

Observações:

O * representa os dados indisponíveis.

** O convênio entre a Prefeitura e a creche Casulo, ligada à Associação Comunitária Monte Verde, foi interrompido no ano de 2013 devido à falta de documentação exigida pela Prefeitura. Iniciou-se reforma do prédio para a municipalização da creche em 2015. O NEIM Sol Nascente foi entregue para a comunidade em dezembro de 2019.

Os dados mostram que a quantidade de professores nas organizações privadas se altera pouco ao longo do período (2007-2020), com leves variações durante os anos. Ao compararmos o ano de 2007 com o de 2020 verificamos que, das onze unidades conveniadas passíveis de comparação, quatro tinham no ano de 2020 a mesma quantidade de professores que tinham no ano de 2007. Três unidades conveniadas atualmente possuem mais professores do que em 2007 e as outras quatro possuem menos. A creche com maior número de professores, vinte e cinco em 2020, foi o CEI Girassol, organização filantrópica católica. A creche conveniada Casulo, localizada no bairro Monte Verde, fechou suas portas em abril de 2013 devido a uma dívida com o INSS que chegava, na época, a 200 mil reais. De acordo com a Reportagem do *Notícias de Santa Catarina* (NSC, 2013), além de 85 crianças ficarem sem atendimento, 15 funcionários da

unidade estavam sem receber seus salários desde dezembro de 2012. A Prefeitura, em discurso, responsabilizou-se pelas vagas para as crianças. No entanto, de acordo com o secretário de educação no período, Rodolfo Pinto da Luz, os salários das professoras não eram de responsabilidade da Prefeitura:

O convênio está lá para ser assinado na hora que eles quiserem. Pelo visto, eles não têm condições de entregar a documentação. Vamos encontrar uma solução para as crianças. Ou o município assume a gestão, ou vamos realocá-las em outras creches da região ou ainda vamos contratar uma empresa para atendê-las – explicou o secretário. No caso dos funcionários, a secretaria não teria qualquer responsabilidade sobre o pagamento de salários atrasados.

- A Prefeitura assina o convênio e faz o repasse da verba. Não contratamos ninguém – afirmou Rodolfo (NOTÍCIA DE SANTA CATARINA, 2013, p. 1).

O caso da creche Casulo coloca em tela como os contratos de convênio entre a PMF e as organizações privadas repercutem na fragilização dos vínculos de trabalho das professoras e do direito das crianças e suas famílias à EI. Constata-se que este não foi um fenômeno isolado, mas recorrente nas relações público-privadas na educação. Temos como exemplo recente a cidade de Porto Alegre/RS, onde em abril de 2020, em plena pandemia de Covid-19, foram demitidos quatro mil trabalhadores entre professores, pessoal da limpeza e cozinha, de 207 creches comunitárias da capital que atendiam 10 mil crianças entre zero e seis anos de idade. O decreto que suspendeu o repasse de verbas da Prefeitura para as organizações privadas, culminando nas demissões, foi assinado pelo Secretário de Educação, Adriano Naves de Brito, na gestão do prefeito Nelson Marchezan Jr (PSDB, 2017-2021) (GZC, 2020). A condição dos professores contratados temporariamente pelas Prefeituras é de precarização e instabilidade. Na Bahia, no município de Eunápolis, no ano de 2020, os professores fecharam a BR-101 em protesto contra a demissão de 400 profissionais entre professores, merendeiras, vigilantes e outros profissionais da escola (G1, BA, 2020).

Vemos que a flexibilização e a hibridização dos vínculos de trabalho não é uma questão isolada de Florianópolis. Ao contrário, Gomes (2018), em seu estudo, chama atenção para a manutenção da alta taxa de vínculos temporários na Educação Básica brasileira, entre 2011 e 2017, e faz a crítica às formas contratuais que levam à fragmentação da carreira docente, ampliada pelos programas de voluntariado e diferentes tipos de contratos. A fim de entender e explicar o fenômeno estudado, apresentamos dados que comparam, em série histórica, os

números de docentes que atuam em unidades municipais e conveniadas que ofertam a EI no município.

Quadro 1 – Número de docentes por dependência administrativa municipal, privada conveniada sem fins lucrativos, privada conveniada com fins lucrativos - creche, pré-escola e educação infantil unificada – Florianópolis, 2011-2020.

Ano	Municipal	Conveniada sem fins lucrativos	Conveniada com fins lucrativos
2011	662	191	56
2012	706	129	66
2013	758	158	44
2014	782	131	84
2015	1179	145	48
2016	1226	155	13
2017	1240	148	0
2018	1156	153	10
2019	1134	122	0
2020	1190	106	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2021.

No quadro fica visível o aumento, ao longo dos anos, do número de contratações de professoras pela Prefeitura (incluindo os temporários) e uma pequena queda na quantidade de vínculos de trabalho direto com as organizações privadas conveniadas. Fato que pode indicar que a expansão da oferta da Educação Infantil, demanda tanto das famílias quanto exigência legal, não se deu de apenas uma forma. Houve a hibridização da oferta de vagas e dos vínculos de trabalho, sendo privilegiado o crescimento das vagas municipais diretas a partir de 2015, porém se mantendo no mesmo patamar até 2020, em que pese o aumento de matrículas. Para melhor averiguarmos essa hipótese, investigamos os quantitativos das matrículas na EI e de unidades educativas:

Figura 9 – Número de matrículas por dependência administrativa na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008-2020.

Dependência Administrativa	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Federal	267	273	260	241	235	234	198	200	181	192	199	204	173
Estadual	584	160	148	41	135	89	102	106	90	92	89	93	101
Municipal	9.052	9.981	10.306	10.561	10.948	11.293	11.912	12.171	12.589	12.819	13.624	14.290	14.947
Privada conveniada sem fins lucrativos	2.476	2.575	2.861	2.732	1.953	2.127	2.000	2.087	2.147	2.046	2.095	1.845	1788
Privada conveniada com fins lucrativos	61	490	480	599	746	569	1.037	528	83	0	101	0	0
Privada não conveniada sem fins lucrativos	554	260	50	53	738	556	771	844	1.364	1.444	1.422	1.871	1844
Privada não conveniada com fins lucrativos	2.203	1.854	1.851	2.973	3.544	3.760	4.846	5.408	5.422	5.444	5.319	5.423	4822
Total	15.197	15.593	15.956	17.200	18.299	18.628	20.866	21.344	21.876	22.037	22.849	23.726	23.675

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR e UFG.

Os números referentes às matrículas confirmam a informação de que a expansão da EI foi realizada privilegiando as vagas nas instituições municipais (conforme previsto na LDB). Para isso a administração pública realizou a parcialidade das vagas e transformou, por exemplo, uma vaga integral em duas outras de apenas um turno. Supõe-se que tal escolha política afetou enormemente as famílias da classe trabalhadora. Uma vez que o poder público não garantiu o atendimento das crianças no horário integral de trabalho das famílias, essas foram obrigadas a procurar soluções individuais que não necessariamente garantem os direitos das crianças.

Além da possibilidade de as crianças serem matriculadas em uma creche privada no contraturno da instituição pública, no caso das famílias com condição financeira para tal, outras soluções são creches ilegais³³, com preços mais acessíveis às frações da classe trabalhadora mais vulneráveis, irmãos maiores que cuidam dos menores enquanto os adultos trabalham, outros adultos (sem formação), familiares ou não, cuidando das crianças, ou mesmo a impossibilidade dos adultos responsáveis se manterem no trabalho, o que contribui para a ampliação da deterioração das condições de vida, pioradas quando se analisa pelos marcadores de raça e gênero, discutidos neste texto. Sobre as relações de trabalho – pois se percebe uma ampliação do atendimento na EI pela rede municipal direta – elaboramos a série histórica que mostra os

³³ São organizações que atendem as crianças, mas não possuem vínculo com o sistema público de ensino, como determina a LDB de 1996.

vínculos de trabalho das professoras contratadas diretamente pela PMF. Chegamos nos seguintes dados:

Figura 10 – Número de docentes, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola, educação infantil unificada), dependência administrativa (municipal) por tipo de vínculo – Florianópolis, 2007-2020.

Tipo de Vínculo	2007	2008	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/Efetivo/Estável	0	0	0	348	363	363	393	750	791	737	690	665	631
Contrato temporário	0	0	0	309	332	399	384	432	448	522	478	494	566
Contrato terceirizado	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5	5
Contrato CLT	0	0	0	0	15	0	7	7	8	4	16	7	15
Não classificado	484	665	640	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	484	665	640	666	710	762	785	1.189	1.247	1.263	1.185	1.171	1.217

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFMG com base nos microdados do Censo Escolar/INEP 2007-2020.

Apesar da ampliação do atendimento ser realizada por unidades escolares públicas, as relações de trabalho destas professoras envolvem a instabilidade e a fragmentação da categoria. Mantém-se, historicamente, o alto índice de professoras contratadas de forma temporária, com contratos por no máximo doze meses, sem plano de carreira e outros direitos adquiridos pela categoria.

Outra forma de expansão que vem se desenhando como política no município são as unidades municipais geridas pelas OSCIPs. O contrato de empréstimo assinado entre a Prefeitura e o BID, em julho de 2014, previa a construção de 25 creches, entre outros investimentos na educação municipal³⁴. Apesar da propaganda dos possíveis benefícios advindos do empréstimo, a realidade atual da população florianopolitana mostra outro cenário. Desde a inauguração do

³⁴ “[...] o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) aprovou, em Washington, o financiamento de US\$ 59 milhões (cerca de R\$ 130 milhões) para investimentos na construção de escolas e creches, na capacitação de professores e na modernização das unidades de ensino em Florianópolis. Essa é a última etapa antes de o financiamento ser levado à aprovação pelo Senado, o que a Prefeitura trabalha para que aconteça até o fim do ano. O primeiro financiamento internacional para educação em todo o Brasil prevê contrapartida idêntica da Prefeitura, ou seja, mais US\$ 59 milhões, perfazendo, portanto, um total de R\$ 260 milhões a serem investidos exclusivamente em educação. O dinheiro será integralmente utilizado na construção de 25 novos Centros de Desenvolvimento Infantil (CDI), dois grandes centros de educação integral (no Norte e Sul da Ilha), modernização das salas de aula e também capacitação de professores e educadores. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=10685>>. Acesso em: 25 out. 2022.

primeiro Núcleo de Educação Infantil, na região continental, até 2022, o critério máximo para a matrícula na EI está baseado nas condições socioeconômicas das famílias. Mesmo com a expansão da rede ao longo de décadas, a oferta de vagas continua insuficiente para atender às necessidades da classe trabalhadora e os aspectos assistencialistas se mantêm como referência.

De acordo com os dados do censo escolar (Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UEG, 2021), em 2014, a Rede Municipal de Ensino contava com 86 unidades escolares, entre creches, pré-escolas e educação infantil unificada. Em 2022, esse número foi de 95 unidades, ou seja, passados oito anos da assinatura do contrato milionário, tivemos o aumento de nove unidades escolares na rede. Em 2014, havia dezenove organizações privadas sem fins lucrativos conveniadas com a Prefeitura, além de dez conveniadas com fins lucrativos. No ano de 2022, eram doze organizações privadas sem fins lucrativos e nenhuma organização privada com fim lucrativo conveniadas com a Prefeitura para oferta de Educação Infantil.

Com isso, o cenário que se desenha, aparentemente, é de um projeto político que opta pela oferta pública de EI. No entanto, o fenômeno que se apresenta em movimento, mostra, na verdade, uma outra forma de repassar o fundo público destinado para o atendimento aos direitos sociais às organizações privadas. Essa nova forma caracteriza-se pela gestão das unidades públicas pelas OSCIPs. Para sairmos da aparência do fenômeno, é preciso ir além da resolução imediata do problema da falta de vagas e aprofundarmos o entendimento de como serão oferecidas as vagas e por quem.

Ainda sobre a gestão e oferta da EI em Florianópolis destacamos o Programa Creche e Saúde Já, instituído no governo Gean Loureiro (FLORIANÓPOLIS, 2018). Como forma de criação de consenso, o chefe do Executivo municipal utilizou a mídia da cidade para propagandear e para afirmar que este projeto serviria para abrir a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) do continente e para aumentar as vagas nas unidades de educação. Em forma de chantagem, afirmou que esta seria a única alternativa para ampliar a oferta de saúde e educação para a população florianopolitana³⁵. No entanto, o exame do projeto faz notar que tem como objetivo:

Fomentar a descentralização de atividades e serviços desempenhados por órgãos ou entidades públicas municipais, mediante a participação de pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, incluídas associações civis e fundações privadas de igual natureza, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, ao esporte, à pesquisa científica,

³⁵ Informação disponível em:

<<https://granfpolis.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/42699/codNoticia/480679>>. Acesso em: 3 de nov. 2022.

ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura, à saúde e à assistência social (FLORIANÓPOLIS, 2018, p. 6).

Ou seja, a nova legislação permite que além da UPA e das creches novas, qualquer atendimento, existente ou futuro, nas áreas de ensino, esporte, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura, saúde e assistência social, possam ser terceirizados. Esse Programa está articulado ao financiamento realizado pelo BID, que previa a contratação de uma gestora privada para cinco creches municipais dentro do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PEREZ-ALFARO *et al.*, 2013).

Realizou-se então processo licitatório e, em 2019, a Associação de Saúde São Bento (ASB) foi escolhida para gerenciar cinco creches construídas com o financiamento do BID. Duas delas, com as obras finalizadas, foram inauguradas: NEIM Professora Antonieta de Barros, localizada no bairro Vila Aparecida, e NEIM Anirson Antônio das Chagas, no bairro Rio Tavares. Em 29 de março de 2019 foi inaugurado o NEIM Antonieta de Barros, localizado na região continental de Florianópolis, com capacidade para atender em período integral 240 crianças em 13 salas de aula. Segundo informe da Prefeitura, o investimento financeiro na obra foi de R\$ 4,3 milhões (SME, 2019). O NEIM Anirson Antônio das Chagas foi inaugurado em 7 de outubro de 2019, com capacidade para atender 230 crianças em período integral. Ambas as unidades abriram sob gestão da organização privada Associação de Saúde São Bento (ASB). O termo de colaboração entre a Prefeitura e a OSCIP foi assinado em 1º de julho de 2019.

Dados do Portal da Transparência mostram que o município já repassou R\$ 1,4 milhão à instituição em quatro meses. Já a partir do próximo ano, quando a associação assumir outras três creches que estão em obras, o repasse anual pode chegar a R\$ 10,5 milhões (BISPO, 2019).

O repasse milionário para a organização foi questionado pelo SINTRASEM que denunciou que sócios da ASB estavam sendo investigados pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul por receberem ilegalmente valores desviados de contratos públicos firmados entre o Instituto de Saúde e Educação Vida (Isev) e municípios de Santa Catarina e Rio Grande do Sul (SINTRASEM, 2019). Na capital catarinense, a denúncia foi de que a ASB fraudou a comprovação de experiência exigida no edital de licitação.

Com o SINTRASEM (2019) obtivemos documentos sobre a chamada para professores e auxiliares de sala para a unidade educativa do Rio Tavares (RT), com salário abaixo do piso, no ano de 2019. Para professores, o valor anunciado foi de R\$ 1.740,90, com o horário de trabalho

das 8h às 17h. Para auxiliar de sala, pagava-se R\$ 752,00 por meio período (não disponível a quantidade de horas) e contrato CLT. No mesmo período, de acordo com a tabela salarial do magistério, uma professora contratada diretamente pela Prefeitura, no primeiro nível da tabela, com jornada de 40h semanais, tinha como valor base o salário de R\$ 2.557,72, acrescidos de gratificações como regência de classe e dedicação exclusiva. Além disso, foram apresentadas denúncias com imagens fotográficas que relataram a falta de estrutura na instituição, com crianças cobertas com toalhas de banho ao invés de cobertores e funcionários sem espaço para refeições.

Figura 11 – Anúncio de vaga para professora da Educação Infantil com remuneração abaixo do piso salarial do magistério, 2019.

**Creche no Rio Tavares seleciona:
Professor(a)**

Requisitos:
Graduação em Pedagogia

Remuneração:
R\$ 1740,90 + vale-transporte + alimentação no local

Horário:
08h às 17h

Obs: Vagas também para PCD

**Favor enviar até
12/09**

Enviar currículo para:
secretaria.neimpoetazininho@gmail.com
Assunto do e-mail: Professor(a)

Fonte: material cedido pelo SINTRASEM, 2019.

Tal situação culminou em uma lista de denúncias com depoimentos de familiares e profissionais, a mobilização do sindicato e abertura de investigação sobre a OSCIP pelo Ministério Público de SC. Comprovada a fraude na comprovação da experiência, a Prefeitura foi obrigada a romper o contrato com a ASB, em fevereiro de 2020 (SINTRASEM, 2020).

Naquele momento, a Prefeitura afirmou que iria realizar nova licitação, no entanto, até dezembro de 2022 as unidades educacionais estavam sendo geridas diretamente pela SME. O rompimento do contrato entre a Prefeitura e ASB deixou desempregados os funcionários das unidades, que precisaram recorrer à justiça para receberem seus direitos trabalhistas referentes à demissão. No impasse jurídico que se colocou, a Prefeitura negou responsabilidade sobre tais pagamentos, ao mesmo tempo em que a ASB responsabilizava a Prefeitura pelo atraso no pagamento. Sobre essas duas creches, apresentamos os seguintes dados:

Tabela 1 – Número de docentes nas unidades que foram geridas pela Associação de Saúde São Bento – Florianópolis, 2019-2020.

Ano	2019	2020
Unidade Escolar	nº docentes	nº docentes
NEIM Antonieta de Barros	9	27
NEIM Anirson Antônio das Chagas	não disponível	24

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR e UFG, 2021.

Tabela 2 – Número de matrículas nas unidades que foram geridas pela Associação de Saúde São Bento – Florianópolis, 2019-2020.

Número de matrículas	2019	2020
NEIM Antonieta de Barros	169	237
NEIM Anirson Antônio das Chagas	não disponível	209

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR e UFG, 2021.

Somando-se às professoras, as creches contam com auxiliares docentes, equipe pedagógica, administrativa, funções de cozinha e limpeza. O termo de colaboração assinado entre a Prefeitura e a Associação de Saúde São Bento não se configura juridicamente como terceirização típica do serviço, o que, em princípio, desresponsabilizaria a Prefeitura por qualquer encargo trabalhista que viesse a ocorrer por inadimplência da OSCIP. Esse é o argumento utilizado pela PMF para se eximir do pagamento dos direitos trabalhistas dos profissionais que foram demitidos. Em vez de o município criar e gerir escolas públicas para a Educação Infantil, optou por buscar no setor privado entidade sem fim lucrativo que atua neste ramo e, por meio de um termo de colaboração, repassar-lhe os recursos públicos referentes à oferta e gestão das unidades educativas. Mesmo que juridicamente não se configure como terceirização (há diferentes interpretações sobre o tema), em tese, o município está terceirizando uma atividade do Estado, ou seja, transferindo a terceiros uma responsabilidade que, em princípio, seria de incumbência estatal. A própria ideia de Educação como serviço descaracteriza a Educação como direito social.

A garantia da educação como direito social universal, dever do Estado e da família, está prevista no artigo 205 da CF de 1988 (BRASIL, 1988). Considerar a educação como serviço – e

não raro como mercadoria – deslegitima a pauta que prevê a garantia de educação para todos, uma vez que um serviço pode ser interrompido, suspenso, ofertado apenas mediante pagamento ou até mesmo negado. O direito à educação na sociedade capitalista e nas relações público-privadas contém a contradição de ser uma demanda tanto do trabalhador quanto da burguesia capitalista, como esclarece Granemann (2020, p. 194):

Importa observar que o fundo público destinado constitucionalmente às políticas sociais é uma importante forma de beneficiar os capitais que, pela via de uma mesma e contraditória ação, também atendem às demandas da classe trabalhadora; veja-se, por exemplo: o Estado ao responder demandas da classe trabalhadora quando da construção de equipamentos públicos, como hospitais, escolas, centros culturais e estradas, mobiliza riqueza socialmente construídas na vida social – impostos, contribuições sociais, em verdade trabalho necessário e trabalho excedente – que constituem o fundo público para a realização ou construção de tais obras e permite-lhes (aos capitais) espaços de valorização.

Com a escolha política pelos contratos entre o poder público e as organizações privadas na educação, o prejuízo à classe trabalhadora se expressa nos vínculos de trabalho frágeis, nos quais não são respeitados os direitos trabalhistas conquistados com muita luta, como quando não é pago o piso salarial, quando são contratadas pessoas sem formação para a função ou quando os direitos trabalhistas são negados no momento de demissão. Os prejuízos aparecem no desrespeito ao direito das crianças e suas famílias à Educação Infantil, uma vez que não são garantidas vagas para todas as crianças e utiliza-se a estratégia de diminuir as vagas integrais³⁶.

As perdas para a classe trabalhadora se manifestam no assalto ao fundo público, composto, majoritariamente, dos impostos pagos pela classe trabalhadora. Granemann (2020, p. 196) assinala que, aparentemente, o fundo público é oriundo dos impostos e contribuições sociais proporcionais ao ganho, o que levaria ao entendimento de que os capitalistas são os maiores pagadores. No entanto, alerta que quando a burguesia paga impostos e contribuições sociais ao Estado, o faz sobre os lucros que decorrem da produção social da riqueza, produção esta realizada pela classe trabalhadora. “Os trabalhadores ao verterem impostos e contribuições sociais ao Estado o fazem às custas de suas próprias condições de existência, contribuem sobre o seu salário.” Explica que o fundo público é um só, mas que existe sob diferentes formas: a) o fundo público resultado do passado, cristalizado em empresas estatais e em equipamentos de políticas sociais (prédios, equipamentos); b) o fundo público formado no presente, que se realiza sob

³⁶ Chama atenção que as duas unidades geridas pela ASB abriram com vagas integrais. Fato que não ocorre nas geridas pela Prefeitura. Apenas alguns NEIMs têm algumas vagas integrais remanescentes, sendo extremamente difícil à comunidade acessá-las. Essa condição pode ser uma forma de criar consenso na comunidade em geral sobre a entrada das OSCIPs na gestão e oferta da Educação Infantil municipal.

múltiplas formas, dentre as quais a porção destinada à política social viabilizadora dos direitos sociais (GRANEMANN, 2020).

Ao estabelecer a diferenciação entre empresas sociais de ensino e empresas capitalistas, Martins *et al.* (2019) indicam que as organizações privadas sem fins lucrativos, atuantes na oferta da educação formal, realizam a punção do fundo público de duas formas principais, a depender do tipo de contrato: na primeira, no caso das unidades educativas conveniadas, que têm o “termo de colaboração”, a punção se dá pela apropriação da porção presente do fundo público destinada à política social viabilizadora do direito social à educação, todos os meses, no tempo corrente, pelo recebimento de valores mensais destinados à despesas como pagamento de funcionários, alimentação, material de consumo, serviço de terceiros (a exemplo da contratação de formador e transporte), pagamento de aluguel de imóvel, entre outros. No entanto, de acordo com a prestação de contas disponível, os valores recebidos da Prefeitura, não necessariamente cobrem todos os gastos essenciais à manutenção do atendimento às crianças (PMF, 2019).

A outra forma de apropriação do fundo público por organizações privadas na oferta da Educação Infantil regular, deu-se por apropriação de equipamentos de políticas sociais, como os novos prédios construídos pela PMF para abrigar os NEIMs geridos pela ASB em 2019 e a porção destinada mensalmente para a manutenção do atendimento às crianças. Neste tipo de contrato, a PMF se responsabiliza pelo repasse financeiro de valores que cobrem as necessidades totais para a manutenção do funcionamento da unidade e atendimento às crianças. Fato este que eleva exponencialmente os valores de repasse, ou seja, de apropriação do fundo público por organizações privadas, mesmo que estas não sejam diretamente lucrativas.

Além das questões apresentadas, a própria corrupção e mau uso do dinheiro público aprofundam o assalto aos cofres públicos de Florianópolis. No Diário Oficial Eletrônico do Município pudemos encontrar ofício em que a Prefeitura notifica a Associação de Saúde São Bento a devolver as parcelas de subvenções referentes ao NEIM Anirson Antônio das Chagas e ao NEIM Antonieta de Barros:

Prezado Senhor, 1. Em atenção ao ofício nº 019 vimos por intermédio deste, reiterar a NOTIFICAÇÃO, a Associação São Bento, que as prestações de Contas, referentes ao Termo de Fomento nº 122/2019 (**Anirson Antônio das Chagas**), foram consideradas irregulares, conforme pareceres em anexo e, prestações referidas abaixo [...]. Desta forma, notifica-se que a Entidade São Bento deverá devolver aos cofres públicos Municipais o **valor total de R\$ 292.832,08** (duzentos e noventa e dois mil e oitocentos e trinta e dois reais e oito centavos), corrigidos monetariamente, referentes aos itens n.2 e 3 das prestações de contas elencadas acima, uma vez que não foram aceitas as justificativas para estes itens. 4. Concede-se o prazo máximo de 10 (dez) dias, contados do recebimento do presente para comprovar ressarcimento aos cofres públicos. 5. Sem mais para o momento, e aproveito o ensejo para renovar protestos de consideração e apreço.

[...] Assunto: Reiteração do ofício 018 de Notificação de Prestação de Contas Irregular. NOTIFICANTE: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, [...] 82.892.282/0001-43, através do Setor de Prestações de Contas/SME NOTIFICADO: ASSOCIAÇÃO SÃO BENTO, Avenida Independência n. 691 sala 114, Bairro Independência, Porto Alegre / R.S. Prezado Senhor, 1. Em atenção ao ofício nº 018 vimos por intermédio deste, reiterar a NOTIFICAÇÃO, a Associação São Bento, que as prestações de Contas, referentes ao Termo de Fomento nº 119/2019 (**Antonieta de Barros**), foram considerados irregulares, conforme pareceres em anexo e, prestações referidas abaixo: [...]. Desta forma, notifica-se que a Entidade São Bento deverá devolver aos cofres públicos Municipais o valor total de R\$ **449.446,92** (quatrocentos e quarenta e nove mil e quatrocentos e quarenta e seis reais e noventa e dois centavos), corrigidos monetariamente, referentes aos itens n.2 e 3 das prestações de contas elencadas acima, uma vez que não foram aceitas as justificativas para estes itens (FLORIANÓPOLIS, 2020).

A notificação mostra que várias parcelas de subvenções foram pagas à ASB, mesmo esta não respeitando o critério de transparência na prestação de contas. Até dezembro de 2022 não se sabia, de fato, se os funcionários foram pagos e se os cofres públicos foram ressarcidos. Diante do que, à primeira vista, pode parecer absurdo, voltamos à Granemann (2020, p. 194) para compreender tal situação. Apoiada em Lênin (1986), a pesquisadora assinala que além dos estratosféricos ganhos legais dos capitais, advindos de contratos com o Estado, “com frequência, os capitais carregam ganhos adicionais, os sobre-acrécimos decorrentes de corrupção, desfalques, subornos e falcaturas de todo o tipo”. A autora explica que a corrupção é prática endógena ao modo de produção capitalista, mais uma forma de expropriação da classe trabalhadora.

As relações público-privadas não são algo novo em Florianópolis, mas os estudos e pesquisas atuais mostram o seu aprofundamento. Em exame recente sobre a relação entre a formação continuada dos professores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com a financeirização na Educação Básica, Santos (2019) identificou o aprofundamento da atividade de empresas e institutos designados como de natureza privada sem fins lucrativos na condução da formação continuada dos professores e considera que o processo tem se intensificado depois da aprovação do Contrato de Empréstimo nº. 3079/0C-BR, realizado entre a PMF e BID.

Melgarejo (2017), sobre a agenda do BID para a Educação e seus desdobramentos no caso do contrato de empréstimo entre o Banco e a Prefeitura Municipal, em 2014, conclui que as necessidades do capital de resolver sua crise o faz avançar sobre o fundo público. No que se

refere às relações de trabalho dos professores, Melgarejo (2017) identificou que as ações propostas pelo Banco visam exercer forte controle sobre o trabalho por meio de reformas curriculares, avaliações em larga escala, flexibilização da gestão, desmonte da carreira do magistério substituindo-a por políticas meritocráticas para a definição da remuneração, implementação de políticas de *accountability*, fomento à política de *vouchers*, além de diversas outras formas de privatização que atingem desde os materiais didáticos até a terceirização da gestão de escolas públicas.

Na capital catarinense, o repasse de recursos da Prefeitura para entidades que prestam serviços essenciais de assistência social, médica, cultural e educacional é registrado na rubrica de subvenções sociais. O levantamento desses recursos, baseado nos gastos da Secretaria Municipal de Educação desde 2002, ano em que estão disponíveis os primeiros dados no Sistema de Fiscalização Integrada e Gestão (e-Sfinge), gerido pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina³⁷ (TCE-SC) mostra que, até 2008, as subvenções eram destinadas, principalmente, às associações de pais e professores das escolas municipais. A partir de 2009, há um salto nos gastos com a rubrica, quando outras entidades privadas – em parte ligadas às igrejas³⁸ – passam a receber subvenções mediante o convênio com a PMF para fornecer atendimento na Educação Infantil, como se vê na tabela que segue.

³⁷ O sistema pode ser acessado em: <<http://esfingeweb.tce.sc.gov.br:8080/LoginApp/SubmitLogon.do?event=consultaAberta&idEnte=5>>.

³⁸ De acordo com dados coletados no sistema do TCE-SC (SANTA CATARINA, 2020), a associação privada Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES), ligada à Igreja Católica, por exemplo, obteve R\$ 4.950.533,78 em subvenções somente nos três primeiros anos do governo de Loureiro. No mesmo período, a Sociedade Espírita de Recuperação, Trabalho e Educação (SERTE) recebeu R\$ 3.479.200,30. Ambas recebem subvenções sociais da Secretaria Municipal de Educação desde 2009. Os valores foram corrigidos pelo IGP-M.

Tabela 3 – Valores anuais repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis às Organizações Privadas Conveniadas que ofertam a Educação Infantil, 2011-2020.

Instituição	2011	2012	2013	2014	2015 ³⁹	2016	2017	2018	2019	2020
Creche Crescer – Conselho Comunitário Costeira do Pirajubaé	193.990,47	210.610,94	267.582,80	226.282,50	Indisponível	386.482,86	515.670,00	558.010,32	585.888,09	546.171,62
CEI Nossa Senhora do Mont Serrat – Sociedade Divina Providência	271.444,61	283.101,11	315.619,28	284.097,07	Indisponível	383.560,30	423.627,00	373.588,38	44.200,00	524.974,55
SEEDE – Seara Espírita Entrepasto da Fé	445.931,36	242.746,50	315.619,28	416.642,99	Indisponível	1.063.124,36	1.177.234,78	1.339.599,72	1.666.073,75	1.463.357,13
CEI Nossa Senhora da Boa Viagem – Centro Comunitário Saco dos Limões	269.072,62	280.857,05	339.867,65	370.841,31	Indisponível	602.386,90	686.516,20	868.856,96	927.936,06	863.915,84
Sociedade Espírita de Recuperação, Trabalho e Educação – Educandário Lar de Jesus	184.904,34	205.614,75	284.655,36	362.039,64	Indisponível	1.063.124,36	850.959,57	1.335.627,52	1.356.582,85	1.310.708,05
Associação Lar Recanto do Carinho – GAPA	111.537,17	107.499,45	113.613,58	208.324,95	Indisponível	Indisponível	Indisponível	295.038,72	301.167,12	311.153,73

³⁹ Não existem dados disponíveis sobre 2015, último ano do mandato do Prefeito Dário Berger (PMDB).

Tabela 3 – Valores anuais repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis às Organizações Privadas Conveniadas que ofertam a Educação Infantil, 2011-2020.

Conselho Comunitário Coloninha	227.446,52	226.791,55	272.752,10	739.847,29	Indisponível	967.213,08	798.365,37	847.024,84	1.040.938,13	868.756,39
ASMOPE – Associação Moradores da Lagoa do Peri	157.206,95	171.517,65	195.936,19	200.737,83	Indisponível	303.025,86	319.579,36	386.245,17	399.298,46	387.666,73
A casa do Povo – Associação Cultural e Comunitária da Coloninha	84.655,38	90.720,90	107.768,38	108.989,26	Indisponível	256.850,00	281.683,00	337.663,51	418.404,96	416.698,92
CEI Morro das Caixa – Fundação Hermon ⁴⁰	0,00	0,00	0,00	0,00	Indisponível	0,00	0,00	0,00	436.161,88	501.517,47
Creche São Francisco de Assis	320.793,88	368.632,70	459.877,42	375.732,00	Indisponível	520.388,00	517.829,00	689.485,68	722.701,50	711.374,19
CEI Girassol – Irmandade Divino Espírito Santo (IDES)	246.056,06	151.272,73	190.438,26	252.682,39	Indisponível	789.015,00	1.100.138,69	1.925.881,89	2.086.206,81	1.985.135,93
Creche Vó Inácia ⁴¹	Indisponível	Indisponível	36.121,00	129.049,56	Indisponível	Indisponível	308.362,60	366.778,29	471.114,60	486.630,13

Fonte: Formulação própria com base nos dados obtidos na base de dados e-gov. betha. Disponível em: <<https://e-gov.betha.com.br/transparencia/01037-141/recursos.faces>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

⁴⁰ Fundada no ano de 2019.

⁴¹ Criada em 2002, a partir de 2013 a Creche Vó Inácia foi coordenada pela Associação Florianopolitana de Voluntários (AFLOV) por quatro meses, depois pelo Centro Esportivo e Cultural Araguá, que ficou na administração até 2014. Os valores demonstrados nos anos de 2013 e 2014 são os recebidos por este Centro. A SEEDE – Seara Espírita Entrepósito da Fé, também foi responsável pela coordenação da creche. A partir de 2017 foi criada a Sociedade Amigos da Caieira, que passou a receber as subvenções da SME.

A tabela 3 mostra um aumento significativo nos repasses às organizações privadas conveniadas se comparados os anos de 2011 e 2020. O ano emblemático, do qual não temos os dados, 2015, é aquele no qual foi promulgado o marco regulatório na forma da Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo, ou não, transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil (BRASIL, 2015). No ano de 2016, fica evidente o aumento mais expressivo dos repasses. Os dados que analisamos até aqui comprovam que as relações público-privadas na educação envolveram o uso inadequado do dinheiro público, perda de direitos trabalhistas e fragilidade do direito à educação das crianças e suas famílias. Isso tanto em casos com os convênios históricos entre a Prefeitura e organizações privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais, quanto nessa nova forma de gestão, com o caso da ASB.

Se permanecêssemos na aparência do fenômeno, poderíamos julgar que o problema nas relações público-privadas na educação seria questão de corrupção e mau uso dos recursos públicos. Sanados estes problemas, a lógica das parcerias seria uma opção eficiente para viabilizar as políticas de educação no país. No entanto, quando temos nas mãos ferramentas de análise crítica, como o conceito de Estado ampliado de Gramsci (2014), conseguimos enxergar a sua complexidade. Consideramos que dividir público e privado, neutralizando o privado, colocando a sociedade civil como homogênea, descolada de organizações políticas e econômicas que a compõem e atuam na afirmação da hegemonia ou da contra-hegemonia, é uma estratégia de apagamento da categoria classe social e da luta de classes e não explica os fenômenos sociais no capitalismo. Ao entender que o Estado expressa uma relação social e, portanto, no capitalismo, ele é capitalista, vemos que o Estado compõe a forma de operar do capital, tanto na construção do consenso como na coerção. Com base nesta compreensão temos a possibilidade de entender e explicar a função das relações público-privadas na educação, na dinâmica do capital.

3 ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentamos marcos históricos sobre as formas jurídicas da relação público-privada na educação brasileira. Em seguida, apresentamos dados sobre a atuação das Organizações da Sociedade Civil na Educação Básica brasileira e na EI mais especificamente, a fim de analisarmos os impactos das relações público-privadas na educação escolar sobre as relações de trabalho das professoras.

3.1 FORMAS JURÍDICAS DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

As organizações privadas atuantes na educação escolar foram denominadas de diferentes formas ao longo da história, sendo a mais difundida, “Organizações Não Governamentais” (ONGs), uma forma genérica de identificação, sem respaldo jurídico. As Organizações da Sociedade Civil (OSC), de acordo com o IPEA (2020), são entes privados, sem fins lucrativos, legalmente constituídas, capazes de gerenciar suas próprias atividades, podendo ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas. O documento explicita que algumas OSCs recebem, desde o fim da década de 1990, os títulos de Organização Social (OS) ou Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Essas classificações jurídicas são outorgadas pela administração pública municipal, estadual ou federal, com o propósito de que possam receber financiamento e outros benefícios de governos e órgãos públicos. Além disso, afirmam que “as qualificações OS e OSCIP são modelos de cooperação mútua entre OSCs e poder público que permitem a transferência para entidades da sociedade civil de certas atividades tradicionalmente exercidas pelo Poder Público” (IPEA, 2020, p. 3).

Encontramos nas legislações nacionais e locais marcos históricos importantes para a compreensão do objeto em análise. No governo de José Sarney (PMDB, 1985-1990), após o esgotamento dos governos ditatoriais (1964-1985), no processo de redemocratização do Brasil, os grupos empresariais atuantes na educação mantiveram certo protagonismo e garantiram a manutenção de seus privilégios expressos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

A Carta Magna regulamentou em seu 213º artigo que escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, podem receber recursos públicos, desde que comprovem a finalidade não lucrativa, apliquem seus excedentes financeiros na educação e assegurem a

destinação de seu patrimônio à outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. Garantiu, ademais, o direito à livre iniciativa privada na educação escolar. No artigo 37 foi definido o princípio de que a administração pública democrática seria referência para as instituições públicas.

Todavia, sabemos que as leis criadas diante das determinações do capital expressam as dinâmicas e disputas num dado momento histórico, considerando tanto a capacidade de produção de consensos pelo capital quanto o nível de organização da classe trabalhadora no enfrentamento a tais consensos. De acordo com Martins *et al.* (2020, p. 7): “O princípio constitucional da gestão democrática previsto no artigo 206, está vinculado aos preceitos da administração pública democrática. Isto significa que os modelos de gestão empresarial não são compatíveis com as instituições públicas”. Seguindo os preceitos hegemônicos da burguesia, o governo de Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992) foi marcado pelo advento do projeto neoliberal que fortaleceu os interesses privados na educação. Após a instauração do processo de *impeachment* contra Collor, sua renúncia e cassação, a presidência foi assumida pelo então vice, Itamar Franco (PRN, 1992-1995), que manteve a linha política de desmonte dos serviços públicos e privatização da educação.

No entanto, de acordo com Martins *et al.* (2020, p. 8), foram nos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002) “que a relação público-privada ganhou novas dimensões”. Os autores explicam que as formulações jurídicas acerca das “parcerias público-privadas” na educação foram construídas ao longo da história baseadas nos preceitos da Reforma de Estado expressa no *Plano Diretor da Reforma do Estado* (PDRAE) (BRASIL, 1995), em 1995, implementada no Governo FHC. Essa documentação confirma a instituição da administração pública gerencial. O termo “publicização” aparece para nomear um novo tipo de privatização:

Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 7).

Concordamos com a formulação de Martins *et al.* de que o termo “publicização” manifesta uma nova forma de privatização, pois apesar de ter especificidades em relação à privatização clássica, mantém o fundamento do controle privado sobre o público. Além disso, evidencia uma mudança de compreensão da educação como direito social para um “serviço” a

ser prestado. “A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços” (BRASIL, 1995, p. 7). O cidadão-cliente e a educação como mercadoria, travestida de “serviço”, marcam a concepção do projeto político para a educação brasileira. A promulgação da Lei nº 8.987/1995, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos (BRASIL, 1995), é mais uma materialização das contrarreformas empreendidas pela burguesia. No mesmo governo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), encontramos a identificação jurídica de dois tipos de escolas: públicas e privadas. No âmbito da segunda, dois tipos: lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicas e comunitárias)⁴².

Ainda no período FHC, foi promulgada a Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998), tornando oficial a criação do Programa Nacional de Publicização. Em 1999, a Lei 9.790/1999 (BRASIL, 1999) qualificou entidades passíveis de enquadramento como OSCIPs e instituiu o termo parceria como forma contratual entre o poder público e tais organizações. Sobre esse percurso, Cêa (2021, p. 38) pondera que

Uma vez pavimentado o caminho para o estabelecimento de parcerias em áreas sociais entre governos e entidades da sociedade civil sem fins lucrativos, restava ampliar o espaço de atuação de entidades diretamente voltadas para a obtenção de lucro, o que ocorreu no governo Lula da Silva com a aprovação da Lei 11.079/2004 (CÊA, 2021).

Em continuidade, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2010), observa-se na Emenda Constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007) que a concessão às organizações privadas foi institucionalizada. As creches conveniadas que recebiam a subvenção oriunda do Piso Básico de Transição e do Fundo Municipal da Assistência Social passaram a contar financeiramente com o FUNDEB (NEIVERTH, 2009). No governo Lula, quando à frente do MEC estava o então Ministro da Educação Fernando Haddad (PT), foi publicado o documento *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação*

⁴² Art. 19: As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I – particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV – filantrópicas, na forma da Lei (BRASIL, 1996).

e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009). Tal publicação tem como finalidade orientar os municípios na “construção da política de conveniamento” (BRASIL, 2009, p. 2). As formulações foram realizadas em parceria com diversas organizações, das quais destacamos a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a fim de sublinhar a relação orgânica e a construção em rede das políticas locais, nacionais e internacionais.

Nos governos Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), a Lei 13.019/2014 garantiu a promulgação do regime de mútua cooperação entre os entes públicos e privados. Esse instrumento regulatório permitiu que todas as organizações não enquadradas na legislação pudessem ser categorizadas genericamente como Organizações da Sociedade Civil (OSC) e se tornassem “parceiras” em potencial de órgãos públicos. Além disso, qualquer relação entre “público e privado” se tornou passível de contratualização (CÊA, 2021). A alteração dessa lei pela Lei nº 13.204/2015 (BRASIL, 2015) culminou no que ficou conhecido como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC). Nesta modificação da Lei 13.019, realizada ainda no governo Dilma, ficou autorizada, de forma expressa, a remuneração dos trabalhadores contratados pelas OSCIPs e o pagamento de custos indiretos com o financiamento público. Outro aspecto importante de mudança foi a isenção das administrações públicas no que se refere aos direitos trabalhistas e previdenciários decorrentes de possíveis inadimplências das organizações privadas contratadas.

Com o exposto, fica evidente a continuidade e o aprofundamento, nos diferentes governos, de um projeto da classe dominante que busca sair de suas crises, avançando sobre o fundo público. Demonstra, ainda, a importante função que o Estado restrito tem na organização jurídica para que isso possa acontecer. Na esfera da superestrutura, o consenso é forjado com os Aparelhos Privados de Hegemonia, que difundem a ideia de que todos seriam “parceiros” na melhoria da educação.

Assim, questionamos a suposta necessária oposição entre as dimensões público e privada, utilizando o conceito gramsciano de Estado ampliado. As tais “parcerias” articulam-se com orientações de Organismos Multilaterais (OM), a exemplo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM). Destas intrincadas alianças brotam diretrizes que intervêm na política educacional e se desdobram sobre as relações de trabalho das professoras da RME, inclusive as trabalhadoras das conveniadas. Com esses elementos históricos, compreendemos que as unidades escolares privadas, conveniadas com a PMF, são organizações privadas, comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sendo possível a

sobreposição destas qualificações. Na RME, na oferta da Educação Infantil, temos além das organizações privadas conveniadas com a Prefeitura, as instituições públicas, geridas pelo município e as públicas geridas por organizações privadas (no ano de 2019).

3.2 FLEXIBILIZAÇÃO E HIBRIDIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORAS SUBMETIDAS ÀS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para analisarmos o histórico e o perfil das Organizações da Sociedade Civil no Brasil contamos com a base de dados disponibilizada pelo Instituto de Pesquisa de Econômica Aplicada (IPEA), *Mapa das Organizações da Sociedade Civil*⁴³, além do relatório *Perfil das OSCs no Brasil* (IPEA, 2018) e do Relatório *Perfil das Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil* (IPEA, 2020). Seguem alguns dados iniciais importantes para a pesquisa:

Quase 60% das pessoas ocupadas em OSCs residiam na região Sudeste e mais de 50% das organizações com vínculos de emprego também. O número é superior à proporção de OSCs localizadas nesta região, o que indica que esta abriga as OSCs com maior número médio de vínculos. Somente o estado de São Paulo possui quase um terço das OSCs com vínculos de trabalho e mais de 35% das pessoas empregadas nas organizações. **As OSCs de saúde e educação são as que mais empregam** e apresentam o maior porte médio. Embora correspondam a menos de 10% do universo de OSCs na Rais (3% e 7%, respectivamente), respondiam por 40% do total de pessoas ocupadas, em 2015. As organizações com maior porte atuam nas áreas de saúde, assistência social e educação. Quarenta e quatro por cento das organizações de saúde possuem mais de dez vínculos. É esperado que assim seja, porque parte expressiva das organizações que atuam nesta área prestam atendimento de saúde ou, no caso da educação, é instituição de ensino (IPEA, 2018, p. 22, grifos nossos).

As mulheres predominam entre as pessoas empregadas em OSCs: representam 65%. Embora existam variações entre regiões e estados, elas sempre são maioria em quaisquer dessas unidades geográficas. No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina encontra-se a maior proporção de mulheres ocupadas, e no Amazonas, a menor (IPEA, 2018, p. 23, grifos nossos).

Constata-se que, desde 2001, houve tendência de redução do percentual referente às transferências de recursos federais, dentro das quais se incluem as OSCs, no Orçamento Geral da União. Embora não tenha sido linear, essas transferências passaram de 0,71% a 0,35% do orçamento. Os valores reais e absolutos, contudo, apresentaram trajetória de crescimento até 2014, e, desde então, forte trajetória de queda. A queda foi contrabalançada – e, pelo menos em parte, justificada – por **expressiva ampliação dos**

⁴³ “Criado a partir do Decreto nº. 8.726/2016, que regulamenta a Lei nº. 13.019/2014 – conhecida como Marco Regulatório das OSCs – o *Mapa* é gerido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Ele integra um amplo e crescente volume de base de dados oficiais, provenientes de fontes públicas e privadas, atualizadas constantemente. É alimentado ainda por informações enviadas diretamente pelas OSCs e por entes federados, em um grande processo colaborativo”. Disponível em: <<https://mapaosoc.ipea.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

recursos destinados a essas entidades por governos estaduais e, sobretudo, municipais. Nos municípios, houve notável expansão de **mais de 500%** nos valores transferidos para entidades sem fins lucrativos (ESFLs). (IPEA, 2018, p. 24, grifos nossos)

A densidade de OSCs no território é um indicativo da propensão comparada ao associativismo, em diferentes áreas do país. Em 2016, havia no Brasil quatro OSCs por mil habitantes. **A região Sul e Santa Catarina são respectivamente a região e o estado com maior densidade de OSCs;** o estado sulista apresenta densidade 64% acima da média nacional (Figura 1 e Tabela 1). Somente a região Sul apresenta estados com densidade superior à média nacional. (IPEA, 2018, p. 28, grifos nossos)

Mais de 90% das OSs foram criadas entre 2011 e 2018 (1.017), enquanto 70% das OSCIPs (4.982) surgiram na década anterior, entre 2001 e 2010, com um número significativo também entre 1991 e 2000, de 1.009 (14,32%) organizações (IPEA, 2020, p. 8).

O relatório do IPEA (2020) está em consonância com a literatura acadêmica estudada, indicando o aumento exorbitante no repasse de financiamento público para as organizações privadas, sobretudo nos governos estaduais e municipais. As áreas de atuação de maior incidência de OSCs e OSCIPs são Assistência Social, Saúde e Educação. Santa Catarina aparece com maior concentração de OSCs no Brasil. Outro dado que chama atenção é a presença da força de trabalho feminina nessas organizações. Observa-se que, historicamente, o trabalho de mulheres está combinado a salários inferiores aos dos homens, à precarização das relações de trabalho e à desvalorização social, questões abordadas nesta tese.

As organizações privadas, tanto na forma jurídica de OSs quanto de OSCIPs, atuam em oito grandes áreas e respectivas subáreas. Destacamos na figura abaixo somente as subáreas da educação para melhor visualizarmos nosso objeto de estudo e verificarmos a sua dimensão no que tange à atuação das OSs e OSCIPs.

Figura 12 – Áreas de atuação das OSs e OSCIPs – Brasil, 2020.

	OS		OS	OSCIP	OSCIP
	Quantidade		%	Quantidade	%
1. Assistência Social	117		10,50%	473	6,71%
2. Associações patronais e profissionais	28		2,51%	124	1,76%
3. Cultura e Recreação	147		13,20%	538	7,60%
4. Desenvolvimento e defesa de direitos e interesses	350		31,42%	4073	57,81%
5. Educação e Pesquisa	110		9,87%	492	6,98%
5.1 Educação Infantil	55		4,94%	52	0,74%
5.2 Estudos e Pesquisas	3		0,27%	121	1,72%
5.3 Educação Profissional	2		0,18%	30	0,43%
5.4 Ensino Médio	0		0,00%	3	0,04%
5.5 Ensino Fundamental	2		0,18%	26	0,37%
5.6 Ensino Superior	3		0,27%	11	0,16%
5.7 Outras formas de educação/ ensino	36		3,23%	205	2,91%
5.8 Atividades de apoio à educação	9		0,81%	44	0,62%
6. Saúde	66		5,92%	322	4,57%
7. Religião	14		1,26%	33	0,47%
8. Outras atividades associativas	235		21,10%	717	10,18%
9. Outras Organizações da Sociedade Civil	47		4,22%	274	3,89%
Total	1114			7045	100,00%

Fonte: IPEA, 2020, p. 9.

A figura 12 mostra que na grande área Educação e Pesquisa, a Educação Infantil predomina com 60,5% das OSs e 10,5% das OSCIPs. De acordo com o IPEA (2020), a média salarial nas OSs é de R\$ 3.671,78, sendo que a menor remuneração é de R\$ 420,13 e a maior é de R\$ 67.962,62. Nas OSCIPs, a média é de R\$ 2.973,73.

Com os dados do IPEA (2020) identificamos as quantidades dos tipos de vínculos de trabalho que possuem as OSs e OSCIPs no Brasil, em 2020.

Tabela 4 – Vínculo de trabalho nas OSs e OSCIPs – Brasil, 2020.

Quantidade	OS	%	OSCIP	%
Sem vínculos	1041	93,40%	5.562	78,94%
De 1 a 2	8	0,70%	495	7,03%
De 3 a 4	8	0,70%	190	2,70%
De 5 a 9	8	0,70%	276	3,92%
De 10 a 49	23	2,10%	388	5,51%
De 50 a 99	5	0,40%	66	0,94%
De 100 a 499	17	1,50%	59	0,84%
500 ou mais	4	0,40%	10	0,14%
TOTAL	1114	100,00%	7046	100%

Fonte: IPEA, 2020, p. 10.

Verificamos que 93,40% das OSs e 78,94% das OSCIPs afirmam não possuírem nenhum vínculo de trabalho, o que pode indicar a presença de trabalho voluntário, funções autônomas ou mesmo outras formas ainda mais precárias de relações de trabalho, sem vinculação formal com essas organizações. Os anos de fundação destas organizações revelam a expansão das “PPPs” nas políticas destinadas aos direitos sociais, como podemos verificar na tabela 5:

Tabela 5 – Ano de fundação das OSs e OSCIPs – Brasil, 1961-2018.

Ano	OS	%	OSCIP	%
1961-1970	0	0,00%	24	0,34%
1970-1980	3	0,27%	62	0,88%
1981-1990	5	0,45%	235	3,34%
1991-2000	28	2,51%	1009	14,32%
2001-2010	61	5,48%	4982	70,71%
2011-2018	1017	91,29%	734	10,42%
Total	1114	100,00%	7046	100,00%

Fonte: IPEA, 2020, p. 8.

As informações confirmam a expansão da atuação das OSs e OSCIPs na Educação, além de indicarem seus frágeis vínculos de trabalho. É notável nesta tabela 5 a mudança jurídica das organizações privadas ao longo dos anos. Nas décadas entre 2001-2010, 70% das organizações se caracterizavam como OSCIPs; entre 2011 e 2018, 90% das organizações foram caracterizadas como OSs. As diferenças jurídicas principais entre essas duas formas estão no contrato. As organizações privadas qualificadas como OSs pelo governo (federal, estadual ou municipal) realizam “contrato de gestão” com os governos que autorizam vantagens como isenções fiscais, destinação de recursos orçamentários, repasse de bens públicos e empréstimo de servidores. As organizações privadas outorgadas como OSCIPs celebram o “termo de parceria” com os governos. Além disso, de acordo com a Lei nº. 9.790/1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências: “é vetada a concessão da qualificação de OSCIP às organizações religiosas ou voltadas para a disseminação de credos, cultos, práticas e visões devocionais e confessionais”. Vimos que as nomenclaturas são modificadas ao longo da história e com isso são ampliadas as possibilidades formais de repasse de fundo público a organizações em suas diversas naturezas jurídicas. A função central dos governos municipais e estaduais é de “credenciar” estas organizações, colocando luz na relação orgânica entre setores da sociedade civil e sociedade política e na centralidade do Estado restrito para as dinâmicas do capital.

É importante verificarmos a concentração, por área, dos vínculos de trabalho nas OSs e OSCIPs, com a finalidade de entendermos a dimensão do nosso objeto de pesquisa na relação com as outras áreas no que se refere à atuação das OSCs.

Tabela 6 – Vínculo empregatício por área de atuação das OSs e OSCIPs, 2020.

Áreas de atuação	OS	%	OSCIP	%
1.Assistência Social	80	0,87%	1785	4,04%
2. Associações patronais e profissionais	0	0,00%	264	0,60%
3. Cultura e Recreação	6	0,06%	1843	4,10%
4. Desenvolvimento e defesa de direitos e interesses	24	0,26%	11.817	26,76%
5. Educação e Pesquisa	642	6,95%	2558	5,79%
5.1 Educação Infantil	626	6,78%	844	1,91%
5.2 Ensino Fundamental	0	0,00%	405	0,92%
5.3 Ensino Médio	0	0,00%	70	0,16%
5.4 Ensino Superior	4	0,04%	110	0,25%
5.5 Estudos e pesquisas	0	0,00%	468	1,06%
5.6 Educação profissional	0	0,00%	123	0,28%
5.7 Outras formas de educação/ ensino	12	0,13%	387	0,88%
5.8 Atividades de apoio à educação	0	0,00%	151	0,34%
6. Saúde	8146	88,23%	14012	31,73%
7. Religião	0	0,00%	208	0,47%
8. Outras atividades associativas	146	1,58%	8783	19,89%
9. Outras Organizações da Sociedade Civil	189	2,05%	2887	6,54%
Total	9233	100%	44157	100%

Fonte: IPEA, 2020, p.12, negrito nosso.

Os dados indicam que na área Educação e Pesquisa a subárea Educação Infantil concentra as unidades com vínculos de trabalho. Isso leva à hipótese de que essas organizações estão atuando na educação formal e por isso possuem a maior concentração de vínculos de trabalho. Para melhor compreendermos as especificidades das professoras nessa relação, no subitem a seguir selecionamos outros dados, indo do nacional ao local.

3.3 AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu a conheci, Maria, a sua coragem, a sua confiança, nas passeatas e nos comícios cercados pela polícia, na praça da Sé, na praça municipal, na praça Castro Alves, na cidade Salvador. Eu a conheci, Maria, usando uma linguagem que não era minha – a linguagem do povo. Eram expressões que não tinham me ensinado nas escolas e nem tinha lido nos livros e com as quais você convencia pessoas, quando ia, de porta em porta, pedindo assinaturas pela paz. Foi em sua casa que eu conheci o Bedegueda, o operário marceneiro Manoel Batista, que me explicou termos de salário do operário e de lucro do patrão, a teoria da mais-valia. Eu a conheci, Maria, naquela noite de março de 1947, na invasão do Corta Braço (hoje, bairro Pero Vaz), em Salvador, quando lhe perguntei onde iríamos dormir, porque já era muito tarde e você me respondeu: – “Aqui mesmo, com as mulheres. Amanhã vai ser passeata”. E eu lhe perguntei: –Neste escuro? – “E as estrelas? Para que tem estrela?” (Montenegro, 1985, p. 59)

Nesta seção apresentamos dados nacionais sobre as “parcerias público-privadas” na Educação Básica, com foco nas relações de trabalho das professoras na Educação Infantil. Para tanto, utilizamos o recorte temporal de 2011 a 2020. Identificamos na figura 14 o número de docentes na Educação Básica para sabermos em qual dependência administrativa se concentra o maior número de profissionais. Isto feito em linha histórica nos permite a visualização do movimento do fenômeno. De acordo com o IBGE (2021, p. 27), “em 2020, a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,3% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 28,1% mais que as mulheres”. Na área da Educação, há maciça atuação das mulheres brasileiras na docência na Educação Básica, em especial na Educação Infantil.

Tabela 7 – Número de docentes por sexo na Educação Infantil – Brasil, 2019.

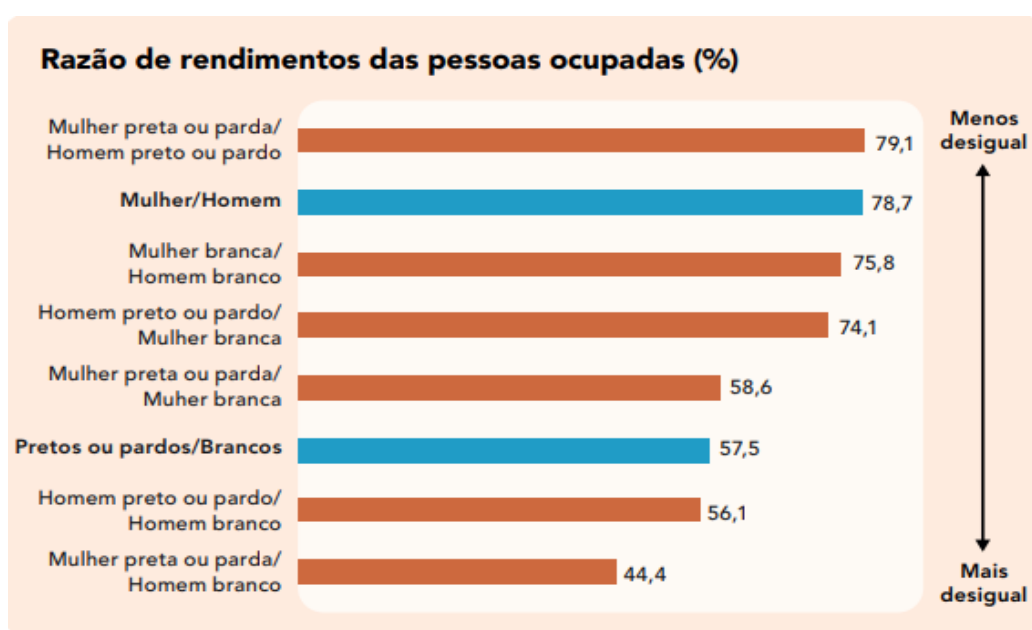
Sexo	Creche	Pré-Escola	Educação Infantil Unificada ⁴⁴
Masculino	7.911	16.849	877
Feminino	304.704	299.125	12.719
Total	312.615	315.974	13.596

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFMG com base nos microdados do Censo Escolar INEP/2019.

⁴⁴ Na Educação Infantil Unificada crianças da creche e da pré-escola frequentam uma mesma turma.

A tabela 7 registra um total de 642.185 docentes na Educação Infantil. Em 2019, 96% (616.548) desses profissionais eram do sexo feminino (INEP, 2019). As questões de gênero são fundamentais para as discussões sobre a divisão social do trabalho e a produção e reprodução social, aspectos que estão presentes em nossas análises acerca das relações de trabalho desta categoria profissional. Interessa também identificar a declaração de raça/cor destas trabalhadoras pelas razões apresentadas acima. Considerando os recortes de gênero e raça na classe trabalhadora de forma geral, temos a seguinte evidência:

Figura 13 – Razão de rendimentos das pessoas ocupadas – Brasil, 2018.



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (IBGE, 2019).
Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade.

Na investigação realizada pelo IBGE (2019), o recorte em categorias de rendimento, segundo o tipo de ocupação, revelou que tanto na ocupação formal quanto na informal, as pessoas pretas ou pardas receberam menos do que as de cor ou raça branca. Os dados referentes às populações indígenas e amarelas não fizeram parte desta publicação. Os números indicam que o diferencial de rendimento por cor ou raça é maior do que o diferencial por sexo. Enquanto as mulheres receberam 78,7% do valor dos rendimentos dos homens, em 2018, as pessoas de cor ou raça preta ou parda receberam apenas 57,5% dos rendimentos daquelas de cor ou raça branca. Segundo o Instituto, o diferencial por cor ou raça é explicado por fatores como segregação ocupacional, menores oportunidades educacionais e recebimento de remunerações inferiores em ocupações semelhantes. Questões estas que sabemos relacionadas à formação social brasileira articulada ontologicamente, conforme Mazzeo (2015), a uma particularidade capitalista,

mediante especificidades vinculadas à sua origem colonial. Para o autor, “o latifúndio escravista moderno-capitalista introduzido no século XVI,” (p. 79) imprimirá sua marca ao desenvolvimento histórico-social do Brasil não apenas no que diz respeito à estrutura produtiva (forças produtivas e relações de produção específicas), mas também no que se refere aos elementos particulares superestruturais. Em suas palavras:

Historicamente débil e, em última instância, subsumida aos desígnios do monopólio metropolitano, a burguesia brasileira esteve direcionada às composições e acordo com os burgueses reinóis, colocando, assim, as fronteiras da convivência pacífica nos limites da garantia da produção escravista e do tráfico de negros – o suprimento fundamental de mão de obra para as lavouras da monocultura (MAZZEO, 2015, p. 79).

Tabela 8 – Número de docentes por cor/raça na Educação Infantil – Brasil, 2019.

Cor/Raça	Creche	Pré-Escola	Educação Infantil Unificada
Não declarada	76.212	84.783	3.976
Branca	141.950	129.117	3.942
Preta	15.927	14.614	597
Parda	75.286	82.648	4.826
Amarela	2.589	2.944	64
Indígena	651	1.868	191
Total	312.615	315.974	13.596

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG com base nos microdados do Censo Escolar INEP/2019.

É elevado o número de pessoas que não declarou raça/cor para a pesquisa. Se tirarmos da conta esses docentes, ficamos com uma quantidade total de 476.214 professores, dos quais 275.009 declaram-se brancos e 201.205 não brancos (pretos, pardos, amarelos, indígenas). Ou seja, na Educação Infantil nacional, no ano de 2019, 57% dos professores que responderam sobre raça/cor, declararam-se brancos.

Figura 14 – Número de docentes na Educação Básica por dependência administrativa – Brasil, 2007-2020.

Dependência Administrativa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Federal	12.553	14.969	14.102	18.119	20.991	23.276	25.363	27.232	30.580	33.550	35.120	36.089	36.829	36.925
Estadual	708.787	740.857	655.158	733.704	730.594	726.387	725.882	729.030	712.356	701.126	675.521	677.526	656.006	638.974
Municipal	949.453	994.781	923.160	1.015.892	1.032.131	1.068.504	1.097.635	1.114.071	1.118.888	1.128.523	1.139.981	1.146.826	1.139.452	1.133.264
Privada conveniada sem fins lucrativos	0	63.167	59.004	74.979	80.006	83.646	85.685	84.459	80.514	80.523	80.229	79.190	68.922	71.558
Privada conveniada com fins lucrativos	0	16.527	21.710	29.685	37.578	38.847	33.721	36.209	28.828	26.546	20.929	15.088	4.144	2.156
Privada não conveniada sem fins lucrativos	0	48.174	28.724	29.986	30.387	32.652	33.931	36.702	43.789	40.829	40.561	46.159	60.783	60.350
Privada não conveniada com fins lucrativos	0	310.686	302.404	330.225	341.528	357.422	373.101	388.018	394.205	401.004	404.858	423.356	432.778	423.852
Privada sem detalhamento	375.529	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	2.046.322	2.189.161	2.004.262	2.232.590	2.273.215	2.330.734	2.375.318	2.415.721	2.409.160	2.412.101	2.397.199	2.424.234	2.398.914	2.367.079

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2022.

Na figura 14 vemos que o aumento na quantidade de docentes na Educação Básica foi bem próximo nas unidades com dependências administrativas municipais e conveniadas sem fins lucrativos. Nas primeiras, entre 2008 e 2020, o aumento na quantidade de docentes foi de 13,9%. Nas segundas, o percentual de aumento foi de 13,28% para o mesmo período. No caso da quantidade de docentes na Educação Infantil, no Brasil, temos os seguintes números:

Figura 15 – Número de docentes na Educação Infantil por dependência administrativa – Brasil, 2007-2020.

Dependência Administrativa	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Federal	247	288	246	309	298	301	326	318	309	324	302	318	289	259
Estadual	10.832	7.645	4.360	4.882	4.466	4.080	3.883	4.250	4.117	3.839	3.832	3.840	3.932	3.845
Municipal	222.956	239.507	224.403	258.088	274.478	298.629	322.189	339.782	353.242	371.034	386.328	404.936	411.003	409.478
Privada conveniada sem fins lucrativos	0	29.438	29.255	34.769	37.739	42.513	45.270	45.908	46.350	48.159	48.985	52.929	51.369	53.208
Privada conveniada com fins lucrativos	0	5.275	6.553	9.392	11.195	8.265	7.708	8.341	6.970	6.400	5.189	3.777	1.460	1.060
Privada não conveniada sem fins lucrativos	0	10.404	5.097	5.355	5.291	6.476	6.601	7.306	9.189	8.640	8.710	10.370	15.015	14.154
Privada não conveniada com fins lucrativos	0	74.246	71.182	79.431	84.577	92.060	97.847	101.614	102.886	107.038	109.012	118.256	120.857	115.134
Privada sem detalhamento	101.775	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	335.810	366.803	341.096	392.226	418.044	452.324	483.824	507.519	523.063	545.434	562.358	594.426	603.925	597.138

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2022.

Nas instituições municipais, o aumento no número de professoras, entre 2008 e 2020, foi de 70,9%; nas unidades privadas conveniadas sem fins lucrativos o aumento foi de 80,7%. A expansão histórica na oferta da EI e a escolha política pela manutenção das relações público-privadas para o seu desenvolvimento são cristalinas. Confirma-se que é na Educação Infantil que se concentram as “parcerias público-privadas” na educação, organizadas juridicamente de diferentes modos. A EI é a etapa em maior expansão de atendimento neste período. Cabe ressaltar que o crescimento se deve à obrigatoriedade da educação para a população de quatro e cinco anos, a partir de 2016. Além disso, a condição de vida das famílias da classe trabalhadora levou à procura por vagas para bebês de 0 a 3 anos.

Na figura 16, nos interessa evidenciar quais são os tipos de vínculos de emprego aos quais estão submetidas as professoras.

Figura 16 – Número de docentes na Educação Básica por tipo de vínculos – Brasil, 2007-2020.

Tipo de Vínculo	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/ Efetivo/ Estável	0	0	0	0	1.181.320	1.243.073	1.256.226	1.258.826	1.259.124	1.261.303	1.251.659	1.214.210	1.202.992	1.195.232
Contrato Temporário	0	0	0	0	473.289	492.656	506.020	526.363	551.660	548.522	543.892	567.306	561.058	543.874
Contrato Terceirizado	0	0	0	0	7.982	6.217	4.530	7.022	5.061	4.979	4.314	5.418	5.972	5.626
Contrato CLT	0	0	0	0	0	11.724	16.913	16.943	16.895	16.715	17.335	38.713	35.570	36.582
Não classificado	1.878 .284	1.983 .130	1.795 .217	1.999 .518	530.042	495.732	510.475	529.258	532.557	534.908	533.715	552.126	556.218	547.863
Total	1.878 .284	1.983 .130	1.795 .217	1.999 .518	2.192.633	2.249.402	2.294.164	2.338.412	2.365.297	2.366.427	2.350.915	2.377.773	2.361.810	2.329.177

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2022

De acordo com os dados levantados, enquanto o crescimento na quantidade de docentes na Educação Básica com vínculos efetivos, entre 2011 e 2019, foi de 1,83%, o aumento para os vínculos de trabalho, via contrato CLT, foi de 203,39% para o período de 2012 a 2019. Entre 2011 e 2019, os contratos temporários aumentaram 18,54%. Este movimento indica claramente uma tendência de extinção dos contratos públicos efetivos para docentes. Os números referentes aos docentes na Educação Infantil levam à conclusão que esta etapa sofreu com as ampliações das relações público-privadas sobre os vínculos de trabalho das professoras:

Figura 17 – Número de docentes, tipo de vínculo (concursado/efetivo/estável, contrato temporário/contrato terceirizado/contrato CLT), etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola, educação infantil unificada) por tipo de vínculo – Brasil, 2007-2020.

Tipo de Vínculo	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/ Efetivo/ Estável	205.345	227.093	239.555	251.079	265.957	282.030	292.672	300.808	306.051	303.987
Contrato temporário	69.007	72.685	81.060	86.959	88.267	89.960	95.008	98.819	102.115	102.821
Contrato terceirizado	2.196	1.775	1.509	2.235	1.628	1.828	1.467	2.108	2.618	2.347
Contrato CLT	0	3.275	6.408	6.395	6.090	6.116	6.653	12.860	10.536	10.763
Total	276.548	304.828	328.532	346.668	361.942	379.934	395.800	414.595	421.320	419.918

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2022.

Verificamos que o número de docentes na Educação Infantil brasileira no período entre 2011 e 2020, com vínculo de trabalho concursado/efetivo/estável, cresceu 48%, com o vínculo de trabalho temporário cresceu 49%, e com o vínculo CLT cresceu 228,6%. Quando refinamos a busca acerca das unidades privadas conveniadas sem fins lucrativos que ofertam a EI, vemos que, em 2008, eram 29.438 docentes, em 2020 o número de docentes sobe para 53.208, ou seja, um aumento de 80,74% (Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2022). Não estão disponíveis os dados sobre os tipos de vínculos dos docentes que trabalham nas unidades conveniadas sem fins lucrativos, no entanto, temos como hipótese, baseada nas informações de Florianópolis, nos estudos de Costa (2016) e Moreira (2019) que, em sua maioria, são vínculos celetistas.

Com as informações encontradas verificamos o aumento significativo no número de docentes na Educação Básica, em especial na Educação Infantil. Evidenciamos o aumento percentual no número de docentes que trabalham nas organizações privadas sem fins lucrativos, conveniadas com os governos, que ofertam a EI. Chama atenção o aumento no número de docentes com vínculos de trabalho CLT. Sabemos que é crescente a oferta da EI pela rede privada de ensino, que comumente utiliza este tipo de contrato. No entanto, a CLT é usada para os vínculos de trabalho dos docentes tanto nas organizações privadas sem fins lucrativos, que recebem recursos financeiros públicos para o pagamento do salário dos trabalhadores, quanto pelas OSCIPs, que gerenciam as unidades educativas públicas. Fato que demonstra a flexibilização e a hibridização de vínculos e sua acomodação jurídica nos contratos CLT, principalmente após as reformas trabalhistas.

4 RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO DO ESTADO: UM MESMO MOVIMENTO, DIFERENTES ANÁLISES

Sucedeu-lhe o mesmo que a tantos de nós, erramos não porque fosse o nosso propósito, mas porque o erro se confundiu com um traço de união, com uma cumplicidade confortável, com a piscadela de olho de quem cria saber do que se tratava só porque outros o afirmavam. (Saramago, p. 84, 2002)

Neste capítulo buscamos avançar nas análises, apoiando-nos em Gramsci (1981; 1989; 2014) e seus interlocutores, tais como Luciano Liguori (2003) e Álvaro Bianchi (2018), para dialogar com as pesquisas selecionadas acerca das relações de trabalho das professoras no contexto das relações público-privadas na Educação Infantil. Intentamos problematizar o debate acerca da função do Estado na crise capitalista, considerando o conceito de Estado ampliado que inclui, organicamente, os conceitos de sociedade civil e sociedade política. Após o levantamento da produção acadêmica e feita a seleção final, realizamos a leitura dos trabalhos observando as seguintes concepções de: Estado, sociedade civil, crise e relações de trabalho docente; as categorias de análise utilizadas, os conceitos abordados, os principais referenciais teóricos, as instituições citadas, as legislações citadas e os documentos examinados.

Para realizarmos esse diálogo com a produção acadêmica e compreendermos o fenômeno que se apresenta, levantamos as discussões mais atuais (2011-2019) no campo marxista acerca da temática sobre as relações público-privadas nesta etapa da formação. A atuação direta e indireta de organizações privadas na educação vem se complexificando e envolve diferentes análises e conceitos, dos quais evidenciamos “empresariamento de novo tipo”, desenvolvido pelo Coletivo de Estudos em Marxismos e Educação - Colemarx/UFRJ; “relações público-privadas” e “privatização de novo tipo”, conceitos utilizados por Martins *et al.* (2019).

Sobre as relações de trabalho dos professores, Silva (2018) realizou um importante estudo nacional que trata das dimensões da precarização do trabalho docente no século XX. Em sua tese, a pesquisadora indica três movimentos em relação à precarização dos docentes das redes públicas de Educação Básica, estaduais e municipais: 1) o impacto dos contratos de trabalho por tempo determinado, sem plenos direitos, assim como as tendências de terceirização, pejetização, uberização e voluntariado, surgidas nos anos de 2016 e 2017; 2) a precarização que atinge o docente concursado, advinda da extensão e intensificação da jornada de trabalho, assim como da ausência de vínculos institucionais que geram uma lotação flexível

e uma constante instabilidade e 3) a formação de uma camada de professores que atua em programas privatistas empresariais, buscando melhores condições de trabalho e remuneração⁴⁵.

Estas tendências levantam um elemento fundamental para a compreensão do movimento que modifica a forma tradicional de contratação dos professores da Educação Básica nas instituições públicas e nas organizações privadas conveniadas com os órgãos públicos, que se refere às leis que regulam as “parcerias público-privadas” nas escolas. Concordamos com Martins *et al.* (2019, p. 62) que este aspecto jurídico se configurou como uma privatização de novo tipo:

Em síntese, da Constituição Federal à Lei nº 13.348/2016, predominou a perspectiva de uma federalização da educação nacional às avessas por meio da privatização de novo tipo, com impactos significativos para a Educação Infantil (0 a 5 anos) por viabilizar a gestão administrativo-pedagógica privada em oposição ao postulado constitucional do princípio da gestão democrática.

Estes dispositivos legais, associados a outras leis, criaram as bases para que o processo de privatização da educação pública, especialmente na Educação Infantil, ganhasse materialidade no âmbito dos municípios brasileiros. Martins *et al.* (2019) chamam atenção para as empresas sociais de ensino⁴⁶ nesse processo de ampliação das relações público-privadas, cujo crescimento é notável após os anos 2000. Os autores assinalam que

[...] é possível que a privatização de novo tipo avance através da contratação da força de trabalho docente [...]. Esses mecanismos podem significar o aprofundamento do controle do trabalho docente de tal modo a descaracterizar sua natureza e especificidade, produzindo fortes impactos na formação humana (MARTINS *et al.*, 2019, p. 65).

⁴⁵ Referimo-nos à “terceirização” em sentido amplo para tratar da intermediação da força de trabalho por um terceiro, que pode ser uma organização privada com ou sem fins lucrativos ou mesmo uma pessoa jurídica. Essa forma de organização do trabalho tem implicações econômicas e jurídicas e permite que uma empresa ou um governo transfira a terceiros a sua atividade-meio ou atividade-fim, isentando-se das responsabilidades sobre os direitos trabalhistas. A “pejotização que significa a prestação de serviço por empresa de uma só pessoa” (DIEESE, 2017, p. 5) foi viabilizada pela aprovação da Lei da Terceirização, de nº. 13.429/2017, no governo Temer (MDB). Nesse caso, “a empresa terceira é uma pessoa jurídica de direito privado que presta serviços determinados e específicos a terceiros” (DIEESE, 2017, p. 8). Em relação ao trabalho voluntário, de acordo com a Lei nº. 13.297, de 16 de junho de 2016: “Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa” (BRASIL, 2016).

⁴⁶ Segundo Martins *et al.* (2019, p. 22), as “empresas sociais de ensino” apresentam as seguintes características: a) não visam lucro como as empresas tradicionais, o que não significa que seus dirigentes não obtenham vantagens financeiras; b) desenvolvem atividades com financiamento público, complementadas ou não por meio de doações privadas; c) suas ações são focalizadas nas frações da classe trabalhadora que vivem os efeitos da exploração e da desigualdade socioeconômica de forma mais intensa por conta da precarização das relações de trabalho e da ausência de políticas sociais universais e de qualidade; d) podem ter vínculos com entidades religiosas ou não; e) não se confundem com movimentos sociais que reivindicam direitos sociais ou direitos civis; f) se apresentam para a sociedade e para o bloco no poder como promotoras do bem-comum.

Outras pesquisas vêm apontando para o fenômeno da hibridização e flexibilização dos vínculos de trabalho, realidade esta que se manifesta na precarização do trabalho docente. Um trabalho aprofundado realizado por Dal Rosso (2017, p. 271), sobre a flexibilidade das horas de trabalho relacionada à teoria do valor, mostra que “a flexibilidade precariza o trabalho”. Referente à educação, o autor contribui com importantes dados:

O Censo de 2010 registra ainda 1 milhão de pessoas que trabalham por conta própria ou como autônomas no setor da educação. [...] Além disso, no setor público a educação apresenta muitos contratos de tempo parcial, ao passo que, no setor privado, são raros os contratos de tempo integral, prevalecendo os contratos por hora. [...] Educação e saúde apresentam forte marca de trabalho em regimes de horas reduzidas e insuficientes: 40% para mulheres, 30% para homens [...]. Além de contratos de tempo parcial e dos contratos por hora de trabalho, a educação revela, nas personificações de monitores, tutores, aprendizes, estagiários, treinandos e em outras figuras recentemente inventadas e criadas para dar conta da crescente demanda por educadores, um indicador expressivo de quanto a flexibilização está tomando espaço em contratos, horários e cargas laborais num setor aparentemente tradicional de atividade (DAL ROSSO, 2017, p. 246).

Sobre a mesma temática, a análise das formas contratuais às quais estão submetidos os professores feita por Seki *et al.* (2017, p. 946) com informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2011 a 2015, revelou um aumento significativo dos contratos temporários:

A primeira constatação importante é a de que, entre 2011 e 2015, houve um aumento do número absoluto de professores da Educação Básica no setor público, escancarando-se o fato de que os professores temporários saltaram de 37% para 41%, quase um milhão de professores! Nesse segmento, os voluntários foram os que mais cresceram, 17,37% de 2011 para 2015.

Os autores afirmam que a permanência dos temporários é uma política que visa manter os professores sob regime de instabilidade, resultando em péssimas condições de trabalho, com o insuficiente ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos. Vê-se, pelo referido estudo, o elevado percentual de contratação de professores temporários. Também discute a problemática do trabalho voluntário como espinha dorsal para a educação integral e problematiza o fato de que, muitas vezes, o docente voluntário não é reconhecido como professor pelos órgãos oficiais.

Na esfera jurídica, destacamos que tramitou⁴⁷ no Congresso Nacional, durante a pandemia, a proposta de Emenda Constitucional dos deputados Tiago Mitraud (Novo)⁴⁸ e Marcelo Calero⁴⁹ (Cidadania), para alterar o art. 3 da PEC 15/2015 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015) transformada em Emenda Constitucional em 26 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020), e o art. 213 da Constituição Federal de 1988. Tais ações se deram para possibilitar que estados e municípios optem por direcionar parte dos recursos do FUNDEB para organizações da sociedade civil e para financiar bolsas de estudo em organizações privadas de ensino. A distribuição de recursos do FUNDEB a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o setor público, é possível desde 2007, com a Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamentou o FUNDEB. A emenda referida, que teve grande apoio para aprovação dos deputados, inclusive da bancada de oposição, como os partidos PCdoB, PSOL e PT⁵⁰, é alarmante, pois permite, incentiva e amplia a apropriação direta dos recursos públicos por organizações privadas com fins lucrativos. As informações sobre os interesses empresariais dos deputados proponentes das alterações jurídicas demonstram a relação orgânica entre sociedade política e sociedade civil na efetivação do projeto burguês.

Diante de tantas evidências sobre esse movimento de flexibilização e hibridização dos vínculos de trabalho docentes e o crescimento das “parcerias público-privadas”, questionamos a atuação de organizações privadas na Educação Básica, mediante contratos com os governos, e como essa condição atua sobre as relações de trabalho e se relaciona com a mercantilização

⁴⁷ Informação disponível em: <<https://www.camara.leg.br/presenca-comissoes/votacao-portal?reuniao=59778&itemVotacao=31886>>. Acesso em: 26 de nov. 2020.

⁴⁸ Sobre o deputado: “**Atividades Profissionais e Cargos Públicos:** Presidente, Brasil Júnior, 2010 - 2010; Gerente de Produto, Fundação Estudar, 2011 - 2014; Diretor Executivo, Fundação Estudar, 2015 - 2017. **Estudos e Cursos Diversos:** Administração, UFPR, Curitiba, PR, 2006 - 2010; Programa de desenvolvimento de liderança, Harvard Business School, Boston, 2015 - 2017.”. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/204519/biografia>>. Acesso em: 09 de dez. 2022.

⁴⁹ Sobre o deputado: **Atividades Profissionais e Cargos Públicos:** Advogado Corporativo para a América Latina (Corporate Legal Counsel, Latin America), Nokia do Brasil Ltda. , Rio de Janeiro, RJ, 2001 - 2001; Advogado Júnior – Jurídico Internacional , Petróleo Brasileiro S/A – Petrobras , Rio de Janeiro, RJ, 2006 - 2006; Agente Executivo , Comissão de Valores Mobiliários, Rio de Janeiro, RJ, 2006 - 2006; Diplomata, Ministério das Relações Exteriores, 2007; Coordenador-Adjunto de Relações Internacionais, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro , Rio de Janeiro, RJ, 2013 - 2013; Presidente do Comitê Rio450 , Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro , Rio de Janeiro, RJ, 2013 - 2015; Secretário Municipal de Cultura, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro , Rio de Janeiro, RJ, 2015 - 2016; Ministro de Estado, Ministério da Cultura, 2016 - 2016; Secretário Municipal, Secretaria Municipal de Governo e Integridade Pública, Rio de Janeiro, RJ, 2021. **Estudos e Cursos Diversos:** Bacharel em Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1999 - 2004; Curso de Formação de Diplomatas, Instituto Rio Branco, Brasília, DF, 2007 - 2008; Ciência Política/Mestrado, Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017 - 2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/204433/biografia>>. Acesso em: 09 de dez. 2022.

⁵⁰ Informação disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/ordemdodia/integras/1761735.htm>>. Acesso em: 26 de nov. 2020.

do ensino. A quem interessa a ampliação destas “parcerias” e as híbridas relações de trabalho nas quais os professores se encontram? Os estudos aqui apresentados indicam a precarização do trabalho do professor como resultado da flexibilização e hibridização dos vínculos. No entanto, não podemos perder de vista que a precarização é apenas uma das expressões das atuais políticas educacionais. Estas, por sua vez, são resultados das contradições presentes no próprio movimento do capital. Isto é, as políticas educacionais, na particularidade da carreira docente na EI, têm sido talhadas para dar conta das novas determinações do capital. Portanto, é somente na perspectiva da totalidade que se pode avançar na compreensão daquilo que se apresenta como causa quando é resultado de novas determinações do capital.

4.1 COLETA E SELEÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Nosso objetivo foi mapear a produção acerca dos impactos das relações público-privadas na Educação Básica nas relações de trabalho das professoras, privilegiando a Educação Infantil. No diálogo com essa produção, objetivamos identificar concepções, categorias analíticas utilizadas, assim como os principais documentos analisados. Para a realização do balanço pesquisamos nos seguintes domínios: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); Anais de Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional (GT05) e no Grupo de Trabalho 09 – Trabalho e Educação (GT09); Anais de Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), além de artigos publicados na Revista FINEDUCA, de periodicidade anual. A ANPEd foi escolhida por se tratar de uma entidade que promove e congrega a produção científica realizada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, por professores e estudantes a eles vinculados e demais pesquisadores da área. A FINEDUCA foi selecionada por congregar produção científica acerca da área do financiamento da educação.

O marco temporal definido para a realização do balanço de literatura foi de 2011 a 2019, considerando a necessidade de termos um panorama do desdobramento da crise global e econômica de 2008 na educação brasileira e observarmos, no fenômeno, as especificidades dos diferentes governos federais, quais sejam: Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), Michel Temer (PMDB, 2016-2018), Jair Messias Bolsonaro (sem partido, 2019-2022).

A busca nas bases de dados de teses e dissertações nos levou a selecionar 30 trabalhos, sendo três teses; três dissertações; 24 trabalhos em eventos e cinco artigos. As Tabelas e Quadros completos podem ser conferidos no apêndice.

A respeito das legislações analisadas ou utilizadas nos trabalhos selecionados, um quadro foi elaborado com o número das legislações e o assunto principal que abordam a fim de auxiliar na investigação e facilitar o acesso para outros pesquisadores.

Quadro 2 – Legislações nacionais e locais abordadas nas produções acadêmicas selecionadas, 2011-2019.

Marco Legal	Conteúdo
Constituição Federal, de 16 de julho de 1934	Aborda a vinculação de recursos para a educação
Lei nº. 4.320, de 17 de março de 1964	Trata das contribuições e subvenções sociais e econômicas destinadas a atender à manutenção de outras entidades de direito público ou privado
Decreto Lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967	Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Aborda a descentralização administrativa e os tipos de Instituições federais, como as autarquias, empresas públicas Sociedades de economia mista e fundações públicas
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 67 aponta que a forma de ingresso dos professores nos sistemas de ensino público deve ser realizada exclusivamente por concurso público de provas e títulos
Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988	Afirma no art. 37 que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos
Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996	Não contemplava a Educação Infantil
Lei nº. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998	Lei sobre o serviço voluntário
Lei nº. 9.637, de 15 de maio de 1998	Lei das Organizações Sociais. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências
Lei nº. 9.790, de 23 de março de 1999	Qualifica pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse público
Lei nº. 11.079, de 30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública
Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de	Torna obrigatória a matrícula na pré-escola, e permitiu

novembro de 2009	transferências de recurso do fundo também ao setor privado sem fins lucrativos
Lei nº. 13.019, de 31 de julho de 2014	Regulamenta as parcerias voluntárias envolvendo ou não transferência de recursos entre a administração pública e organizações da Sociedade Civil
Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação	Aumento dos subsídios públicos
Lei nº. 10.191, de 27 de janeiro de 2017	Institui o programa de parceria público-privada e concessões de Florianópolis e dá outras providências
Lei nº. 16.998, de 31 de outubro de 2017	Determina a concessão de bolsas de estudo por permuta do Imposto Predial e territorial Urbano - IPTU, pela rede particular de ensino em Florianópolis

Fonte: Elaboração própria com base nas produções selecionadas.

Observamos com o quadro 2 uma intensa movimentação no que se refere às normas jurídicas que referendam as relações público-privadas na educação. Ressaltamos que, desde 1998, esse terreno jurídico vem sendo preparado para o avanço das relações público-privadas na educação. É importante notar que tal preparação é expressão das condições da crise do capital dos anos 1970, cujo rebatimento no Brasil vai se dar com maior consistência nos anos 1990. A atuação das forças político-ideológicas que integraram o bloco no poder foram decisivas para preparar as condições para a produção e reprodução do capital no âmbito do Estado. Os movimentos contratendências indicados por Marx (2008), como a ampliação e abertura de mercado, a intensificação da exploração do trabalhador, a redução dos custos do capital constante, entre outros, se mostram presentes na legislação e modificações ao longo dos anos. Este é um aspecto que evidencia uma das funções do Estado capitalista, nas medidas necessárias realizadas nos planos estrutural e superestrutural com o fim central de reversão das crises capitalistas⁵¹, produção e reprodução do capital. Importante ressaltarmos que esses movimentos operados por forças político-ideológicas sob a hegemonia da classe burguesa acontecem no contexto de contradições, luta de classes, mediações de cada período histórico e realidade socioeconômica local.

O exame da produção ressaltou a abrangência do fenômeno das “parcerias” nos estados e municípios, com uma concentração em SC e em SP, municípios pesquisados pelos autores com base na temática das relações público-privadas na educação básica. Os trabalhos relacionados aos estados analisaram as “PPPs” em Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais,

⁵¹ Para maior aprofundamento sobre este debate indicamos Castelo (2013).

Goiás, Pará, Piauí e Ceará. Salientamos que, das trinta e seis pesquisas coligidas, apenas treze discutem diretamente as relações de trabalho dos professores e quatro citam a problemática no texto. Isso sugere a demanda de pesquisas orientadas para esse tema.

Foi possível observar que referente às relações de trabalho, a precarização, flexibilização, produtividade e competitividade, são conceitos e categorias presentes nas análises. O entendimento de que as relações público-privadas, através das “PPPs” na educação, favorecem a dominação da “educação” pelo mercado, está majoritariamente explícito nos trabalhos, apesar de termos diferentes, nomes e formas para explicar esse fenômeno. Além dos conceitos e categorias, identificamos as organizações privadas citadas pelos estudos, a saber: Movimento Todos pela Educação; Instituto Unibanco; Instituto Ayrton Senna; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA); Fundação Itaú Social; Banco Itaú; Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE); Fundação Lemann; Grupo Eleva Educação; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Seleta Educação, OSCIPS comunitárias, filantrópicas e confessionais que estão historicamente na oferta da EI nos municípios.

4.2 BALANÇO DAS PRODUÇÕES: O AVANÇO DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS

Adentrando nos trabalhos selecionados, verificamos que o tema das “parcerias” entre o público e o privado na educação vêm ganhando relevo na medida em que avança como política educacional. Com trabalhos que se destacam como fonte de dados e referenciais teóricos para outras pesquisas, Peroni (2015) discute as fronteiras entre o público e o privado na Educação Brasileira, abordando “a redefinição do papel do Estado e a redefinição entre as fronteiras do público e privado”. Trata das diversas formas de privatização da escola pública, tais como, a venda de tecnologias, materiais didáticos, materiais estruturados com currículo, metodologia e avaliação, programas educacionais (Programa Brasil Alfabetizado – na EJA e creches comunitárias – na EI), formação dos professores. Na perspectiva de crítica à lógica de mercado, examina a gestão das escolas (monitoramento, controle e avaliação), a venda de produtos e o controle nas avaliações. Dá ênfase às redes de governança estabelecidas, assim como a filantropia 3.0, cujo fim é o lucro.

De acordo com Peroni (2015), existiria uma redefinição da função do Estado que se configura em dois movimentos: 1) alteração da propriedade de estatal para público-não estatal ou privado; 2) organização dos processos de gestão segundo a lógica do mercado (quase mercado). Esses dois movimentos existiriam de forma combinada e sugeririam a falsa ideia de publicização do privado. Neste estudo, a autora não trata das relações de trabalho ou mesmo lucro via exploração do trabalho docente.

Com a compreensão marxista de crise do capital e função do Estado capitalista, entendemos que essas modificações jurídicas compõem os movimentos contratendências identificados por Marx (2008). A concepção gramsciana de Estado ampliado permite refletir acerca da ideia de que não se pode confundir uma redefinição do ordenamento jurídico em favor das “parcerias público-privadas” como ideia de “reconfiguração do Estado”, uma vez que a função do Estado capitalista, na sua acepção integral, permanece tanto no consenso como na coerção. A função do Estado ampliado contempla a criação de legislações e punições que favorecem e legitimam a hegemonia burguesa. Ou seja, alterar o ordenamento jurídico nos marcos burgueses não implicaria em uma redefinição da função do Estado pois o seu papel como Estado capitalista permanece.

Luz e Oliveira (2011) trazem à tona uma introdução teórica acerca do liberalismo, a concepção de terceira via e as mudanças nas relações entre Estado e o “setor privado”, além de elencarem os principais marcos legais referentes às “PPPs”. Nos dados específicos sobre os casos das “PPPs” no Piauí e no Ceará, apresentam um número limitado de informações que não permite uma análise mais profunda sobre o fenômeno nestes lugares.

Cossetin (2017) fez uma importante discussão sobre as políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação. A pesquisa explorou a construção e a consolidação da atuação do empresariado na definição e na implementação das políticas educacionais públicas no nível da Educação Básica e, sobretudo, na Educação Infantil. A análise privilegiou o TpE na construção das “PPPs”, enfatizando seu protagonismo na direção das políticas públicas educacionais, tanto no Brasil quanto em nível internacional, ao desempenharem a função de mentores e organizadores de uma rede que envolve a organização do empresariado na América Latina para a atuação nas políticas educacionais, a Rede Latino-Americana pela Educação (REDUCA). Como parceiros do TpE, na EI, a autora pontua a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a Fundação Itaú Social. A investigação mostra o vínculo histórico destas organizações com o Estado moderno burguês, constituindo-se como produtores de conhecimento para a EI e incidindo sobre os rumos das políticas educacionais, via “parcerias” com governos municipais e programas de formação para toda a comunidade escolar. De acordo com Cossetin (2017), o

Terceiro Setor (fundações, institutos, OSs) realiza novos arranjos educativos na EI, principalmente nas creches (0-3 anos) por meio das “PPPs”. Essa nova forma tem por finalidade o processo de organização e reorganização dos aspectos relacionados a educação na sociedade capitalista. A pesquisadora assevera que o Estado tem função central na materialização daquilo que passou a denominar-se de estado neoliberal de terceira via, com a participação da chamada sociedade civil organizada. A terceira via, em sua essência, conserva, para ela, o ideário neoliberal e expressa uma nova forma de atuação do Estado:

[...] que se caracteriza por manter a sua função de financiador das políticas sociais que continuam sendo mínimas e focalizadas, e passa a assumir um caráter regulatório, fiscalizador e avaliador dessas políticas, as quais são planejadas e até mesmo executadas pela chamada sociedade civil, corporificada no terceiro setor, representado por fundações, institutos, ongs, entre outros, que estão ligados às grandes elites empresariais. Uma das áreas de atuação do terceiro setor em nível mundial é a educação, inclusive a básica (COSSETIN, 2017, p.303).

Ao mostrar a concepção histórica da relação entre o chamado terceiro setor e o Estado restrito, Cossetin (2017) baseia-se em Mészáros (2009) para tratar das crises capitalistas do século XX e a necessidade de mudanças na organização social para a manutenção do MPC. Uma vez que os enunciados hegemônicos apontam a educação como algo importante para o desenvolvimento do país, em tempos de mundialização do capital e crises as reformas educacionais teriam pouco a ver com as questões específicas da educação e muito mais “com a busca de uma nova governabilidade da educação pública” (COSSETIN, 2017, p. 24). No entanto, o trabalho de convencimento da classe subalterna sobre o projeto de educação da classe dominante é contínuo e bastante competente de acordo com seus objetivos. Sobre isso, Cossetin (2017) apoia-se na discussão de Martins (2009) que trata de uma nova sociabilidade burguesa, surgida com o projeto de atuação de uma “direita para o social”. Essa direita para o social se expressa na ampla organização de empresários que passam a atuar nas “questões sociais”, avançando com seu projeto de sociedade na luta política. Além da atuação sistemática na educação formal, esses grupos também se anunciam como referência de valores e comportamentos sociais das futuras gerações de trabalhadores. Cossetin (2017, p. 194) esclarece:

O interesse das empresas pela coprodução de serviços ao Estado não se restringe ao setor da educação, também não está presente apenas em nível nacional e os ganhos econômicos não configuram seu único interesse, mas estão relacionados à busca da hegemonia, à instauração da hegemonia do capital. Assim sendo, os empresários do setor privado são defensores da ampliação de recurso destinado às áreas sociais, pois podem significar mercados promissores para as empresas privadas e, também, a disseminação de seus ideais educativos subalternizados ao mercado.

Sobre as relações público-privadas no âmbito da educação, trata-se de um fenômeno complexo e, nos estudos acadêmicos, são enfatizados os aspectos da disputa pelo fundo público, a formação da classe trabalhadora e a própria sociabilidade burguesa, tanto da comunidade escolar como da sociedade de uma forma mais geral. Cossetin (2017) apresenta a sociedade civil como um campo de disputa da luta de classes, em contraposição à concepção hegemônica que busca fazer o apagamento da luta de classes nessa esfera da sociedade, como se fosse harmônica. Desta abordagem “emerge o terceiro setor, que estaria além do Estado e do mercado como representantes dos interesses sociais mais amplos” (COSSETIN, 2017, p. 85). A Lei nº. 9.790, de 1999, que regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, permitiu que o TpE, assim como outras organizações, pudesse receber recursos provenientes do Estado para o desenvolvimento das suas atividades.

As relações entre burguesia local e internacional e seus projetos para a educação da classe trabalhadora se mostram profícuas para o capital: “A ação de Organismos Internacionais é extremamente importante para a difusão e para a consolidação das parcerias público-privadas na educação, na construção do consenso e aceitação social” (COSSETIN, 2017, p. 239). Assim, de forma difusa e constante, vai se buscando construir o consenso sobre as nominadas parcerias. Seu trabalho mostrou que os arranjos ditos educativos para o atendimento às crianças pequenas têm duas finalidades centrais: “promover as parcerias público-privadas na oferta da Educação Infantil e, ainda, engendrar outras formas de atendimento àqueles que não conseguirem vagas na Educação Infantil [...]” (COSSETIN, 2017, p. 240).

Adrião e Domiciano (2018) analisam uma década da relação entre a educação e as corporações no Brasil. Em uma perspectiva histórica, mostram o aumento da oferta da educação básica brasileira consonante ao crescimento das relações público-privadas. Em 2005, no governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2010), a Lei Federal nº. 11.114 ampliou o ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatória a matrícula a partir dos seis anos; em 2008 foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da CF, consolidando a obrigatoriedade do ensino para a população dos quatro aos dezessete anos na Educação Básica. Adrião e Domiciano (2018, p. 5) informam que,

Em síntese, mais de 50% das matrículas da educação básica estão sob responsabilidade dos municípios, esfera menos aparelhada técnica e financeiramente para essa tarefa, mas que vivenciam, mais diretamente, as pressões da sociedade por assegurar a efetivação de direitos à educação. Cumpre lembrar que os municípios, como os demais entes federados, desde 2001, encontram-se subordinados à Lei de

Responsabilidade Fiscal (LRF), a qual, ao fixar os gastos governamentais com pessoal em no máximo 60%, induz à transferência de parte considerável das atividades educacionais para o setor privado.

De acordo com as autoras, a centralidade dos municípios na responsabilidade sobre a oferta da educação básica (em expansão) em conjunto com a Lei de Responsabilidade Fiscal, que pode engessar os investimentos em educação, são determinações importantes de serem observadas. Grande parte dos estudos selecionados sobre as “PPPs” tratam de casos de redes municipais de ensino e indicam, inicialmente, a precarização nas relações de trabalho dos professores, uma vez que desonera o poder público da manutenção dos direitos conquistados pela categoria, como o piso salarial, os planos de carreira, entre outros. Ao estudar o movimento das “corporações” na educação, as autoras pontuam:

[...] estudos identificam a atuação do setor privado junto aos sistemas públicos de ensino, tanto para a oferta da educação básica, financiada com recursos públicos por meio de parcerias público-privado, como o caso de Belo Horizonte (ADRIÃO; BEZERRA, 2013); de escolas em concessão ou conveniadas (BORGHI *et al.*, 2012; ADRIÃO, 2014; DOMICIANO, 2016; FRANCO, 2015; PINTO, 2014), quanto para a venda de insumos curriculares por corporações e por segmentos a estes associados. Destaca-se a venda de livros didáticos, apostilas ou tecnologias de informação em geral; de sistemas de gestão envolvendo sistemáticas de avaliação de desempenho de estudantes e de escolas; de programas de qualificação de professores; de assessorias para a gestão etc. (ADRIÃO *et al.*, 2009; 2012 apud ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 3).

Adrião e Domiciano (2018) agregam que a partir de 2010 se inicia uma quarta fase, o ingresso de grandes grupos editoriais com composição de capital internacional. Soma-se o crescimento da subvenção a organizações privadas, seja por meio do desconto no Imposto de Renda de despesas com educação privada (aumento de 185% entre 2004/2014), seja por meio da isenção fiscal a organizações privadas sem fins lucrativos (aumento de 525% no período de 2004 a 2014) (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018). As autoras enfatizam “[...] o aprofundamento de processos de privatização por meio da ampliação dos convênios e da oferta privada com subsídio público” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 12).

Na mesma lógica, o estudo de Araújo (2015) apresenta dados censitários que indicam a tendência à ampliação da oferta de educação pelo “setor privado”. “Os programas federais e as mudanças legais são fortes sinalizações de que parcelas maiores da oferta educacional poderão ser ocupadas pelo setor privado na próxima década” (ARAÚJO, 2015, p. 1). O pesquisador verifica o que está previsto nas legislações; na Constituição Federal de 1988 identifica dois tipos de escolas: públicas e privadas; as escolas privadas são dois tipos: lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicas e comunitárias). A LDB de 1996 alargou a possibilidade

de financiamento público do setor privado. Na Emenda Constitucional que criou o Fundeb a concessão ao setor privado foi institucionalizada. Para Araújo (2015).

Existe uma participação significativa de matrículas mantidas por instituições que se declaram sem fins lucrativos, sendo que praticamente a metade delas declara possuir convênios com alguma esfera do Poder Público, ou seja, a manutenção das mesmas é financiada com recursos públicos. As entidades conveniadas com o Poder Público representam 2,4% do total de matrículas da Educação Básica e 13,4% do total de matrículas privadas (ARAÚJO, 2015, p. 5).

[...] De outro lado, ocorre uma pressão para que a ampliação de matrículas na educação básica, prevista em várias metas do PNE, por se tratar de ampliação para extratos sociais que não possuem condições de comprar a educação no seu formato mercadológico, possa ser realizada via aumento de subsídios públicos. As dificuldades de expansão da oferta em creche representam a mais simbólica dessas disputas. Crescem as experiências de parceria público-privado, de entrega de unidades educacionais para o terceiro setor ou o conveniamento direto com entidades cobertas pelo artigo 213 (ARAÚJO, 2015, p. 11).

[...] A presença do conveniamento de matrículas com entidades comunitárias, filantrópicas e confessionais está muito acima da média nas cidades de São Luís (17,7%), Porto Alegre (11%), **Florianópolis** (8,9%), São Paulo (6,9%) e Belo Horizonte (5,9%). [...] Pelo contrário, é justamente nas capitais, com mais destaque para cidades das regiões Sul e Sudeste, que encontramos as melhores condições para a garantia da oferta dos serviços educacionais, tornando os dados ainda mais preocupantes (ARAÚJO, 2015, p. 6, grifos nossos).

[...] O quadro do atendimento na Educação Infantil é exemplar. **A oferta privada em creche é muito superior ao encontrado no Ensino Fundamental**, chegando a 38,8% na área urbana e 6,9% na área rural. O expediente de conveniamento é usado em 16,2% das matrículas da etapa na área urbana e 5,1% na área rural (ARAÚJO, 2015, p. 8, grifos nossos).

Os excertos acima ofereceram importantes elementos para analisarmos nossa temática, uma vez que confirmam a Educação Infantil como etapa da Educação Básica na qual ocorre a centralização das organizações privadas conveniadas com o poder público e ainda posiciona Florianópolis como uma das capitais com maior índice de “PPPs”.

Ceccon (2017) examina diferentes modelos de repasse de financiamento do setor público para o privado, faz uma análise histórica, desde antes da República, passando pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, até as legislações atuais, tendo como eixo de análise as relações público-privadas na educação. Constata a consolidação da oferta da Educação Infantil por meio das “parcerias público-privadas” por organizações privadas sem fins lucrativos. Aborda a construção histórica do financiamento público às organizações privadas, com o aumento destas “parcerias” na EI após a lei do Fundeb, fato que permitiu a utilização desses recursos para as subvenções sociais. Outra forma de organizar esse processo é o modelo

de “contrato de gestão”, como no caso dos projetos Nave-mãe. Ceccon (2017, p. 4, grifos nossos) afirma que

[...] o setor que mais cresceu com participação das Organização da Sociedade Civil (OSC) foi o da Educação Infantil, ou seja, ‘Entre 2006 e 2010, as entidades de educação infantil foram as que mais cresceram, 43,4%, [...]’ (IBGE, 2012). [...] ‘Diferente de modelos anteriores de parcerias com as entidades tradicionais de assistência comunitária, confessional e filantrópica subvencionadas pelo poder público, neste **novo arranjo de parceria** (se é que podemos chamar de parceria), o poder público transfere a estrutura e os equipamentos, bem como toda a gestão, ao setor privado, denominado ‘sem finalidade de lucro’ (DOMICIANO, 2015). Recentemente, a partir de 2017, com a finalidade de se adequarem às normas legais, as instituições contratadas são transferidas para Organização Sociais – as OS.

Ainda sobre as relações de trabalho, Ceccon (2017, p.4) baseia-se em Di Pietro (2015) para assinalar que

Neste modelo, cuja atividade pode ser entendida também como uma forma de terceirização da atividade fim do Estado (como já visualizada nos arranjos anteriores), muitas das regras do direito público deixam de ser implementadas: a gestão democrática, a exigência de concurso público, plano de carreiras – apontados por Di Pietro (2015) –, o piso salarial docente, entre outras conquistas as quais asseguram o direito à qualidade da educação pública.

Costa (2016) faz uma análise inicial histórica, descrevendo a construção social das instituições de atendimento às crianças, marcadas pela segregação social, em que determinadas instituições, assistencialistas, serviam às crianças pobres e outras instituições, educacionais, às crianças oriundas de famílias com maior poder aquisitivo. A autora discute que a visão moderna de Educação Infantil busca vencer essa dicotomia, apresentando o educar e cuidar como aspectos indissociáveis. Discute as “aptidões femininas para o educar”, aspecto que negligencia a profissionalização das professoras na creche, colocando água no moinho da desvalorização salarial e, por consequência, social. Explica que a expansão das creches nos anos 70 do século XX foi via assistencialismo. Cita o marco da redemocratização do Brasil, com a CF de 1988, como avanço para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, incluindo como dever do Estado a oferta da EI, em creche e pré-escola. Agrega a LDB de 1996, que inclui a EI na Educação Básica e legisla sobre a formação dos professores. A autora pontua que, mesmo com esses avanços, há falta de recursos para essa etapa da educação. Apenas em 2007 a EI foi incluída no FUNDEF, mas permitindo o deslocamento desses recursos para organizações privadas. Apesar de Costa (2016) constatar que as “parcerias público-privadas” estão presentes na EI desde a sua constituição, enfatiza como fenômeno mais recente que essas “parcerias” estão se constituindo como elemento estratégico nas políticas educacionais, incluindo aí tanto

as organizações privadas não lucrativas, como as lucrativas. No artigo a autora indaga: “quais são as condições de trabalho que as instituições privadas com finalidade lucrativa parceiras do poder público oferecem aos funcionários?” (COSTA, 2016, p. 689). Questiona se os direitos dos profissionais da educação são similares tanto na rede pública quanto na rede privada dentro do mesmo município. A pesquisa se refere a um estudo de caso feito em um município paulista (não informado) que, por meio de um projeto, comprava vagas em organizações privadas com fins lucrativos e oferecia à população. Essa configuração de oferta de vagas chegou a ultrapassar as oferecidas diretamente pela rede pública de modo que

[...] o poder público ao realizar a parceria público-privada por intermédio do programa Pró-creche se desresponsabiliza pelos profissionais que irão atuar nas instituições particulares concessionárias. Ou seja, esses profissionais estão sujeitos a contratação e organização de trabalho nos moldes privados (COSTA, 2016, p. 692).

A autora constatou nas unidades escolares geridas pelas organizações privadas examinadas: 1) relação numérica adulto/criança: muito maior na escola privada; 2) tipo de vínculo profissional: celetistas; 3) jornada de trabalho: estendida para 44 horas enquanto a municipal era de 40h semanais; 4) valorização salarial: sem plano de carreira, diferença salarial grande quando comparado ao quadro de efetivos da rede pública do município, algumas escolas com valor abaixo do estabelecido no piso salarial; 5) qualificação: formação continuada precária ou inexistente; 6) hora-atividade-planejamento: não dispõem; 7) forma de contratação: seleção ou indicação, muitas vezes sem a formação do Curso Normal em Nível Médio ou a graduação em Pedagogia; 8) espaço físico: casas adaptadas, sem espaço para o trabalho individual e coletivo dos professores, usando o mobiliário adaptado para as crianças de zero a três anos, inclusive, os banheiros.

A democratização do acesso à educação básica, realizada no contexto das relações público privadas no Chile, também se mostra fracassada, principalmente no que tange à igualdade social. O único trabalho selecionado que aborda a realidade internacional é o estudo de Díaz (2011) sobre o financiamento da Educação Pública no Chile, via subsídio do Estado para escolas privadas. Historicamente, esse país vem sendo laboratório de políticas neoliberais, sendo, inclusive, citado nos documentos de OM como país referência nas reformas educacionais e da previdência, modelo para a ALC. A investigação demonstra um aumento significativo entre 1981 e 2008 no atendimento da educação pelo chamado setor privado. O segundo fenômeno identificado foi a crescente transferência das matrículas dos alunos das escolas públicas para as privadas subsidiadas pelo governo, política que foi incentivada desde 1952. Díaz (2011) explica

que as principais consequências desta política de financiamento é a manutenção dos alunos mais pobres nas escolas públicas ou mesmo a evasão escolar. O autor analisa que tal fenômeno aprofunda as desigualdades sociais e ainda gera conflitos entre o sindicato dos professores, as organizações estudantis e o Ministério da Educação. Esse trabalho nos levou a um cotejamento com a realidade brasileira, na qual vem ocorrendo o decréscimo nas matrículas da escola pública e o crescimento das matrículas nas privadas, principalmente nas capitais, onde existe maior poder aquisitivo, como mostra o estudo de Araújo (2015). Nos questionamos em que medida o Brasil está seguindo este caminho feito pelo Chile, de centralizar na relação público-privada a política pública de oferta da educação. No Chile temos resultados bastante graves quando pensamos em qualidade da educação socialmente referenciada, inclusão e acesso à escola.

No Brasil as “PPPs” têm se dado de forma fragmentada, com programas diretos nas escolas, nos municípios e nos estados. Uma forma de “parceria” bastante estudada nos trabalhos selecionados é a do projeto “Nave-mãe”. Azevedo e Gonzáles (2013) analisam uma escola específica do estado do Rio de Janeiro. O contrato firmado no Projeto “Nave-mãe” determinou que o RJ pagasse de forma diferenciada os professores que atuam no projeto, gerando uma diferença nos salários de contratados para a mesma função e pela mesma instituição. Na escola gerenciada pela organização privada, conviviam docentes com vínculos de trabalho com a Prefeitura e os contratados pela “instituição parceira”. Azevedo e Gonzáles (2013) pontuam a pouca participação da comunidade escolar nas decisões, assim como a falta de conhecimento dos professores do estado sobre a concepção e desenvolvimento de atividades de ensino profissional. Sobre a mesma temática, Domiciano (2018) analisa o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil, popular “Nave-mãe”, no município de Campinas (SP). A pesquisadora diferencia as “parcerias público-privadas” efetuadas historicamente na Educação Infantil das parcerias do Projeto “Nave-mãe”. No município de Campinas, a Prefeitura investe na construção dos prédios e toda infraestrutura necessária para o funcionamento desta etapa da educação e depois repassa a gestão a uma organização privada que, além de receber o prédio, recebe também valores per capita de acordo com o número de alunos matriculados. A construção dos prédios é financiada, além do FUNDEB, pelo Pro infância:

Referente ao financiamento das construções pelo Pro infância cabe um comentário. O texto que o regulamenta – Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 – define que o município utilize os recursos federais, em construção, reforma e mobiliários, para creches e escolas públicas **das redes municipais**. Dado que as ‘Naves-mães’ são equipamentos públicos, a brecha deixada no texto permite que a municipalidade utilize os recursos federais para investir em equipamentos de educação infantil que

tem sua gestão transferida à iniciativa privada. Conforme apresentado neste trabalho, além do montante investido em equipamentos de educação infantil públicos, que se constituiu em um terreno fértil para privatização da gestão em Campinas, o poder público repassa às entidades privadas um subsídio por criança para operacionalizar a gestão dos CEI ‘Naves-mães’. A esse respeito questiona-se: se tanto a CF de 1988, quanto a LDB 9394/1996 permitem o repasse às **escolas** de caráter confessional, comunitário e filantrópico e na forma de **bolsa de estudos** a alunos de ensino fundamental e médio, pode o executivo municipal empreender repasses a entidades que não estão constituídas como escolas? (DOMICIANO, 2018, p. 704).

O excerto mostra as manobras burocráticas empreendidas para que ocorra o repasse do financiamento reservado às instituições públicas para as organizações privadas. Consta-se ainda que a construção dessas creches se deu em locais, de acordo com a autora, de “vulnerabilidade” social. A estudiosa afirma que os Centros de EI construídos, equipados e mantidos com fundos públicos e geridos pelo “setor privado” têm se consolidado como rede indireta de unidades de EI. A autora salienta

[...] primeiramente a superioridade do per capita da etapa de creche ‘Nave-mãe’ de turno integral, em relação ao fixado para o Fundeb nos municípios paulistas. Desde o início do Programa, o governo municipal repassa às entidades privadas valores superiores aos capitados pelo fundo (DOMICIANO, 2018, p. 697).

Essa constatação refuta os argumentos oficiais sobre os motivos pelos quais os governos têm feito a escolha política pelos “convênios” em detrimento de investimentos diretos na rede pública.

No que se refere aos professores, Domiciano (2018, p. 705) esclarece que

O modelo de privatização apresentado, além de ser sustentado com os recursos públicos que poderiam ser investidos na rede direta, desloca para o setor privado a elaboração e execução do Projeto Pedagógico, cujas consequências merecem aprofundamento; transfere a contratação de todos os profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, no processo pedagógico às entidades privadas e o principal, entrega a educação da criança menor de seis anos a este segmento, subordinando-a aos interesses de grupos privados, cujos objetivos, bem se sabe, distinguem-se profundamente do setor público, este sim instância garantidora de direitos.

A materialização da tendência à hibridização e à flexibilização e o protagonismo das “PPPs” na educação básica brasileira resta explícita e coerente às nossas discussões sobre as transformações no mundo do trabalho na sociedade de classes. Se há comunhão entre a posição da autora e a nossa no aspecto anterior, sua concepção de Estado enquanto garantidor dos direitos sociais em oposição ao “setor privado” difere da desenvolvida nesta tese. Lidamos com

o conceito de Estado ampliado para compreender a relação orgânica entre Estado restrito e sociedade civil, como exposto anteriormente neste trabalho.

Mostrando uma outra estratégia de implementação de política educacional pautada nas relações público-privadas e na punção dos fundos públicos por organizações privadas, Braga e Santos (2013) examinam o programa “Excelência em Gestão Educacional” em “parceria entre a Fundação Itaú e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco”, no Ensino Médio. A experiência, que iniciou como projeto piloto, depois de algum tempo se transformou em política do estado para essa etapa da escolarização. “[...] o objetivo do referido Programa é aplicar na educação básica brasileira as medidas adotadas pela reforma educacional de Nova York (EUA), que tem como base central o modelo das Escolas Charter” (BRAGA; SANTOS, 2013, p. 3). Havia dois eixos no programa, um de intervenção e outro de produção de estudos. Os estudos foram realizados nas seguintes temáticas: “a reforma educacional de Nova York e sua aplicabilidade no Brasil e as Escolas Charters no Brasil: a experiência de Pernambuco” (BRAGA; SANTOS, 2013, p. 3). No início da implementação do projeto as escolas eram em sua totalidade financiadas pelas empresas parceiras; conforme o projeto foi aumentando, o financiamento estatal cresceu e atualmente é responsável por quase todos os investimentos, ao mesmo tempo em que o controle da gestão continua nas mãos das empresas “parceiras”. O autor não aprofunda a reflexão sobre o tipo de vínculo de trabalho dos professores, mas discute o bônus salarial, remuneração e manutenção do emprego atrelado ao desempenho dos alunos em avaliações padronizadas em larga escala. Esclarece que no programa analisado, de Pernambuco, existiam critérios próprios de seleção de professores e diretores, mas não explicita quais. Ainda apresenta que um dos pontos defendidos no projeto era de que no modelo de escolas *charters* de Nova Iorque, as escolas tinham muito mais autonomia, pois podiam contratar professores não sindicalizados, ter uma carga horária maior e desenhar seus próprios currículos. Esse ponto evidencia como a organização da categoria com os sindicatos e os direitos trabalhistas dos professores são questões que radicalmente se opõem às políticas das “PPPs” na educação.

Com maior ênfase no debate sobre a precarização das relações de trabalho, Rigolon e Venco (2013) realizaram estudo sobre os professores da rede estadual de educação pública de São Paulo. Ao analisarem as transformações ocorridas na organização do trabalho docente, de 2000 a 2010, de professores dos anos iniciais (de 1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental das escolas públicas, constataram que são várias as formas de vínculos, com perdas de direitos cada vez maiores pelos profissionais da educação, com repercussão no trabalho e na saúde dos docentes. Recuperando o histórico das formas de seleção de professores, denunciam a falta de concursos públicos como uma opção política no estado e que isso resultou em “importantes

contingentes de professores contratados temporariamente, os quais exerciam as mesmas atividades, mas sem os direitos vinculados ao trabalho” (RIGOLON; VENCO, 2013, p. 4). Identificaram os seguintes vínculos de trabalho de professores da Educação Básica I na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: professores titulares, temporários, estáveis e eventual admitido em 2007, funcionário temporário admitido após 14/07/09, professor eventual admitido depois de 14/07/09, ocupante de função-atividade e admitido em caráter temporário. Com depoimentos de professores, as autoras evidenciam a grande incidência de afastamento do trabalho por motivo de doenças, além da “falta de pertencimento desses profissionais às instituições escolares nas quais atuam, devido à alta rotatividade imposta pelo vínculo empregatício precário a que estão sujeitos” (RIGOLON; VENCO, 2013, p. 7). O trabalho não aborda a atuação de organizações privadas, apenas tipos de contratos diretos com a secretaria de educação. Mesmo assim, contribui muito para pensarmos sobre a flexibilização e a hibridização dos vínculos de trabalho dos professores, uma vez que mostra esse cenário em uma rede pública e seus efeitos nas relações de trabalho dos docentes.

No município de São Paulo, Nascimento e Silva (2015) pesquisaram a “política de conveniamento entre o setor público e o privado para a oferta da educação infantil”. Pela investigação, os autores discutem a diferença de custo na oferta direta e indireta, pontuam que a oferta pelo conveniamento vem se estabelecendo como a principal opção pela administração pública e que isso ocorre, supostamente, devido aos custos. Esta política de contratos com entidades de caráter privado/filantrópico na cidade de São Paulo perdurou exclusivamente até o ano de 1969, quando a cidade teve outra configuração no serviço de atendimento à primeira infância, mantida até os dias atuais:

- Centros de Educação Infantil da Rede Pública Direta (CEI direto): são as instituições próprias da rede. Nessas unidades, os docentes, a gestão e a equipe de apoio (inspetoria e secretaria) são **funcionários da rede municipal concursados e efetivos** (com alguns casos excepcionais de funcionários contratados por tempo determinado);
- Centros de Educação Infantil/Creches Particulares Conveniadas: são instituições que estão sob a responsabilidade das instituições conveniadas e funcionam em prédios da própria entidade, a ela cedido ou locado pela própria entidade, e que **recebem recursos financeiros da Secretaria Municipal de Educação (SME)** para custear as despesas com as instalações;
- Creches particulares: escolas de educação infantil de gerenciamento privado. Essas escolas não recebem nenhum tipo de recurso financeiro da Prefeitura. Surge mais tarde também a figura dos Centros de Educação Infantil Indiretos.
- Centros de Educação Infantil da **Rede Pública Indireta** (CEI indireto): são as instituições que funcionam em prédios públicos ou locados pela SME com o gerenciamento por entidades privadas. Essas entidades recebem recursos financeiros da Secretaria para oferecer o “serviço”. Nessas instituições, tanto a **gestão como os docentes e equipe de apoio são funcionários da entidade conveniada** (NASCIMENTO; SILVA, 2015, p. 4, grifos nossos).

As partes sublinhadas no texto demonstram a relação entre a flexibilização e a hibridização dos vínculos das professoras da Educação Infantil com a flexibilização e a hibridização da gestão e oferta do atendimento às crianças. Os pesquisadores afirmam que, apesar de inicialmente a política de convênios ser vista como uma opção transitória, na qual se vislumbraria o seu fim à medida que a rede fosse se reorganizando e construindo as suas próprias unidades escolares,

No caso do município, essa situação está posta como permanente, agravando-se quando pensamos na política de expansão dos Ceeis Indiretos em que a proprietária do prédio é a própria Prefeitura, eliminando assim o argumento de falta de espaços físicos para a implementação da unidade educacional (NASCIMENTO; SILVA, 2015, p. 7).

Nascimento e Silva (2015) têm como tese que a política de conveniamento será a opção usada pelo município devido ao custo: “O custo desses dois tipos de atendimento é, como discutido, o ponto principal desta ‘opção’ política, não deixando de considerar *lobbies* que são postos na relação estabelecida entre os mantenedores e agentes políticos” (NASCIMENTO; SILVA, 2015, p. 10). No que se refere ao trabalho dos docentes e vínculos de trabalho, a pesquisa contribui com as informações de que, naquele período, o município de SP atendia mais de 240 mil crianças em turno integral – 10 horas diárias – em instituições públicas ou conveniadas. Para tanto, contava com mais de 18 mil docentes, em torno de nove mil em cada, mesmo sendo o número de matrículas na rede conveniada bem superior à da rede direta.

Esses valores são explicados pelo fato de os docentes da rede direta trabalharem 5 (cinco) horas diárias com as crianças e os profissionais da rede conveniada trabalharem 8 horas diárias com as crianças, necessitando, desse modo, de um número menor de docentes por crianças. Vale destacar que a proporção adulto/criança na rede municipal – tanto direta como convênios – é regulamentada pela Portaria nº 6.572/14, artigo 13. [...] Ainda dentro dessa questão, no que se refere ao financiamento desse atendimento, as diferenças de investimento nas duas instituições se relacionam com os **valores pagos aos profissionais que atendem as crianças** [...] destacamos que os docentes integrantes da rede municipal de ensino direta, em outubro de 2014, possuíam um piso salarial de R\$ 3.000,00 para trabalharem 30 horas semanais, enquanto os docentes que trabalhavam nas creches conveniadas à rede municipal tinham como piso salarial o valor de R\$ 1.846,07 para trabalharem 40 horas semanais. Ressaltamos ainda que, quando falamos de valorização profissional, os docentes da rede direta trabalham 25 horas semanais com crianças e 5 horas em formação, possuem ainda quatro dias no ano destinados a reuniões pedagógicas de 6 horas cada e um Estatuto do Magistério que permite, entre outras garantias, progressão na carreira; já os docentes da rede conveniada trabalham as 40 horas semanais com as crianças, tendo somente um dia por mês para tratar de sua formação e organização da escola, sem garantias dadas em um Plano de Carreira (NASCIMENTO; SILVA, 2015, p. 10, grifos nossos).

O aprofundamento da exploração do trabalho do professor que se dá no vínculo de trabalho com as organizações privadas fica evidente. A criação de uma “rede indireta” de ensino e o percentual de professores contratados mostra como essa política está, até então, consolidada naquele município. Certamente, esta realidade tem rebatimentos na organização da categoria e na qualidade da educação vivida nesses ambientes de superexploração e precarização do trabalho, além da intensificação relacionada ao número maior de crianças por adultos. Ainda no estado de SP, em Campinas, Ceccon (2018) identificou o crescimento exponencial do número de creches que têm gestão privada direta.

O estudo mostrou que a ampliação da oferta da vaga de EI, no município de Campinas, no período de 2007 a 2015, deu-se no segmento creche, exclusivamente por meio da oferta privatizada (unidades com gestão privada e rede conveniada). Observou-se também a redução da oferta direta pública nesse contexto (CECCON, 2018, p. 717).

A hibridização da oferta da EI foi sinalizada nesta pesquisa; no município de Campinas coexistem unidades públicas diretas, unidades públicas com gestão privada e rede conveniada. As duas últimas modalidades se dão por meio de organizações privadas sem fins lucrativos, categorizadas juridicamente como Associação Privada e/ou Organização Social.

Scalabrin e Oestreich (2017) apresentam um trabalho bastante significativo para nossa pesquisa, uma vez que trazem elementos sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, discutindo o contrato de empréstimo entre a Prefeitura e o BID e suas implicações para a Educação Infantil. Levantam como hipótese que as ações implicadas na “parceria” contribuem para o aumento das “PPPs” na Rede e propõem novos processos para a seleção, colocação, apoio e avaliação de professores. Ainda sobre a RME, Martins (2019) trata da “política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” com recorte temporal de 2010-2018, analisando as implicações do contrato entre a Prefeitura e o BID sobre a carreira do magistério público municipal, assim como as lutas e resistências da categoria.

Percebe-se que o plano de carreira e a remuneração está em disputa nas políticas públicas educacionais de Florianópolis. De um lado, a categoria docente luta para que a carreira avance, considerando as três dimensões estruturantes da carreira do Magistério, estabelecidas pela Lei nº 2.915/1988, qual sejam: acesso; tempo de serviço e assiduidade; e aperfeiçoamento. E, do outro lado estão os gestores públicos municipais, que, sustentados nas recomendações presentes no contrato PMF/BID, sinalizam a pretensão de rever o plano de carreira do magistério, propondo mudanças que, na aparência, visam melhorar a qualidade da educação, mas, na essência, são ofensivas diretas aos direitos já conquistados pelos servidores públicos municipais (MARTINS, 2019, p. 19).

A pesquisa de Martins (2019) mostra como o contrato entre a PMF e o BID introduz na rede de ensino da capital, através de cláusulas específicas, a ideia da necessidade de revisão do plano de carreira do magistério, que incluiria novas formas de contratar (inserindo prova prática, por exemplo), além de sistemas de monitoramento e avaliação do trabalho docente baseados em avaliações em larga escala dos estudantes. Verifica-se, em uma esfera diferente das “PPPs” estudadas por outros pesquisadores, a modificação na forma de vínculo trabalhista, colocando em xeque direitos trabalhistas adquiridos pelos servidores, como a estabilidade e o concurso público. O contrato entre a PMF e o BID não explicita exatamente como essa mudança na carreira iria acontecer. Essa não delimitação se deu pelo histórico de organização e luta da categoria do magistério público em Florianópolis que, em certa medida, tornou necessária a construção do consentimento sobre tais políticas.

A hibridização e flexibilização dos vínculos de trabalho dos professores ocorre também entre os professores efetivos, porém estes com maior capacidade de resistência. Gramsci (1978) oferece ferramentas para evidenciarmos a relação orgânica e dialética entre a estrutura e a superestrutura, representados, neste caso, respectivamente, pelo BID e pelo governo de Florianópolis, que firmam contratos e pautam a direção das políticas públicas para a educação, configurando assim a hegemonia de poder.

Outro município que realizou contrato com o BID foi Manaus, onde a implementação do projeto está bastante avançada. Oliveira e Lima (2019) analisaram a lógica de mercado na Rede Municipal depois do convênio da Prefeitura com o BID. Os autores dão destaque à incorporação de empresas, sobretudo à participação do Itaú Social, afirmando que as diretrizes do BID geraram mudanças na concepção de escola pública e a expansão das organizações privadas no setor. Costa, Pereira e Lélis (2019) discutem as “PPPs” no estado do Pará, dando ênfase para a sua intensificação quando ocorreu a reforma do Estado, em 1990, e a parceria com o BID. Minas Gerais aparece como precursora jurídica da norma legal de parceria público-privada no Brasil nos estudos de Dornellas (2019) que entende ser essa uma nova estratégia do capital para sua expansão e acumulação.

O artigo de Fernandes, Viana e Rezende (2018) analisa um processo de “parceria entre o município de Campo Grande (MT) e a entidade filantrópica Sociedade Caritativa e Humanitária (SELETA)”, considerado ilegal, culminando na demissão de mais de dois mil trabalhadores da educação contratados pela OS e pagos com dinheiro público.

Segundo o documento, o município **não tinha controle dos vínculos empregatícios** e não administrava os pagamentos efetuados pelo convênio, desconhecendo a

quantidade de trabalhadores e se efetivamente as pessoas contratadas estavam trabalhando, pois o controle de ponto era ineficaz. Havia pessoas trabalhando em locais que não atendiam crianças e adolescentes, tais como Centro de Convivência de Idosos, Secretaria de Assistência Social, Procuradoria-Geral do Município, Associação do Banco do Brasil entre outros. Outra irregularidade foi que **além do valor recebido para o pagamento dos salários a entidade tinha lucro de cinco por cento para a operacionalização dos convênios**, [...] ‘sendo inadmissível que o Município pague seus funcionários e que ainda a entidade receba uma ‘comissão’ sobre os salários dos funcionários que ela deveria pagar às suas expensas’ (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 16), fato que chama a atenção, pois ela é caracterizada uma entidade sem fins lucrativos (FERNANDEZ; VIANA; RESENDE, 2018, p. 779, grifos nossos).

A investigação revela os vínculos de trabalho dos docentes como forma jurídica que permite a produção do lucro pela expropriação da força de trabalho. Apesar de não discutirem diretamente as relações de trabalho, informam que os docentes eram contratados pela OS e pagos pelo município, denunciando que não havia transparência em relação a esse processo e que os docentes demitidos, por conta de irregularidades da “PPP”, ficaram sem receber seus direitos trabalhistas.

Outro caso emblemático é o do estado de Goiás. Goulart e Borghi (2016) realizaram estudo sobre as Organizações Sociais e investigaram as “PPPs” considerando as principais legislações e programas. Partindo da análise da Reforma do Estado encabeçada por Bresser-Pereira, o artigo debate a construção de uma narrativa que colocava a crise dos anos de 1980 como crise do Estado, sobrecarregado e burocrático:

[...] a consequência desse processo, na década de 90, se dá através de um Estado sobrecarregado que não consegue atender com eficiência as demandas, principalmente, da área social. [...] o Estado reduzir seu papel executor ou prestador e manter-se no papel de regulador e provedor ou promotor destes serviços sociais como a educação e a saúde. O Estado continuaria a subsidiá-los buscando ao mesmo tempo controle social direto e participação da sociedade (GOULART; BORGHI, 2016, p. 1415).

Além da narrativa que constrói uma ideia hegemônica de Estado burocrático e ineficiente, os autores explanam que, no interior do Plano Diretor da Reforma do Estado, em 1995 (PDRAE), uma série de documentos legais deram respaldo para a privatização, tratado pelos autores como “publicização”. Baseiam-se em Di Pietro (2015) para diferenciar OS de OSCIPs:

[...] ambas são entidades privadas, sem fins lucrativos, que, uma vez preenchidos os requisitos legais, recebem uma qualificação pelo Poder Público: Organização Social – OS, em um caso, e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs, em outro. A grande diferença está em que a OS recebe ou pode receber delegação para a gestão de serviço público, enquanto a OSCIP exerce atividade de natureza privada,

com a ajuda do Estado. No caso das OSCIPs, o objetivo é semelhante ao que já inspirou anteriormente a outorga do título de utilidade pública. Uma vez qualificada pelo Poder Público, a entidade passa a receber algum tipo de incentivo por parte do Estado, dentro da atividade de fomento (DI PIETRO, 2015, p. 290 apud GOULART; BORGHI, 2016, p. 1419).

Em consonância com outros estudos selecionados, realçam os indícios de que na Educação Infantil tem-se um processo mais intenso de oferta por organizações privadas com subsídio público. No entanto, o que os pesquisadores intencionam compreender e explicar é que, no caso de Goiás, não se trata da oferta, mas da gestão, que seria realizada por OS como proposto no PDRAE. Eles levantam a questão:

O que estaria por trás deste retorno a tal proposta? Podemos levantar algumas hipóteses como a intensificação da crise financeira do Estado; os limites com gastos de pessoal definidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal e; ainda, a necessária ampliação da oferta advinda da obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre 4 e 17 anos (GOULART; BORGHI, 2016, p. 1425).

As “PPPs” se justificariam, ou teriam como objetivo, a geração de economia pelos governos estaduais e municipais, a fim de que pudessem cumprir a Lei de Responsabilidade Fiscal. Contudo, pensamos que uma pergunta a ser feita é: para onde vão os recursos “economizados” da educação? Para questionar o *status* de “não lucrativo” das Organizações Sociais, Goulart e Borghi (2016) recorrem a Montañó:

Nas organizações sociais sem fins lucrativos (OSFL) são caracterizados diversos tipos organizacionais. Algumas fundações, braços assistenciais de empresas (fundações Rockefeller, Roberto Marinho, Bradesco, Bill Gates), não podem esconder seu claro interesse econômico por meio da isenção de impostos, ou da melhora de imagem de seus produtos (aumentando a venda ou o preço) ou até na função propagandística que estas atividades exercem (ver a Parmalat, as fundações Ronald Mac Donald, Albino Souza Cruz, Telefônica, Odebrecht, Bradesco, entre outras). Têm, portanto, claro fim lucrativo, ainda que indireto (MONTAÑO, 2002, p. 59 apud GOULART; BORGHI, 2016, p. 1426).

Sobre os professores, afirmam: “Outra questão, no caso específico da proposta de Goiás, é uma possível precarização do trabalho dos profissionais da educação. O edital de chamamento possibilita que até 70% dos professores sejam contratados pela OS, via contratos privados” (GOULART; BORGHI, 2016, p. 1426). O caso de Goiás tornou-se uma referência para os estudos sobre a temática devido à sua amplitude (estadual) e à resistência dos professores e estudantes ao projeto, barrando, até então, sua efetivação.

Vizzoto (2018) realizou estudo de doutorado acerca das relações público-privadas em três municípios catarinenses, apresentando três dimensões de análise sobre a temática: a)

dimensão política: que envolve Estado, filosofia; b) dimensão pedagógica, que discute a finalidade da educação enquanto atividade; c) dimensão legal, que trata do aporte histórico-legal para as “parcerias”. O recorte empírico se deu na mesorregião Oeste, com significativa presença das “parcerias público-privadas” em SC. Os municípios eleitos foram Chapecó, Xanxerê e Lindóia do Sul. A tese em si não tratou da carreira do magistério e relações de trabalho, mas destacou as “parcerias público-privadas” na formação de professores e materiais pedagógicos (apostilamento das redes públicas de ensino). A autora incorpora em sua explanação os termos “parcerias”, “setor público” e “setor privado”. O trabalho é fundamentado no materialismo histórico-dialético e discute o “papel do Estado” na implementação desta política das “PPPs” na educação no modo de produção capitalista, defendendo que a crise do capitalismo atual é um processo endêmico e permanente. Ao investigar o documento do BM sobre as “PPPs”, “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina” (2014), não encontra recomendação direta sobre os vínculos de trabalho dos professores, embora sublinhe indicações do Banco Mundial para que governos municipais e estaduais contratem empresas para auxiliarem nos processos de seleção. Apoiada em Mészáros (2011), a pesquisadora explica que a educação está sujeita à lógica de organização da sociedade capitalista. Aponta que a educação pública é estatal e que, portanto, no momento histórico atual, o Estado tem como principal função ajustar suas funções reguladoras de acordo com a dinâmica variável do processo de produção e reprodução socioeconômica do capital intervindo sobre a área. A função reguladora não é realizada apenas pelo Estado, mas também pela sociedade civil. Cita Gramsci para problematizar a relação do Estado restrito com a sociedade civil: “consideramos que o Estado é um bloco de poder na sociedade do capital” (VIZZOTO, 2018, p. 74). No entanto, em alguns momentos de sua análise, incorpora categorias e compreensões que têm sua gênese na concepção hegemônica de Estado. Ao afirmar que o Estado moderno “incorporou” o setor privado como “parceiro para a execução das políticas educacionais [...]” (VIZZOTO, 2018, p. 70), perde de vista o conceito de Estado ampliado de Gramsci, que compreende uma relação orgânica entre Estado restrito e sociedade civil, como dois lados da mesma moeda e não algo externo que possa ser incorporado.

Para a autora, mesmo que a falta de recursos continue sendo um problema, as “parcerias público-privadas” continuam a existir e a crescer na maioria dos municípios pesquisados. Avalia que as demandas decorrentes da municipalização das redes de ensino, como o atendimento à educação especial, a formação continuada de professores, avaliações externas, são indutoras das “PPPs” nos municípios examinados: “Em SC o movimento educacional promovido pela FIESC com os parceiros educacionais (Instituto Ayrton Senna, Secretaria de

Educação do estado de SC, OCDE) caracteriza uma nova relação em que as vozes de diversas empresas começam a falar por meio de um representante” (VIZZOTO, 2018, p. 209). Na região Oeste, foram constatados dois tipos de “parcerias”: aquelas efetivadas com o “terceiro setor” (público não estatal) e aquelas com empresas privadas lucrativas: Sistema Educacional Família e Escola (SEFE – Editora Opet), Positivo e Bom Jesus. De acordo com a investigação, essas são “parcerias” do tipo exógenas, ou seja, sem a participação da comunidade escolar nas discussões e na tomada de decisão. Por meio das ditas competências socioemocionais, tais empresas tentam se consolidar, inserindo-se no Ministério da Educação e no próprio Conselho Nacional de Educação, influenciando nas decisões das políticas públicas nacionais. Vizzoto (2018) afirma que o repasse de parte significativa do fundo público para empresas privadas prestarem serviços que poderiam ser planejados e realizados pela própria rede de ensino, inabilita os municípios à aplicação em outros investimentos.

De forma geral há o reconhecimento do alto custo na manutenção dos contratos de prestação de serviços, mas isso não modifica a escolha política nas relações público-privadas nos municípios estudados. Outro aspecto importante se relaciona aos professores e famílias dos estudantes e às políticas educacionais que envolvem as relações público-privadas. Com as entrevistas realizadas, a pesquisadora observou que há pouca resistência da comunidade escolar em relação às “PPPs” e uma aceitação positiva que se justificaria por um desejo de melhorar a qualidade da educação. No entanto, a ideia de “qualidade da educação” se relaciona diretamente às avaliações externas, principalmente ao IDEB. Sobre os fundos públicos, Vizzoto (2018, p. 164) observa

[...] que a construção das parcerias é planejada no orçamento municipal, cujas verbas são reservadas para os pagamentos que ocorrem durante o ano de vigência do contrato. Independentemente de o município ser pequeno, médio ou grande, na relação público-privada o que está em jogo é a disputa por fundos públicos. E como afirmamos anteriormente, essa relação é uma forma de regulação das políticas educacionais [...] assim, as boas características econômicas desses municípios, oferecem a base necessária para a implementação das parcerias. Temos clareza de que os parceiros privados não prestariam serviços ao município, caso não tivessem condições de manter os contratos que anualmente são firmados.

As empresas privadas que atuam na área educacional procuram estabelecer relações com municípios que possuam boa condição financeira para realizar os repasses dos fundos públicos via contratos de “parcerias ou convênios” ou licitações. Além disso, fica evidente nos municípios analisados que os governos municipais priorizam e reservam fundos para a manutenção das “parcerias público-privadas” na educação em detrimento do investimento direto nas redes de ensino.

Encontramos poucas pesquisas que têm como tema principal as relações de trabalho dos professores no contexto das relações público-privadas. Um dos trabalhos selecionados foi de mestrado, que teve como empiria seis unidades educativas em três bairros de Porto Alegre com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), nos quais havia uma concentração maior de organizações privadas conveniadas com a Prefeitura (PRUNIER, 2018). No período da pesquisa, para a oferta da EI, havia 217 escolas conveniadas e 43 escolas públicas da rede própria. A quantidade de matrículas ofertadas na EI pela rede conveniada era de 19.363 crianças e na rede própria de 8.216 crianças. A autora faz uma breve reflexão sobre o Estado, sociedade civil, terceira via e relações público-privadas, citando o *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado* (PDRAE) de 1995, no governo FHC. Nele há a ênfase na redução da máquina pública e abertura para a atuação do “terceiro setor”. Diferencia os tipos de propriedade em três: a privada, a pública e a pública não estatal. Alguns conceitos hegemônicos são apropriados pela autora e utilizados na análise, principalmente o de Sociedade Civil, tomado como sinônimo das associações comunitárias que deram origem às unidades educativas conveniadas com a Prefeitura de POA e estudadas por ela.

Com relação à Educação Infantil em Porto Alegre, a participação da sociedade civil foi determinante para a oferta e ampliação dessa etapa na década de 90, visto que as outras formas de oferta promovidas pela administração pública não obtiveram abrangência quantitativa expressiva. Dessa forma, desde sua origem foi necessário a participação da sociedade civil, com sua força de trabalho, para a execução da política pública (PRUNIER, 2018, p. 65).

Prunier (2018, p. 64) assinala que “no discurso de atores locais da administração pública” o argumento é que devido ao limite de gastos, colocado pela Lei de Responsabilidade Fiscal, não haveria possibilidade de expansão da rede municipal própria, com salário e plano de carreira. O caso de Porto Alegre chama atenção pela alta porcentagem de matrículas na EI ofertada pelas OSC, sendo mais que o dobro do que as matrículas disponíveis na rede municipal (PRUNIER, 2018). O custo aluno investido nas unidades educativas das OSC é quase a metade do custo aluno investido nas unidades educativas da rede municipal. A redução do custo aluno tem uma variedade de desdobramentos no atendimento a essas crianças e suas famílias: a cobrança de até duzentos reais mensais das famílias, a solicitação para contribuição com materiais de higiene e itens para alimentação; os espaços físicos inapropriados para a EI; a falta de espaço para recreação; as condições de insalubridade; os problemas na política nutricional; a falta de materiais pedagógicos, entre outros. Além disso, nos contratos das OSC há um

reduzido investimento nos professores. É de se ressaltar que os profissionais nas unidades de EI privadas e conveniadas com a Prefeitura não são reconhecidos como professores.

Prunier (2018) relata que nesses espaços muitas profissionais que fazem o atendimento às crianças, e, portanto, têm a função de professoras, são contratadas como “técnicas do desenvolvimento infantil” e “auxiliares do desenvolvimento infantil”. Para esses cargos não é exigida a formação em nível médio, Curso Normal, apenas um curso ofertado por empresas privadas e pago pelas próprias profissionais. Conforme a autora, mesmo para as profissionais que possuem a formação mínima, não é garantido o salário de acordo com o piso do magistério, pois são contratadas como técnicas do desenvolvimento infantil. No caso das profissionais sem a formação exigida por lei, são contratadas como auxiliares do desenvolvimento infantil: “Os motivos para que isto ocorra, ainda nos dias de hoje, segundo relatos de uma coordenadora pedagógica de uma instituição parceira, seriam a falta de recursos. Para ela, o pagamento destas profissionais com maior qualificação exige recurso destinado para esse fim.” (PRUNIER, 2018, p. 117). A forma de vínculo e contratação destas profissionais impacta nas relações de trabalho de múltiplas formas: na relação com o sindicato, pois, uma vez que não são reconhecidas juridicamente como professoras, estão vinculadas a um sindicato que não representa essa categoria, além da falta de plano de carreira, cumprimento da lei do piso, assim como comprometimento com a formação inicial e continuada. Nas palavras da autora:

[...] destacando baixo salário, distinção entre o cargo exercido e o atribuído, não reconhecimento da profissão, ausência de plano de carreira, carga horária de trabalho elevada, deficitária formação em serviço, frágil poder de articulação devido ao sindicato enfraquecido e desvinculado da área da Educação, falta de ações planejadas para formação continuada dos profissionais de educação (PRUNIER, 2018, p. 154).

Prunier (2018) mostra a materialidade que as profissionais de educação encontram ao trabalharem nas OSCs que ofertam Educação Infantil, assim como os aspectos negativos que a política das “PPPs” na educação tem no atendimento às crianças e suas famílias e nas relações de trabalho dos professores. De acordo com o histórico das unidades pesquisadas, essas organizações têm origem nas pautas sociais e na organização comunitária para o atendimento às crianças da classe trabalhadora. No entanto, a autora explica que em POA muitas creches “conveniadas” têm sua origem em organizações religiosas.

Com resultados semelhantes, a pesquisa de Moreira (2019) mostra as implicações das “PPPs” na educação infantil diante da “gestão compartilhada” e da “reconfiguração do trabalho docente”. Analisa as consequências das relações público-privadas nas condições de trabalho dos

profissionais da EI, tendo como empiria o “contrato de parceria” de gestão para a EI entre um município do interior de SP e uma organização privada, no período de 2015 a 2018. Moreira (2019) evidencia a predominância do sexo feminino nas unidades de educação pesquisadas. Outro aspecto importante, indicado em outros estudos, refere-se à rescisão do contrato da organização privada com a Secretaria de Educação do município, prejudicando severamente os professores, as crianças e suas famílias: “levando os professores e pais a recorrerem ao Ministério Público para requererem o pagamento dos direitos trabalhistas e o atendimento das crianças que estavam sob responsabilidade da entidade. À época a entidade administrava seis escolas, abarcando mais de 800 crianças de zero a cinco anos (MOREIRA, 2019, p. 113).

Alguns aspectos relatados pelos professores nas entrevistas foram: a necessidade de contribuição financeira das famílias para a compra de materiais para a realização das atividades pedagógicas, a falta de profissionais que culminava na sobrecarga de trabalho, os baixos salários, a relação com o sindicato (das escolas particulares) e a diferença nas condições de trabalho entre os contratados pelo município e os que trabalhavam nas conveniadas. A análise do fenômeno revelou que as “PPPs”, com a flexibilização nas relações de trabalho, intensificam a precarização do trabalho docente. Esse modelo retira direitos da categoria docente uma vez que “amplia a jornada de trabalho, potencializa a desprofissionalização com baixos salários, reduz o valor da força de trabalho, cria condições cada vez mais precárias de trabalho e, conseqüentemente, precariza as condições básicas de sobrevivência dos docentes” (MOREIRA, 2019, p. 105). A pesquisa ainda mostrou que no município, na EI, existem três modalidades concomitantes de contratação: ingresso por concurso público para efetivos, concurso público temporário e processo seletivo voltado às organizações privadas com contrato de “parceria”. Neste último caso, os regimes de contrato são CLT.

A leitura dos trabalhos selecionados viabilizou a construção de um panorama sobre as discussões na academia acerca das relações de trabalho do magistério da educação básica, enfatizando sua precarização. Esse leque de estudos possibilitou verificar que organizações privadas se apropriam dos fundos públicos de diferentes formas, conjuntas e combinadas, sendo as de maior interferência nas relações de trabalho as iniciativas sobre a oferta e a gestão. Nesse contexto, as chamadas parcerias diretas entre as secretarias municipais de Educação e organizações privadas se destacam na Educação Infantil. Tais organizações podem ser de diferentes naturezas, como Organizações Sociais, Organizações da Sociedade de Interesse Público, até Organismos Multilaterais, como o BID, e fundações, como os Institutos Itaú ou Ayrton Senna. As resistências e lutas frente a esse processo não são tratadas na maioria dos

trabalhos coligidos. Inclusive, em alguns, ganha realce a construção do consenso sobre como a política das “PPPs” poderia melhorar a “qualidade” da educação escolar.

A hibridização e flexibilização das relações de trabalho repercutem nas possibilidades de resistência e embates à política de mercadorização do trabalho do professor. Muitas das análises apresentadas estão focadas na perspectiva jurídica, incorporando conceitos hegemônicos burgueses de Estado e de sociedade civil. Observamos que na discussão acadêmica acerca das relações público-privadas, principalmente nos artigos, em sua grande maioria, a concepção de Estado, quando aparece, fica secundarizada nas análises. Alguns trabalhos colocam o Estado como central, mas fora das relações de classe, ou como Estado neutro, aquele que deveria prover as políticas públicas em contraposição ao privado. A maioria dos autores trabalha com a ideia de que o Estado precisa intervir para minimizar as desigualdades na qualidade da educação, de certa forma reforçando a perspectiva do capital. Alguns pesquisadores discutem a função do Estado na sociedade capitalista, trazendo autores marxistas de referência e o conceito de “Estado ampliado” de Gramsci.

Tendo como base a perspectiva materialista-histórica, notamos que as concepções de Estado como sujeito ou como aquele que velaria pela paz de todos e o cumprimento dos acordos, não encontram correspondência na materialidade histórica, uma vez que simulam uma igualdade e um acordo social que nunca existiu ou existirá. Os trabalhos que compreendem o Estado descolado da realidade social, desconsiderando as classes sociais e seus embates, perdem uma parte importante da análise. Em muitos dos trabalhos nos defrontamos com problemas relatados por Pronko (2016) em relação às produções acadêmicas sobre política educacional: a história sem sujeito, o Estado que é sujeito (sem classe) e a Educação como esfera isolada da realidade social. Em outras palavras, as políticas educacionais parecem derivar da esfera política propriamente, sem relação com suas determinações de natureza econômica.

Nesta tese, extrapolamos as explicações *stricto sensu* e abordamos a problemática na perspectiva de Gramsci, tomando em conta a compreensão de classes sociais e a crise do capital como determinante central na atuação do Estado capitalista nas políticas educacionais.

Gramsci, analisando o Estado moderno no início do século XX, observou a relação orgânica entre Estado (restrito/sociedade política) e sociedade civil, concebendo o conceito de Estado ampliado⁵², que abarca a sociedade política e a sociedade civil. Gramsci identificou e analisou também a ampliação do Estado, da sua presença e das suas funções (COUTINHO,

⁵² Termo utilizado pela tradução de Carlos Nelson Coutinho. A partir da publicação do Dicionário do Pensamento Gramsciano, muitos autores vêm utilizando a expressão “Estado integral”. Em nossa avaliação, as duas versões preservam o sentido do conceito sem prejuízo.

2011). Sendo uma relação orgânica, a sociedade política e a sociedade civil são separáveis apenas metodologicamente. Mendonça (2014) propõe a utilização do conceito de Gramsci de Estado ampliado como ferramenta metodológica para os estudos sobre o Estado. Essa reflexão é cara, uma vez que permite apreender as relações público-privadas na educação de uma perspectiva que busca fugir da simples oposição entre o público e o privado. Se entendemos com Gramsci e seus interlocutores que a sociedade civil é arena da luta de classes e que o Estado restrito é expressão material e contraditória desta luta e, ainda mais, que sociedade política e sociedade civil têm uma relação orgânica, a oposição entre público e privado se torna aparential, uma vez que a verdadeira oposição é entre as classes fundamentais, capital e trabalho.

O conceito de sociedade civil é fundamental para pensarmos as relações público-privadas, tema não aprofundado nas pesquisas coletadas. Para explicar as “parcerias público-privadas”, Peroni (2015) trabalha com a ideia de sociedade civil mercantil, o que presume um entendimento de que a sociedade civil não é um todo homogêneo. Azevedo e Gonzales (2013) diferenciam as organizações não lucrativas da sociedade civil (ONGs) e entidades privadas lucrativas. Nos municípios pesquisados por Vizzoto (2018), há a informação de que os governos possuem consenso da comunidade escolar de que essa escolha política pelas chamadas “parcerias” é motivada pelo desejo geral de uma melhoria na qualidade da educação. Outra justificativa dos governos para realizarem tais contratos é de que haveria uma economia na oferta da educação.

As análises levaram à conclusão de que na maioria dos municípios existiria, de fato, uma diminuição de investimento dos governos na educação com os repasses do fundo público às organizações privadas que ofertam a EI. Em outros casos, como no projeto “Nave-mãe” (DOMICIANO, 2018), há superioridade dos valores *per capita* repassados às unidades conveniadas em relação àqueles repassados às instituições públicas. De toda forma, inquirimos: se de fato existe uma “economia” por parte dos governos municipais e estaduais quando realizam esses contratos, ela é realizada às custas de quem? Para quê? Para onde vai o dinheiro “economizado”? Se buscarmos respostas nos aspectos jurídicos, facilmente chegaremos às conclusões disseminadas pela classe dominante, de que é preciso melhorar a gestão dos recursos públicos. Objetivamente, significaria diminuir o investimento em educação e piorar sua qualidade, como demonstrado nas pesquisas. O discurso construído pela classe dominante procura obscurecer que em uma sociedade dividida por interesses de classe antagônicos está presente a disputa pelos fundos públicos. Quando olhamos para as relações de trabalho dos professores e consideramos a totalidade do fenômeno da gestão desta categoria de

trabalhadores, em conjunto com as mais recentes transformações no mundo do trabalho, deduzimos que as realidades híbridas de gestão desta categoria, por meio dos vínculos de trabalho também híbridos e flexíveis, são correspondentes à necessidade do capital.

A “política de conveniamento”, assim como a política de contratar professores por tempo determinado, são justificadas oficialmente como situações temporárias ou de transição, com a promessa de que seriam substituídas, aos poucos, pela expansão das instituições municipais e pela contratação, via concurso público, dos profissionais da educação. Os motivos para que essas políticas sejam efetuadas de forma permanente e crescente não podem ser justificados como de interesse geral da população, uma vez que elas expressam o interesse do capital de acúmulo e expansão. Isso é contrário aos interesses das famílias da classe trabalhadora, usuárias das creches e pré-escolas, que necessitam do acesso às matrículas, à qualidade socialmente referenciada e à participação na tomada de decisões sobre as políticas e os recursos destinados a elas. É contrário, ademais, aos interesses das professoras da Educação Infantil que lutam por melhores salários, condições de trabalho e, por consequência, melhores condições de vida.

Se os interesses e necessidades entre as famílias da classe trabalhadora e o projeto de educação da burguesia para a classe trabalhadora são fundamentalmente opostos, como as “parcerias público-privadas” têm se tornado o cerne das políticas públicas educacionais para a educação pública e EI, inclusive, muitas vezes, com o consenso ativo e passivo de parte da própria classe trabalhadora?

Gruppi (1978), autor gramsciano, assinala que a construção do consenso sobre determinado projeto político é um dos aspectos fundamentais da hegemonia burguesa e essa construção ocorre na sociedade civil, tendo função fundamental os Aparelhos Privados de Hegemonia. De sua ótica, “A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um só bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições” (GRUPPI, 1978, p. 70). Para o autor, o poder burguês se amplia para o consenso e precisa ser combatido nesse nível também. Gramsci (2017) explica que a hegemonia é dinâmica e existe no movimento de consenso e coerção⁵³, convencimento e força. Tal dinâmica contribui para que as classes subalternas participem de uma concepção de mundo (de forma ativa e passiva) que lhes é imposta pela classe dominante e que, no limite, vai contra a sua

⁵³ Nesta pesquisa não aprofundamos a discussão sobre o fenômeno da coerção para a manutenção da hegemonia. No entanto, ela está presente nas legislações que regem as relações de trabalho, nas repressões a qualquer iniciativa de questionamento, como as greves, além da própria falta de trabalho que assola o país e coloca em risco de morte diariamente uma grande parte da população.

própria existência. O compromisso com a objetividade histórica, com a verdade histórica, é algo revolucionário e esta é a tarefa da pesquisa científica comprometida com a transformação social. Nas palavras de Gramsci, “[...] na política de massa, dizer a verdade é precisamente uma necessidade política” (6, S, 19; 3, 224 apud COUTINHO, 2011, p. 247).

Dantas e Pronko (2018) comentam que Gramsci havia identificado no início do século XX que o poder burguês se ampliava para o consenso e precisava ser combatido também nesse nível. A busca pela implementação das agendas internacionais do capital para a educação, em consonância com as políticas locais e as redes políticas que se formam, têm implicação tanto no campo da estrutura (com o aprofundamento da exploração do trabalho e a punção do fundo público), assim como no campo da superestrutura (com a busca pelo consenso a este projeto e as resistências que se apresentam). As causas mais aparentes no fenômeno e que se colocam como imediatas nas análises, tais como questões de conjuntura, má gestão dos recursos públicos, corrupção nos contratos das “PPPs”, estão relacionadas à materialidade e com o movimento orgânico do capital se configurando na essência do fenômeno. Ao analisar as relações entre estrutura e superestrutura, Gramsci indica a necessidade de um vínculo orgânico entre esses dois momentos para que se tenha um bloco histórico. O grupo encarregado de gerir a superestrutura do bloco histórico são os intelectuais orgânicos, “funcionários da superestrutura”. Portelli (1977, p. 59) entende que

A articulação do bloco histórico permite, pois, distinguir metodologicamente duas esferas complexas: a estrutura socioeconômica e a superestrutura ideológica e política, cujo vínculo orgânico é assegurado por uma camada social diferenciada, os intelectuais. O papel essencial dessa camada aparece na análise dinâmica do bloco histórico, particularmente no exercício da hegemonia.

Os intelectuais orgânicos exercem função essencial para o alcance e a manutenção da hegemonia, atuando principalmente na sociedade civil, mas em relação orgânica com a sociedade política. O fenômeno das “PPPs” na educação escolar precisa ser compreendido para que seus desdobramentos, tanto nas questões pedagógicas, quanto nas relações de trabalho das professoras e nas relações das famílias com a escola, sejam percebidos como movimento estrutural (econômico) e superestrutural (ideológico). Na estrutura, quando se trata das questões econômicas, da punção do fundo público, da produção de mais-valor com a exploração do trabalho docente etc. Na superestrutura, quanto à implementação da lógica do livre mercado, tanto nas relações de trabalho, quanto na própria relação da sociedade com o direito social à educação. A função das “PPPs” para o capital precisa, pois, ser entendida nesses dois momentos, com a prerrogativa de que existe uma relação orgânica cimentada pelos APHs e

intelectuais orgânicos da burguesia, individuais ou coletivos. Tais questões serão objeto do capítulo a seguir.

5 DIRETRIZES DE INTELLECTUAIS ORGÂNICOS COLETIVOS E APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORAS

Em resumo, se suas estatísticas, eivadas de dados manipulados ou errôneos, cheias de artifícios e cálculos de médias, impressionam o leigo, nada demonstram a quem conhece o assunto, exceto o esforço para ocultar os pontos mais importantes; elas terminam por mostrar, unicamente, a avidez cega e a desonestidade desses industriais. (Friedrich Engels, p. 180 [1945], 2010)

Buscando a relação entre o movimento do capital e o fenômeno em exame, partimos de uma síntese de Dale (2004) que, embora não seja um pesquisador que pauta suas análises em Gramsci, apresenta uma contribuição interessante, qual seja, a ideia da existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. As proposições para a educação e para o trabalho não se limitam a uma questão local e tampouco somente internacional; elas se encontram na relação entre essas duas esferas, uma vez que são formuladas e difundidas por intelectuais orgânicos das frações burguesas organizadas internacional e localmente. As redes sociais têm se configurado em importante instrumento de intervenção na definição de políticas públicas, articulando e disseminando o ideário das contrarreformas necessárias ao capital (SHIROMA, 2011).

Ressaltamos a função do Brasil na divisão internacional do trabalho e a agenda internacional do capital para a educação na América Latina e Caribe, considerando-o como economia dependente no quadro do capitalismo global. Lira (2019), ao analisar as economias dependentes, no cenário de crise mundial, assinala que a superexploração da força de trabalho no cenário atual está ligada ao processo de valorização do capital financeiro e seus maiores efeitos serão sentidos nas economias dependentes, como o Brasil, no sentido de pressioná-las a redefinir sua ordem econômica, política e trabalhista. Tais orientações visam atender às determinações do capital internacional, aos quais parte das frações da burguesia brasileira estão associadas.

A relação das burguesias locais dos países de economias periféricas dependentes com Organismos Multilaterais não é também de simples subordinação, mas de negociação de interesses. Esse entendimento é essencial para a compreensão dos fenômenos sociais e para a organização das lutas e resistências da classe trabalhadora. As análises acadêmicas sobre as políticas educacionais que dão total poder a organismos multilaterais, desconsiderando as mediações e interesses de classe, acabam isentando as burguesias locais da responsabilidade e

do protagonismo sobre as políticas implementadas. Esse tipo de exame pode fechar o campo de possibilidades de resistências e avanços dos trabalhadores frente às ações das burguesias locais. Cabe inquirir: qual a relação da dinâmica do capital com as “PPPs” na Educação Infantil? Quais suas consequências para as relações de trabalho das professoras?

A atuação de organismos multilaterais nas políticas educacionais para a América Latina e Caribe é um tema importante e recorrente nas pesquisas da área. Seguindo o pressuposto do global ao local, selecionamos produções de organismos multilaterais, entendidos aqui como intelectuais orgânicos coletivos, e documentos de APHs nacionais. Utilizamos o termo “intelectuais orgânicos coletivos” para nos referirmos a esses organismos, uma vez que estamos compreendendo sua fundamental função na relação orgânica entre estrutura e superestrutura. Ao mesmo tempo em que atuam na formulação e implementação de políticas econômicas para a AL e Caribe, atrelando as políticas a empréstimos e financiamentos, atuam fortemente na produção de consenso sobre tais políticas, com a produção de documentos e articulação de redes de atuação⁵⁴. Privilegiamos em nossa análise documentos do Banco Mundial, BID e de APHs como o TpE.

O Banco Mundial (BM), aqui entendido como intelectual orgânico coletivo do capital, apresenta para a AL e Caribe uma agenda de contrarreformas, com um conjunto de mudanças estruturais nas políticas voltadas para seguridades sociais (Saúde, Assistência Social e Previdência) e para a Educação. Documentos e relatórios disseminados pelo BM difundem a ideologia do neoliberalismo e do livre mercado. Robertson (2012) analisou historicamente como o projeto do “livre mercado” e o “neoliberalismo” foram se constituindo como “paradigmas ideológicos” e se firmando a cada crise econômica e política do capital como projeto hegemônico. A autora analisou documentos do Banco⁵⁵, em especial dois sobre a Educação, publicados em diferentes décadas, relacionando-os com o movimento orgânico do capital naquele período. As publicações foram as seguintes: *Estratégia para o setor educacional (Education sector strategy)* (WORLD BANK, 1999) e *Estratégia 2020 para a educação (Education strategy 2020)* (WORLD BANK, 2011). Robertson (2012) aponta os anos de

⁵⁴ Temos ciência de que alguns organismos multilaterais tratados nesta pesquisa se configuram como Bancos, portanto, atuantes tanto na esfera da estrutura, diretamente nas relações de produção capitalistas, como no Estado ampliado, na formulação e disseminação de políticas públicas.

⁵⁵ O Banco Mundial foi criado em 1944 a partir da criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) nas Conferências de Bretton Woods, junto com a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), no período pós Segunda Guerra Mundial. Atualmente se configura como Grupo Banco Mundial, composto pelas seguintes instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA), Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimento (ICSID). Disponível em: <<https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>>. Acesso em: 7 maio 2021.

1980 como marco histórico, quando vai se destruindo a ideia da regulação estatal keynesiana a favor da construção de um novo paradigma ideológico, o “neoliberalismo”. Esse novo paradigma orientou as políticas do BM nas décadas seguintes e gerou consequências catastróficas para o crescimento econômico e a igualdade social no mundo. Robertson (2012) entende que, a cada nova crise financeira e política do capital, a agência aprofundou, expandiu e lapidou os aspectos do “livre mercado”, até chegar nas “parcerias público-privadas” como forma privilegiada de executar seu projeto. “Dos anos 1980 em diante, importantes agências internacionais, como o BM, o FMI e a OCDE, atuaram num papel cada vez mais instrumental na promoção global de ideias de livre mercado da Escola de Chicago” (ROBERTSON, 2011, p. 286). Essas políticas tiveram consequências devastadoras na qualidade e oferta dos sistemas de educação e na sociedade em países como o Brasil. Diante desta realidade, a “revisão do neoliberalismo”, apontando para uma “boa governança”, indicou reformas na administração pública, “parcerias público-privadas”, eliminação de barreiras comerciais e nova leva de acordos de mercado internacionais. Nesse contexto, a autora explica a importância das “PPPs” para a formação de consenso no tocante ao projeto de privatização.

Como levar em frente tal programa diante de uma considerável hostilidade para com a agenda de privatizações do BM que o Consenso de Washington havia arquitetado? A solução foi a ideia de parcerias, em particular as PPPs, previstas no relatório. Argumentando que “o trabalho de fortalecer a educação é muito grande para que qualquer instituição o faça sozinha” (World Bank, 1999, p. 18), as parcerias eram um meio de amenizar o estrago feito por formas anteriores de privatização e ao mesmo tempo não abandoná-las [...]. As PPPs não apenas uniram diferentes atores, e portanto, diferentes setores interessados e tipos de habilidades, como elas ajudaram na corretagem [“broker in”], em vez de mitigação ou mediação da privatização na e da educação (ROBERTSON, 2011, p. 290).

A política das “PPPs” na educação, constata-se com base na literatura analisada, é um projeto da burguesia, construído ao longo de décadas na relação entre capital internacional e frações das burguesias locais, com a necessária atuação de organizações da sociedade civil (APHs e intelectuais orgânicos da classe dominante) e de instâncias da sociedade política. Embora a autora não trabalhe na perspectiva de Gramsci, seu trabalho evidencia a relação orgânica entre estrutura e superestrutura, uma vez que as “PPPs” têm função tanto econômica quanto na formação de consenso para a hegemonia do projeto capitalista para a organização da sociedade, mais especificamente para a ideia de “livre mercado”.

O documento *The role and Impact of public-private Partnerships in Education* (PATRIÑOS *et al.*, 2009), publicado pelo BM, tem como interlocutores os governos e os

“formuladores de política”⁵⁶. O texto se encontra apenas na língua inglesa e faz propaganda das “PPPs” na educação, apresentando modelos de contratos e diretrizes para os governos tendo em vista a sua operacionalização. Abaixo, segue o resumo das diretrizes formuladas no documento.

Quadro 3 – Resumo das ações que os governos podem implementar para promover “parcerias público-privadas” na educação, 2009.

<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer uma base sólida para o estabelecimento do setor escolar privado; • Permitir que escolas particulares estabeleçam mensalidades e outras taxas; • Permitir o funcionamento tanto de escolas sem fins lucrativos como com fins lucrativos; • Promover e facilitar investimentos estrangeiros diretos em educação; • Estabelecer objetivos claros e simplificar os critérios para cadastrar as escolas particulares; • Fornecer subsídios para a escolas do setor privado; • Garantir que os contratos de PPP forneçam considerável flexibilidade; • Estabelecer processos de garantia de qualidade e fornecer às famílias informações para ajudar que escolham escolas para seus filhos; • Usar método transparente, competitivo e um processo de várias etapas para a seleção dos parceiros privados; • Separar as funções do comprador e do fornecedor da educação dentro da administração da agência; • Garantir que as agências contratantes da PPP tenham capacidade adequada; • Estabelecer critérios de desempenho adequado, medidas que incluem o incentivo por desempenho e sanções para desempenhos inadequados nas PPPs; • Desenvolver uma comunicação eficaz, estratégias para informar aos pais sobre características da escola e ao público sobre os benefícios e objetivos das PPPs; • Introduzir uma estrutura para avaliação dos resultados dos contratos; • Envolver organizações internacionais no incentivo ao crescimento das PPPs.

Fonte: PATRIÑOS, *et al.*, 2009, p. 43, tradução livre, grifos nossos.

É perceptível o incentivo à atuação das organizações privadas na oferta da educação pública, com possibilidade de cobrança de mensalidades e taxas às famílias, além da punção do fundo público via subsídios dos governos. As “informações” sobre a escola e “qualidade” da

⁵⁶ Segundo os autores, este documento é plurianual e a próxima publicação iria se concentrar nas “parcerias” internacionais, filantrópicas e com fins lucrativos. No entanto, após 2009, não foi publicado outro relatório com o mesmo título.

educação seriam garantidas com avaliações padronizadas, externas às escolas e publicizadas. O envolvimento de “organizações internacionais no incentivo ao crescimento das PPPs” registra essa relação orgânica de interesses compartilhados entre a burguesia local e internacional. Segundo o relatório (PATRIÑOS *et al.*, 2009), existem diferentes tipos de contratos de PPPs na educação pelo mundo: alguns governos compram os serviços envolvidos na “produção da educação” (insumos), como: formação de professores, gestão, currículo, ou o uso de instalações escolares de organizações privadas. Alguns governos contratam organizações privadas para fornecerem o “processo de educação”, por exemplo gerenciando e operando escolas públicas. Outros estabelecem contratos com organizações privadas para fornecer educação para alunos específicos, utilizando o fundo público. O BM afirma que a gestão é um ponto de dificuldade para as escolas públicas e, portanto, uma boa esfera de atuação para as PPPs. No texto se explica que a maioria deste tipo de contrato acontece com escolas públicas que oferecem “serviços” gratuitos, sendo comum que as autoridades educativas iniciem um acordo contratual em resposta à demanda de uma organização comunitária ou uma organização de educação sem fins lucrativos (PATRIÑOS *et al.*, 2009).

No relatório em exame é possível observar a busca do BM pela formação do consenso sobre a política das PPPs, com a criação de uma narrativa que defende “um bem comum”: “A principal razão para o desenvolvimento de parcerias público-privadas na educação é maximizar o potencial de expansão ao acesso equitativo à escola para melhorar os resultados da educação, principalmente para os grupos marginalizados” (PATRIÑOS *et al.*, 2009, p. 9, tradução livre)⁵⁷. No entanto, em seguida, outras motivações são advogadas. Dentro dos argumentos favoráveis, está a maior flexibilidade do setor privado:

Geralmente, o setor público tem menos autonomia na **contratação de professores** e na organização de escolas do que o setor privado. Os contratos público-privados podem proporcionar um melhor ajuste entre oferta e demanda de educação. A **flexibilidade na contratação** de professores é uma das principais motivações para as PPPs (PATRIÑOS *et al.*, 2009, p. 4, tradução livre, grifos nossos)⁵⁸.

O excerto evidencia que uma das formas apresentadas como benefício das “PPPs” na educação às frações burguesas, inclusive àquelas que estão nos governos, é que permitem maior

⁵⁷ No original: *The main rationale for developing public-private partnerships (PPPs) in education is to maximize the potential for expanding equitable access to schooling and for improving education outcomes, especially for marginalized groups.*

⁵⁸ No original: *PPP contracts can be more flexible than most public sector arrangements. Generally, the public sector has less autonomy in hiring teachers and organizing schools than the private sector does. Public-private contracts can be a better fit between the supply of and demand for education. Flexibility in teacher contracting is one of the primary motivations for PPPs.*

flexibilização na contratação dos professores. A flexibilização nos contratos, como mostrado nos capítulos anteriores, com dados e análises de outras pesquisas, promove a intensificação da exploração e precarização do trabalho docente. Resta mais clara a distinção entre os projetos de educação da classe trabalhadora e para a classe trabalhadora. Se entendemos que no capitalismo o Estado é do capital e que os interesses entre as classes fundamentais, capital e trabalho, são inconciliáveis, e que tais interesses são confrontados nas relações de poder, que instituem os processos de dominação e também de resistência, podemos verificar que a materialidade do Estado capitalista, como síntese material e contraditória da luta de classes, expressa majoritariamente os interesses da classe burguesa e, apenas de modo subordinado, os interesses da classe trabalhadora. Com efeito, não é possível que o interesse do capital e do Estado capitalista seja fundamentalmente o mesmo da classe trabalhadora, portanto, o interesse dos professores e dos estudantes das escolas públicas e suas famílias é bloqueado politicamente pela classe burguesa pela própria materialidade do Estado capitalista, expressa, por exemplo, nas dinâmicas do Executivo e do Legislativo na produção da legislação e das políticas públicas.

Essa realidade vai ficando cada vez mais visível, principalmente as intenções sobre as relações de trabalho e a implementação do modelo de “livre mercado” nas redes educacionais públicas: “As PPPs também permitem que os governos aproveitem as habilidades especializadas oferecidas por algumas organizações privadas para superar restrições de operacionalização, como **escalas salariais inflexíveis** e **regras de trabalho** que podem prevalecer no setor público” (PATRIÑOS *et al.*, 2009, p. 32, tradução livre, grifos nossos)⁵⁹. O que os intelectuais orgânicos do BM estão chamando de “restrições de operacionalização” são os direitos trabalhistas conquistados ao longo de séculos de lutas e resistências.

Um argumento a favor do financiamento público nas escolas privadas é que elas têm potencial para melhorar a qualidade e aumentar a eficiência porque elas têm mais autonomia do que as escolas públicas tradicionais, o que significa que elas estão sujeitas a menos restrições, como exigências burocráticas e **pressão dos sindicatos dos professores** (PATRIÑOS *et al.*, 2009, p. 24, tradução livre, grifos nossos)⁶⁰.

Percebemos que por mais que exista um exaustivo trabalho da burguesia em apresentar seu projeto como benéfico a toda a sociedade, tentando encobrir a luta de classes, existe

⁵⁹ No original: *PPPs also allow governments to take advantage of the specialized skills offered by certain private organizations and to overcome operating restrictions such as inflexible salary scales and work rules that may prevail in the public sector.*

⁶⁰ No original: *One argument in favor of publicly funded but privately managed schools is that They have the potential to improve quality and increase efficiency because they have more autonomy than traditional public schools, which means that they are subject to fewer constraints such as bureaucratic requirements and pressure from teachers' unions.*

resistência ao projeto do capital internacional e local para a educação da classe trabalhadora, principalmente por parte dos professores e seus sindicatos. Essas resistências são mencionadas no relatório, que sugere estratégias para superar as oposições à privatização na educação, a exemplo das “PPPs”, meio termo entre o “serviço” ofertado unicamente pelos governos e a privatização. Por não ser uma privatização de tipo clássico, causaria menos críticas e resistências e poderia “ser útil para os formuladores de políticas recrutarem figuras de destaque na política e nas comunidades empresariais que entendem o potencial benefício das PPPs e podem usar sua influência para ajudar e superar qualquer resistência” (PATRIÑOS *et al.*, 2009, p. 5, tradução livre)⁶¹. O BM defende seu projeto para a educação da classe trabalhadora e fornece diretrizes aos formuladores de políticas para que implementem as “PPPs” na educação, combatendo as possíveis resistências e criando consensos locais.

Patriños *et al.* (2009) citam alguns argumentos que seriam contrários às “PPPs” na educação, tais como: a perda de controle dos governos sobre o serviço público, o possível aumento da segregação social e econômica, além da possível resistência de algumas partes interessadas, como os professores e sindicatos. Porém, após apresentar sinteticamente “os argumentos contra as PPPs”, referem evidências favoráveis a elas encontradas em seus estudos. De nosso ponto de vista, evidências bastante tendenciosas, como: “[...] a correlação entre oferta privada de educação e indicadores da qualidade da educação é positiva, o que sugere que o setor privado pode ofertar educação de alta qualidade a baixo custo” (PATRIÑOS *et al.*, 2009, p. 4, tradução livre)⁶².

Ignoram-se os efeitos das questões sociais nos resultados das avaliações educacionais, reduzindo o dado às variáveis “escola privada” e “escola pública”. Não se consideram as discussões acerca do que é qualidade educacional e as críticas às avaliações em larga escala. Certamente não se pode desejar que uma agência do capital como o Banco produza políticas contra si. Assim, aos problemas e críticas que as chamadas PPPs na educação recebem, o BM recomenda testes padronizados em larga escala e controle de qualidade da educação ofertada por organizações privadas como forma de manter um certo tipo de qualidade nos serviços ofertados.

O exame do relatório permite concluir que a política das “PPPs” na educação, defendida em 2009 pelo BM, está fortemente atrelada a modificações nas relações de trabalho dos

⁶¹ No original: *They should consult with stakeholders and share the contract documentation with them. It may also be useful for policymakers to recruit leading figures in the politics and business communities who understand the potential benefits of PPPs and can use their influence to help to overcome any resistance.*

⁶² No original: *[...] the correlation between private provision of education and indicators of education quality is positive, which suggests that the private sector can deliver high-quality education at a low cost.*

professores das redes públicas. Semelhantes mudanças têm por objetivo, em última instância, a diminuição do valor da força de trabalho docente, em plena consonância com as necessidades de contrarreforma do capital. As contrarreformas no campo das relações de trabalho dos professores na educação básica foram apresentadas em, pelos menos, três diretrizes diferentes: 1) modificações nos estatutos que regem a carreira docente dos professores efetivos das redes públicas; 2) manutenção e ampliação da contratação de professores por tempo determinado e 3) ampliação da atuação de organizações privadas na oferta da educação, incluindo a contratação dos professores pelas mesmas⁶³. A capilarização das contrarreformas na educação possui um eixo central, que é a implementação da flexibilização dos vínculos de trabalho. Esta flexibilidade se expressa em maior ou menor grau, dependendo das mediações realizadas em cada localidade e das lutas travadas pela categoria docente. As consequências para docentes são a instabilidade no emprego, a intensificação da exploração do trabalho, a precarização do trabalho e a necessidade da construção de um discurso ideológico de responsabilização do professor pelo o que o BM chama de qualidade da educação.

O documento do BM, *Making schools work. New evidence on accountability reforms*, em seu capítulo quatro, *Making teachers accountable* (BRUNS *et al.*, 2011), oferece mais elementos sobre o tema. A contratação de professores, no capítulo selecionado, é tratada como “novidade política” (BRUNS *et al.*, 2011, p. 148) na forma de “contratação alternativa”:

A contratação alternativa, em sua forma mais ampla, significa recrutar professores em contratos que não conferem o status de funcionário público e estabilidade no cargo oferecido aos professores regulares. As reformas de estabilidade contratual podem, assim, superar a rigidez das políticas de professores existentes, estabelecendo um **corpo de professores paralelo** ou um fluxo de carreira com **diferentes regras** do jogo ao lado do fluxo de professores existentes (BRUNS *et al.*, 2011, p. 146, grifos nossos, tradução livre)⁶⁴.

Neste excerto observamos com clareza o projeto do capital para as relações de trabalho dos professores: a flexibilização e a hibridização dos contratos de emprego. A estabilidade no trabalho e os demais direitos conquistados são frontalmente atacados em nome do que o BM chama de “qualidade da educação”. Este intelectual orgânico coletivo produz um discurso ideológico que culpabiliza os professores pelas mazelas educacionais e aponta como solução

⁶³ Outro fenômeno identificado, não analisado nesta pesquisa, é o trabalho voluntário. Indicamos o artigo: SEKI, A. K. *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. In: *Praxis Educativa*. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/209209213061#toc>>.

⁶⁴ No original: *Alternative contracting, in its broadest form, means recruiting teachers on contracts that do not grant the civil service status and tenure protection offered to regular teachers. Contract tenure reforms thus can overcome the rigidity of existing teacher policies by establishing a parallel teacher corps or career stream with different rules of the game alongside the existing teacher stream.*

que tenham seus vínculos de trabalho e salários atrelados a diferentes formas de avaliação. Defendem a criação de um quadro paralelo de contratados em curto prazo, cobrindo geralmente um ano letivo, e com contratos renováveis com base no desempenho e controlado pela unidade contratante. Defende as diferenças salariais entre professores que ocupam o mesmo cargo e têm a mesma formação, em função do “desempenho”, as “escalas salariais”, o pagamento atrelado ao resultado das avaliações dos alunos e as relações de trabalho instáveis. Em algumas passagens do capítulo, fica realçada a questão econômica:

Embora os professores contratados quase sempre trabalhem por salários mais baixos do que seus colegas do serviço público, é provável que a relação custo-benefício de um professor contratado dependa das características dos países e do nível de educação envolvidos [...]. Não pode ser assumido que em todos os contextos será possível recrutar professores adequadamente qualificados com salários mais baixos. Além disso, há grandes questões sobre a sustentabilidade dessa política ao longo do tempo. [...] Os sindicatos dos professores também auxiliaram os professores contratados em alguns países africanos e da América Central, pressionando com sucesso para que eles tivessem não apenas estabilidade, mas também por salários equivalentes – **minando a lógica da contratação alternativa**. [...] No entanto, a nova onda de evidências sobre os impactos de curto prazo das reformas de professores contratados é bastante consistente: **o uso de professores contratados** pode fortalecer o escopo de monitoramento local do desempenho dos professores pelos pais e conselhos escolares, o que resulta em maior esforço dos professores, que resulta em melhores **resultados de aprendizagem dos alunos** (BRUNS *et al.*, 2011, p. 156, grifos nossos, tradução livre).⁶⁵

A lógica da “contratação alternativa” é pagar menos, ou seja, diminuir o valor do salário dos professores. Os autores do relatório fazem um malabarismo de dados para tentar justificar a política de “professores contratados”, buscando costurar ideologicamente a flexibilização das relações de trabalho “a melhores resultados de aprendizagem dos alunos”. No documento, propõe-se uma contrarreforma nas relações de trabalho dos professores que possa responsabilizá-los pelos resultados educacionais. Para tanto, os salários e até mesmo a manutenção dos vínculos de trabalho, de acordo com o Banco, deveriam estar ligados ao que chamam de desempenho. Uma das formas apresentadas no documento para conseguir

⁶⁵ No original: *Although contract teachers almost always work for lower salaries than their civil service counterparts, the cost-effectiveness of a contract teacher policy is likely to depend on country characteristics and the level of education involved. [...] It cannot be assumed that in all contexts it will be possible to recruit adequately qualified teachers at lower salaries. In addition, there are major questions about the sustainability of this policy over time. [...] Teachers’ unions have also aided contract teachers in some African countries and in Central America to press successfully not only for tenure but also for equivalent wages— undermining the rationale for alternative contracting. Nonetheless, the new wave of evidence on the short-term impacts of contract teacher reforms is fairly consistent: the use of contract teachers can strengthen the scope for local monitoring of teacher performance by parents and school councils, which results in higher teacher effort, which results in better student learning outcomes. In contexts where the supply of adequately trained teachers is not constrained, these positive outcomes can also be achieved at lower costs per student.*

implementar essas modificações na carreira, são os “contratos alternativos”, em que é possível pagar menores salários do que aqueles destinados aos professores com *status* de servidores públicos. Diante das possíveis dificuldades na implementação de tal política, o BM é claro ao afirmar que a contratação alternativa só pode funcionar se “a autoridade contratante realmente exercer o escopo para responsabilizar os professores pelo desempenho” (BRUNS *et al.*, 2011, p. 157). Observamos que a apresentação da proposta do BM está invertida. Não é a “contratação alternativa” que permite a responsabilização dos professores pelos resultados educacionais e, por consequência, a melhoria do aprendizado dos alunos, mas o contrário. O Banco realiza a tentativa de construir uma explicação ideológica para a implementação de uma política econômica necessária à reprodução do capital com o propósito de que se produza o consentimento sobre o projeto de flexibilização e hibridização dos contratos dos professores. Isto é, criar a ideia de que os docentes são os responsáveis pela situação educacional da população nos países de economia dependente periférica.

O exame do documento esclareceu que o objetivo é criar políticas de movimentos de contratendência da queda da taxa de lucros do capital. Uma das formas de fazer isso é pela modificação nos vínculos de trabalho. A responsabilização dos professores é o meio que o Banco encontra para produzir consenso sobre esta modificação necessária à produção e reprodução do modo de produção capitalista, entre muitas outras. Na aparência do fenômeno, o motivo é a necessidade de melhoria da qualidade da educação; na essência, é a necessidade de diminuir o valor da força de trabalho do professor, intensificar a exploração do trabalho, realizar a punção do fundo público e ampliar as esferas de mercado para a produção de mais valor. Todos estes aspectos estão previstos nos movimentos de contratendência da queda da taxa de lucros, especificados por Marx (2008) e discutidos por Iasi (2017).

O trabalho de Behring (2012) sobre o fundo público, as políticas sociais e a rotação do capital auxiliam na compreensão do fenômeno da ampliação das “parcerias público-privadas” na educação. A autora afirma que o fundo público é elemento fundamental, participante direto do processo de reprodução ampliada do capital. O processo de rotação do capital, do ciclo por ele realizado considerando os diferentes tempos de produção e circulação das mercadorias, tem como objetivo a valorização e acumulação de capital e articula produção e reprodução social. De acordo com Marx (1984), esse movimento é ininterrupto e passa por três fases: a transformação do capital monetário em produtivo, a transformação do capital produtivo em mercantil e deste novamente em monetário. As interrupções desses ciclos, geradas por diferentes determinações, geram crises. A racionalidade capitalista é de que os tempos/espacos

entre a esfera da produção e da circulação (transformação da mercadoria em dinheiro, realização do mais-valor, transformação do dinheiro em mercadoria) sejam cada vez menores.

Uma observação importante para entendermos as crises capitalistas e as estratégias de saída delas é a contradição inerente ao processo de rotação do capital, a contradição da superprodução, uma vez que os trabalhadores como compradores de mercadoria são importantes para o mercado, mas, como vendedores de força de trabalho, a sociedade capitalista tem a tendência de reduzi-los ao menor preço. Ao mesmo tempo em que no processo de rotação há uma tendência à compressão dos salários dos trabalhadores, com fins de aumento de produtividade, não se pode superestimar o papel destes trabalhadores como consumidores. Neste ponto, se coloca a discussão da mercantilização dos direitos sociais, chamados por intelectuais orgânicos do capital de “serviços” sociais.

Na rotação, o fundo público – que se compõe de recursos compulsória e desigualmente extraídos dos trabalhadores e das corporações, penalizando em geral os primeiros (BEHRING, 2010; SALVADOR, 2010^a; 2010b) – é utilizado nos processos de incremento da metamorfose da mercadoria em dinheiro. Isso é possível porque o fundo público viabiliza as compras do Estado, o pagamento dos salários dos seus trabalhadores, especialmente quando desenvolve crescentes atividades no contexto monopolista e fordista keynesiano, bem como atualmente, ainda que com prioridades diferentes dos anos de forte crescimento. Isso inclui a política social, com destaque para os programas de transferência de renda e aposentadorias, que atuam na ponta do consumo, mas também nas compras do Estado, bastando citar a saúde ou a construção de moradias populares.

O fundo público é partícipe do sistema nacional de crédito, como seu garantidor último, condição em que é chamado a atuar em caso de crise, injetando dinheiro no sistema, gerindo os riscos. Lembramos neste momento daquele fundo monetário de reserva a que se referia Marx acima. O Estado é elemento importante também no circuito da produção, assumindo ramos conexos, sendo a indústria de armamentos essencial, como mostram os enormes orçamentos de defesa externa e interna (armamento das polícias, para contenção interna acompanhada da criminalização da resistência). E há a dívida pública, mecanismo pelo qual os Estados transferem parte da riqueza socialmente produzida para o capital portador de juros, o verdadeiro maestro do momento presente de mundialização e financeirização do capital (BEHRING, 2012, p. 176).

A atuação de governos na administração das funções do Estado restrito na utilização do fundo público para “socorrer” os capitalistas ocorre de múltiplas formas, conforme discutido por Behring (2012). Oliveira (1988) ressalta a necessidade da burguesia em desonerar o fundo público de despesas com os servidores públicos em geral, e o magistério público em particular,

para que os recursos disponíveis possam ser utilizados para impulsionar as altas taxas de lucro e subsidiar a reprodução do capital financeiro. De toda forma, fica clara a função cada vez mais fundamental do fundo público na produção e reprodução ampliada do capital. Temos aqui o aspecto de totalidade concreta e multiplamente determinada do fenômeno em análise, uma vez que as relações público-privadas na educação, e mais especificamente as relações de trabalho das professoras, só podem ser compreendidas e explicadas na relação com os movimentos do capital e nas mediações que se dão em cada contexto histórico específico. Quando não consideramos esta metodologia, corremos riscos de explicar o fenômeno por ele mesmo ou de realizar uma análise moral e não científica, esperando que o Estado capitalista ou mesmos os intelectuais orgânicos e coletivos do capital, sem luta de classes, considerem “justas” e atendam as pautas da classe trabalhadora.

Além disso, com base nos conceitos gramscianos, concluímos que, na essência, as “PPPs” têm o objetivo de formação de consenso sobre o projeto capitalista de organização social e a manutenção da hegemonia econômica, cultural e política. Motta e Andrade (2020), com base na teoria do mais-valor, de Marx, de Estado ampliado, Aparelhos Privados de Hegemonia e intelectual orgânico, de Gramsci, utilizam o conceito desenvolvido pelo Colemarx de “empresariamento de novo tipo” na educação para explicar as relações público-privadas travadas nos últimos trinta anos no Brasil. Para as autoras, no limiar do século XXI, o ideário empresarial ganha mais força na política pública educacional. Relacionado à valorosa contribuição das pesquisadoras aos documentos analisados, entendemos que as “PPPs” e a “contratação alternativa” propagandeada pelo BM (BRUNS, *et al.*, 2011) cumpriria as funções de subsunção da educação escolar à forma mercadoria e à sua lógica (uma vez que a centralidade está no resultado imediato e na produtividade da escola); à mercadorização, com a transformação da escola em nicho de mercado, e à subsunção da educação escolar ao empresariado, uma vez que assume uma relação com o Estado restrito e organismos internacionais, nas direções moral e intelectual da educação pública e privada.

As autoras afirmam que a mercantilização da educação é um processo tendencial-histórico na sociedade capitalista. As especificidades no capitalismo dependente, no bloco histórico neoliberal, dão origem a novas demandas: “a primazia do mercado ao novo nexo da dependência e ao padrão de acumulação calcado no trabalho simples, flexível e precarizado” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4). As pesquisadoras assumem que “a subsunção da educação à forma mercadoria, é, pois, indissociável da sua subsunção à lógica da lucratividade. Nesse sentido, a mercantilização da educação é sincrônica à sua mercadorização; ou seja, à transformação da esfera educacional em nicho de mercado” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p.

6). Assim, mesmo que, inicialmente, as relações público-privadas na Educação Infantil brasileira não se pautem, centralmente, por relações de produção capitalistas (expropriação de mais-valor), elas são fundamentais para o padrão de acumulação capitalista contemporâneo. Identificamos, no campo da estrutura, que as relações trabalhistas no contexto das “PPPs” desoneram o Estado capitalista dos direitos sociais/trabalhistas a serem assegurados às professoras; diminuem o salário pago a estas profissionais; intensificam o trabalho (aumento da jornada, não garantia de hora-atividade, pagamento por desempenho, entre outros); transformam o trabalho improdutivo (quando a professora é servidora pública) em produtivo (quando a professora é contratada por uma empresa capitalista, mesmo que seja paga com recursos públicos e atue nas redes de educação públicas e “conveniadas”). Na esfera da superestrutura, o fenômeno em tela tem a função de submeter a educação pública à lógica mercantil, à formação de consenso sobre a privatização de novo tipo (MARTINS *et al.*, 2019), à abertura de novos mercados e à desarticulação da unidade da categoria docente.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho e na organização do MPC levaram à atualização das agendas internacionais para a educação. Novos documentos foram publicados e novas metas apontadas. Em 2019, o BM publicou o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: a natureza mutável do trabalho* (BANCO MUNDIAL, 2019). A publicação é direcionada aos governos e trata das contrarreformas necessárias ao capital relacionadas ao trabalho. Identificamos as diretrizes para as relações de trabalho diante das novas demandas apresentadas e relacionadas às relações de trabalho das professoras mediante as “PPPs” na Educação Infantil. O texto concentra-se nas possíveis consequências das inovações tecnológicas e da necessidade de os governos investirem no chamado capital humano como forma de resolverem os problemas relacionados à falta de emprego e às desigualdades sociais. Chama atenção neste documento a defesa de um “novo contrato social”.

[...] Este Relatório lança um desafio aos governos para que cuidem melhor de seus cidadãos e um apelo por um nível mínimo garantido e universal de proteção social. Isso pode ser feito com as reformas certas, tais como acabar com subsídios inúteis; **melhorar a regulamentação do mercado de trabalho**; e reformar as políticas de tributação no nível global de proteção social.

A adaptação à **natureza mutável do trabalho** também exige que **repensemos o contrato social**. Precisamos de novas formas de investir nas pessoas e também de protegê-las, **independentemente de sua situação de emprego** (BANCO MUNDIAL, 2019, p. V).

Quais seriam as novas maneiras de proteção das pessoas? Um **mínimo** social que ofereça apoio **independentemente de emprego** é uma opção. Esse modelo incluiria a previdência social voluntária e obrigatória, poderia alcançar muito mais pessoas. A

proteção social pode ser fortalecida pela expansão da cobertura geral que prioriza os **mais necessitados** da sociedade [...]. Sistemas de previdência e assistência social aprimorados reduziram o **ônus da gestão de riscos na regulamentação trabalhista**. À medida que se tornasse mais protegida por esses sistemas, a regulamentação trabalhista poderia, quando necessário, ser mais equilibrada para facilitar a **transição entre empregos** (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 4).

Os destaques mostram a lógica da proposição do BM, isto é: estamos em um momento histórico em que se vislumbra para o futuro a necessidade de uma força de trabalho flexível, com determinadas habilidades. As pessoas terão vários trabalhos independentes ao longo da carreira. Nos momentos em que os trabalhadores não estiverem empregados (o que o BM apresenta como “natural”), os Estados nacionais precisarão garantir um mínimo de proteção social. Então o “novo contrato social” parece considerar como dado que, ao longo da vida, por muitas vezes, as pessoas estarão desempregadas e, portanto, necessitarão de políticas públicas focais que garantam o mínimo para que possam **sobreviver** até o próximo emprego. Essa “proteção” criaria espaços para as contrarreformas nas regulamentações trabalhistas que, atualmente, ainda garantem alguma estabilidade aos trabalhadores e responsabilizam em alguma medida os empregadores. Outro aspecto importante é que o BM enfatiza como solução para os desafios futuros o investimento dos governos no que chamam de capital humano, sobretudo na Educação Básica, com foco na primeira infância.

O novo contrato social defendido pelo Relatório (BANCO MUNDIAL, 2019), que abarca mudanças nas relações trabalhistas, na proteção social para o desemprego, nas relações de trabalho “flexíveis” e na diretriz de investimento dos governos na educação básica, principalmente na pequena infância, têm relação direta com o nosso objeto de estudo, uma vez que as professoras da EI fazem parte da classe trabalhadora e, portanto, na visão do banco, precisam responder às mudanças do mundo do trabalho no MPC. Coloca, ademais, a Educação Infantil como um campo de investimento dos governos. Sabemos que, devido a outros documentos analisados (PATRIÑOS *et al.*, 2009), para o BM, esses investimentos devem ser feitos mediante as “parcerias público-privadas”. Na educação, as “PPPs” envolvem as formas de contratação dos professores de EI. Como visto, as organizações privadas podem ser as responsáveis por essa função. Quando isso ocorre, mesmo que os salários e encargos sejam pagos com recursos públicos, os vínculos de trabalho destas profissionais passam a ser regidos diretamente pelas leis do mercado; desprovidas dos direitos trabalhistas assegurados aos funcionários públicos, os vínculos de trabalho destas profissionais são moldados às necessidades do capital.

As relações público-privadas na educação foram igualmente questão de interesse do BID, intelectual orgânico coletivo do capital como o BM. Nos documentos selecionados, analisamos as relações de trabalho dos professores, enfocando contratos, carreira, “PPPs” e vínculos de trabalho. O BID apareceu inúmeras vezes em nossa revisão bibliográfica como organização protagonista na Educação Infantil pública de municípios brasileiros, por meio de empréstimos e projetos de educação. Seus contratos envolveram, além da estrutura física das escolas, formação de professores e modificações nas carreiras das redes de ensino municipais, especialmente na cidade de Florianópolis.

O documento *Profissão professor na América Latina. Por que a docência perdeu prestígio? Como recuperá-lo?* (BID, 2018) projeta diretrizes para a contratação de professores nas unidades educacionais privadas subsidiadas pelo setor público, cujo exemplo é o Chile, modelo que deveria ser seguido em toda a ALC.

Uma importante mudança introduzida pelo SDPD, que alcançará pleno funcionamento em 2026, consiste em incorporar todos os professores que trabalham em estabelecimentos que recebem financiamento do Estado (escolas municipais e escolas privadas subsidiadas). Antes dessa nova lei, apenas os professores das escolas municipais faziam parte da carreira docente pública. Em 2016, havia 114.000 professores trabalhando no setor privado subsidiado, o que representava 46% do total de professores em sala de aula no Chile. (BID, 2019, p. 80). [...] Estudos realizados no Chile indicam que **escolas privadas subsidiadas conseguem contratar docentes mais qualificados do que as escolas públicas**. Behrman *et al.* (2016) indicam que isso se deve ao fato de que escolas privadas subsidiadas costumam **pagar melhor os docentes mais produtivos** e que se o setor público adotasse uma escala de remuneração que pagasse de acordo com a **produtividade do professor**, a qualidade dos profissionais melhoraria. Na mesma linha, Tincani (2014) sugere que as mudanças salariais referentes às habilidades dos docentes são mais custo-efetivas do que os aumentos salariais associados ao desempenho do aluno (BID, 2018, p.102).

Vemos que a problemática da produtividade é central nas discussões acerca da forma de contratação destes professores. A definição de produtividade por parte dos centros de produção intelectual dominantes foi estudada por Gawryszewski e Mello (2020), que ressaltam: “de modo geral, o incremento da produtividade está associado à capacidade de um país em produzir acima do seu patamar sem que essa produção venha a despender mais recursos proporcionalmente ao que se obtém como acréscimo de riqueza gerada” (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 2). Os autores explicam que a produtividade advogada pelos intelectuais, *think tanks*, imprensa de comunicação em massa e todo tipo de organizações vinculadas à classe dominante, isto é, o conjunto de Aparelhos Privados de Hegemonia da classe burguesa, à primeira vista, pode parecer factível. A ideia genérica de que o incremento da produtividade faria com que uma determinada sociedade se desenvolvesse e trouxesse bem-estar aos seus

cidadãos é hegemônica. Da ótica da crítica da economia marxista, com o pressuposto de que vivemos no modo de produção capitalista em que há uma tendência de concentração e centralização dos capitais, a produtividade apresenta características diferentes das propagadas por intelectuais coletivos orgânicos do capital. Concordamos com Gawryszewski e Mello (2020) que o incremento da produtividade no MPC não é organizado para suprir as necessidades materiais das pessoas, mas, sim, do capital. A teoria do valor, que trata da natureza e produção da riqueza capitalista, desenvolvida originalmente por Marx (2013), e a necessidade do aumento do grau de exploração do trabalho incidem diretamente na problemática da produtividade.

O aumento do grau de exploração da força de trabalho está associado a diversos mecanismos, tais como um linear aumento da jornada de trabalho (a mais-valia absoluta), mas também a processos que aumentem a extração de trabalho excedente a partir da redução de TN⁶⁶ (a mais-valia relativa). [...]. Esse recurso tem a finalidade de tornar seu preço mais competitivo, permitindo descolar o valor unitário de sua mercadoria do preço médio de mercado, criando as condições para a apropriação de uma mais-valia extraordinária. Desse processo, então resulta que o aumento da produtividade do trabalho está associado ao aumento da taxa de mais-valia, pois, ao reduzir o peso da força de trabalho necessário à produção de uma dada mercadoria, a fração de capital variável que compõe o valor da mercadoria é relativamente reduzida, resultando na maior composição orgânica do capital, mesmo que haja incremento no volume de mercadorias produzidas (GAWRYSZEWSKI; MELLO, 2020, p. 10).

Esta explicação sintética sobre a forma de produção de riqueza no MPC demonstra que a produtividade do professor defendida pelo BID se relaciona à superexploração do seu trabalho. Mesmo que de fato a educação escolar no contexto das “PPPs” não esteja em uma relação direta tradicional de produção capitalista na produção de mais-valor, as relações de trabalho que ali se colocam são necessárias para a reprodução ampliada do capital. Os argumentos contidos no relatório do BID (2018) vão na contramão dos encontrados nos estudos discutidos nessa pesquisa. Nas experiências citadas, por exemplo, os docentes contratados diretamente pelas organizações privadas são mais qualificados e recebem melhores salários do que aqueles das redes públicas. Justificam essa melhor qualificação pela política de pagamento de acordo com a produtividade docente. Essas informações são discrepantes dos estudos acadêmicos aqui elencados e dos dados garimpados nas diversas bases consultadas.

As informações acerca das redes de ensino municipais e estaduais brasileiras confirmam que esse tipo de relação de trabalho está intimamente atrelado à precarização das relações de trabalho dos docentes e à degradação da qualidade da educação. Com certeza, tais evidências não interessam ao BID, cujo objetivo parece ser o de tornar cada vez mais tênue a

⁶⁶ TN corresponde à trabalho necessário.

linha que separa a carreira pública da privada, levando não só a lógica mercantil para o chamado setor público, mas também à administração das relações de trabalho. Os contratos flexíveis emergem como saída para as necessidades da escola e as organizações da sociedade civil como setor importante para as reformas pretendidas:

A contratação de professores temporários permite que as **demandas por professores nas escolas sejam atendidas mais rapidamente e a custos mais baixos**. No entanto, há dúvidas sobre a qualidade desses professores. Por um lado, os temporários geralmente têm menos credenciais acadêmicas e menos experiência, e seu processo de ingresso nas escolas é menos exigente e transparente, o que sugere que eles poderiam ser menos eficazes. Por outro lado, esses professores devem se esforçar e ter bom desempenho se desejarem ser contratados no ano seguinte. A transparência no processo de contratação e os **mecanismos de responsabilização nas escolas parecem ser fatores-chave no desempenho dos professores contratados** (BID, 2018, p. 120).

[...] Outro aspecto a ser destacado sobre a experiência dos países estudados é que as **reformas das carreiras docentes** receberam apoio da sociedade civil, do setor privado e da imprensa (BID, 2018, p. 214).

A incorporação de docentes que trabalham nas organizações privadas, subsidiadas pelo chamado setor público nas redes públicas de ensino, não corresponde a defender a carreira pública, tal como a conhecemos hoje. Ao contrário, trata-se de “ajustar” a forma de contratação de professores temporários às demandas colocadas pela dinâmica do capital, à lógica da rapidez e da redução de custos, além da formação de consenso sobre formas de contratação flexíveis. A implementação desta política é feita às custas da estabilidade no emprego, da precarização das condições de trabalho e do afastamento da qualidade da educação socialmente referenciada.

De outro lado, o BID confere importância à criação de consenso na categoria do magistério, buscando “consenso social” para o sucesso da implementação das contrarreformas na carreira docente, tornando-as meritocráticas.

A experiência indica que é importante que os sistemas educacionais interessados em iniciar ou consolidar carreiras docentes meritocráticas estabeleçam **consenso com os professores** sobre os elementos essenciais da proposta. Do contrário, há um alto risco de que a implementação da reforma seja rejeitada e seu progresso seja continuamente travado pelos sindicatos (Bruns e Luque, 2015) (BID, 2018, p. 214).

O relatório do BID segue as mesmas diretrizes do BM, inclusive utilizando os materiais produzidos por ele como referência e compartilhando intelectuais orgânicos burgueses, como no caso de Barbara Bruns, que auxiliou diretamente na produção do material do BID⁶⁷. Para

⁶⁷ Barbara Bruns ingressou no *Center for Global Development* como *Visiting Fellow* no final de 2015. Antes disso, como economista líder em educação no Banco Mundial, ela se especializou em educação latino-americana e

apoiar a criação de consenso entre os professores, o BID apela para a ideia de que os aumentos salariais podem ser uma boa escolha vinculados a ideia de meritocracia. Entretanto, as mudanças estruturais na carreira costumam enfrentar maiores resistências e por isso precisam de um “forte consenso coletivo”, incluindo a adesão da imprensa. Neste âmbito, os documentos analisados corroboram com a teoria de Gramsci, sobre a importância da criação de consenso para o estabelecimento e a manutenção da hegemonia econômica, política e cultural de uma classe social. O “canto da sereia”, no caso, é que o Brasil precisaria de “professores de qualidade”, pois isso teria implicações positivas na produtividade do país. “Professores de qualidade” seriam aqueles, assim como os outros trabalhadores em relações de trabalho frágeis, sujeitos à intensificação da exploração do seu trabalho. Para o BID, a qualidade do professor e da educação estaria garantida com mecanismos de *accountability*.

O *Documento de marco sectorial de Educación y desarrollo infantil temprano*, publicado pelo Banco (BID, 2016), não deixa dúvida sobre o projeto do capital para as relações de trabalho dos professores:

Os sistemas educacionais que adotam **políticas de mercado** buscam alcançar melhorias por meio da substituição de monopólios e estruturas de incentivo de cima para baixo por sistemas educacionais de mercado por meio de **subsídios por aluno**, ou **vouchers**. [...]. Por exemplo, Argentina, Colômbia e Equador fornecem **subsídios públicos para pagar o salário de professores de escolas particulares**, principalmente católicas. Na Colômbia, o número de escolas concessionadas ou **charter** vêm aumentando. No Brasil, as **deduções fiscais** são oferecidas para famílias que frequentam escolas particulares. O governo haitiano oferece **isenções de matrícula** para estudantes que frequentam escolas particulares. No **Rio de Janeiro** existe um sistema de escolha de escolas públicas. No Chile, as reformas eleitorais foram implementadas a ponto de, por meio de um sistema de vouchers universais, os pais podem matricular os seus estudantes em escolas **privadas às custas do Estado**. Em alguns sistemas como o do Rio de Janeiro no Brasil, Buenos Aires na Argentina, Colômbia e Chile, se têm adotado mecanismos de matrícula centralizada para garantir que os pais, e não as escolas, tomem as decisões. [...] Enquanto nos países de alta renda os sistemas de educação mista são gratuitos, em vários países da região as escolas podem **cobrar valores limitados**. Por exemplo, na Argentina, Chile e Haiti,

avaliação de programas educacionais. É autora principal do livro *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* (2014), com Javier Luque, e *Achieving World Class Education in Brazil: the Next Agenda*, com David Evans e Javier Luque (2011). É coautora de *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms* (com Deon Filmer e Harry Patriños, 2011). Foi a primeira gerente do Fundo de Avaliação de Impacto Estratégico (SIEF) no Banco Mundial, co-autora dos Relatórios de Monitoramento Global dos ODM do Banco Mundial/FMI de 2005, 2006 e 2007, atuou na Força-Tarefa de Educação nomeada pelo Secretário Geral da ONU, em 2003, foi coautora do livro *A Chance for Every Child: Achieving Universal Primary Education by 2015*, e chefiou o secretariado da iniciativa global *Education for All-Fast Track Initiative* (EFA-FTI) de 2002 a 2004. Antes de ingressar no Banco Mundial, era economista da equipe do Comitê Bancário do Senado dos EUA e assistente legislativa do senador Adlai Stevenson III. Ela é formada pela *London School of Economics* e pela *University of Chicago*. Disponível em: <<https://blogs.worldbank.org/team/barbara-bruns>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

as escolas particulares, que recebem subsídios, podem cobrar um valor limitado de mensalidade (BID, 2016, p.10, tradução livre, grifos nossos)⁶⁸.

Os exemplos escolhidos pelo Banco demonstram que nos países da América Latina existem diferentes formas de implementação e gerenciamento das “PPPs” na educação escolar e da punção do fundo público pelo dito “setor privado”. Dentre elas apontamos: o pagamento de professores contratados por escolas privadas com recursos do fundo público, as escolas *charters*, as deduções de impostos das famílias que matriculam seus filhos nas escolas privadas e a isenção de matrícula nas privadas (custeada pelo fundo público). Menciona-se ainda que essas redes “mistas” podem ser totalmente gratuitas à população ou cobrar taxas, matrículas e mensalidades. É notório que a política de privatização da educação segue em expansão e é uma diretriz internacional.

As “PPPs” são a forma privilegiada de ampliar e aprofundar as relações público-privadas e a ideologia neoliberal. Quando o BID adverte que o “setor público” não pode ter o monopólio da educação, pois isso não causa motivação para ações que gerariam a melhoria da qualidade da educação, explicita ali a ideologia do livre mercado para a educação. Nesta lógica, as relações de trabalho dos professores são atacadas, tanto as dos efetivos, como dos temporários e também daqueles que trabalham nas escolas pautadas nas relações público-privadas. O projeto para os professores se relaciona diretamente com as necessidades contemporâneas do capitalismo sobre a gestão da força de trabalho.

No Chile, diante das contrarreformas educacionais empreendidas, tem-se como problema o aumento da segmentação social. Enquanto a burguesia busca o consenso, 100 mil docentes e estudantes chilenos foram às ruas em 2015 para se manifestarem contra a reforma na carreira docente capitaneada pelo governo de Michelle Bachelet (MONTES, 2015). Mais recentemente, em junho de 2019, os professores chilenos fizeram uma greve com duração de

⁶⁸ No original: *Los sistemas educativos que adoptan políticas de mercado buscan lograr mejoras a través del reemplazo de los monopolios y las estructuras de incentivos de arriba hacia abajo (top-down) por sistemas educativos de mercado a través de subsidios por alumno, o vouchers. [...] Por ejemplo, Argentina, Colombia y Ecuador proveen subsidios públicos para pagar por el salario de profesores de escuelas privadas, en su mayoría católicas. En Colombia, el número de escuelas concesionadas o charter han ido en aumento. En Brasil, se ofrecen deducciones de impuestos para las familias que asisten escuelas privadas. El gobierno haitiano ofrece exención de matrícula escolar para que los alumnos asistan a escuelas privadas. En Río de Janeiro existe un sistema de elección de escuelas públicas. En Chile, las reformas de elección han sido implementadas hasta el punto de que, a través de un sistema de vouchers universales, los padres pueden matricular a sus estudiantes en escuelas privadas a expensas del Estado. En algunos sistemas, como en el de Río de Janeiro en Brasil, Buenos Aires en Argentina, Colombia y el de Chile, se han adoptado mecanismos de matriculación centralizados para asegurar que los padres, y no las escuelas, sean los que tomen las decisiones. [...] Mientras que en países de ingreso alto los sistemas educativos mixtos son gratuitos, en varios países de la región se les permite a las escuelas cobrar montos limitados. Por ejemplo, en Argentina, Chile y Haití se les permite a las escuelas privadas, que reciben subsidios, cobrar un monto limitado por concepto de matrícula.*

quase dois meses contra o sucateamento da educação pública promovida pelo governo de centro-direita do empresário Sebastián Piñera (Renovação Nacional). Os movimentos de resistência mostram as contradições e incongruências do projeto de carreira docente que está sendo indicado como modelo para ALC.

O trabalho do capital para a construção de consenso sobre o seu projeto para a educação na ALC é imenso e precisa do protagonismo das burguesias locais nesse processo. No Brasil, frações da burguesia atuam por intermédio do Movimento Todos pela Educação (TpE), considerado o mais expressivo Aparelho Privado de Hegemonia (APH) burguês atuante na educação brasileira. Na publicação, *Educação já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o governo federal 2019-2022* (TpE, 2018), fica explícita a proposta dos empresários ao então governo Bolsonaro (2019-2022). Os argumentos se repetem, tanto no uso do “caso chileno” como exemplo, como também na importância do envolvimento do sindicato para a implementação e manutenção das contrarreformas (TpE, 2018, p. 45). Sobre as formas de contratação dos professores, indica-se

Definir, em pactuação com Estados e Municípios, novas diretrizes e parâmetros que orientem as redes de ensino na reestruturação e fortalecimento das carreiras de professores em temas como: critérios de ingresso, estágio probatório, estrutura de progressão e planos de carreira, melhorias salariais, **regimes de contratação** e políticas de formação continuada (incluindo o uso mais efetivo do 1/3 da carga horária que deve ser dedicado a atividade extra-classe, segundo a Lei do Piso do Magistério (TpE, 2018, p. 81).

Mesmo que esse texto não esclareça quais as “modificações nos regimes de contratação dos professores”, o tema fica indicado no campo a ser modificado. Sobre as lutas travadas pela categoria e a função do sindicato, o TpE indica a necessidade de debates sobre

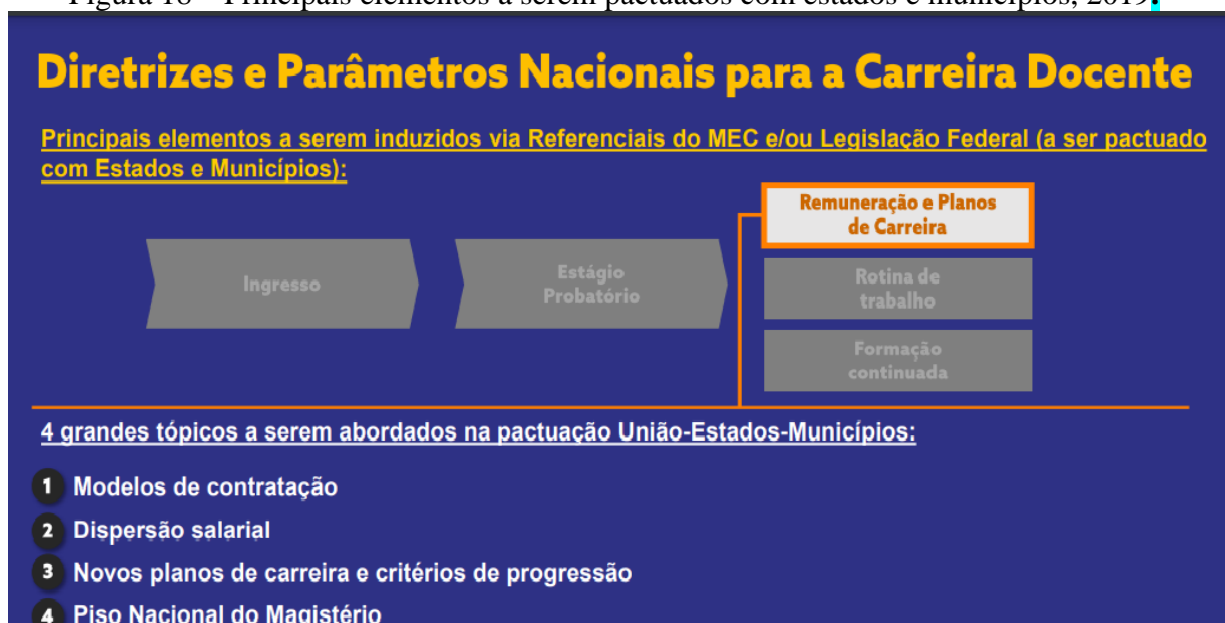
a regulamentação do **direito de greve** no serviço público (que por falta de legislação mínima, muitas vezes acaba prejudicando diretamente milhões de crianças e jovens brasileiros) e **questões trabalhistas** que dizem respeito a manutenção na carreira de servidores com baixo desempenho e comprometimento profissional (TpE, 2018, p. 43, grifos nossos).

Apesar de na redação buscarem palavras mais palatáveis como “debates”, o excerto mostra como os interesses da burguesia, representados aqui pelo TpE, são frontalmente contrários aos interesses dos professores, uma vez que questionam o direito à greve e o direito à estabilidade no cargo. Utilizam a bandeira da pseudopreocupação com “milhões de crianças e jovens brasileiros” para serem contra o direito de greve dos trabalhadores. Tentam, assim,

deslocar a dicotomia de interesses entre as classes fundamentais, capitalistas *versus* trabalhadores, para uma superficial e fictícia oposição entre professores, estudantes e comunidade escolar.

Em 2019, o TpE publicou o documento *Educação Já. Política nacional de valorização e profissionalização docente* (TpE, 2019)⁶⁹. Conforme consta na publicação, esse material foi atualizado no ano de 2020 e trata de uma agenda com “diagnóstico de melhores práticas” e “propostas para o governo federal 2019-2022”. Entre outros temas, elenca diretrizes para a contratação dos professores, como se vê nas figuras 18 e 19.

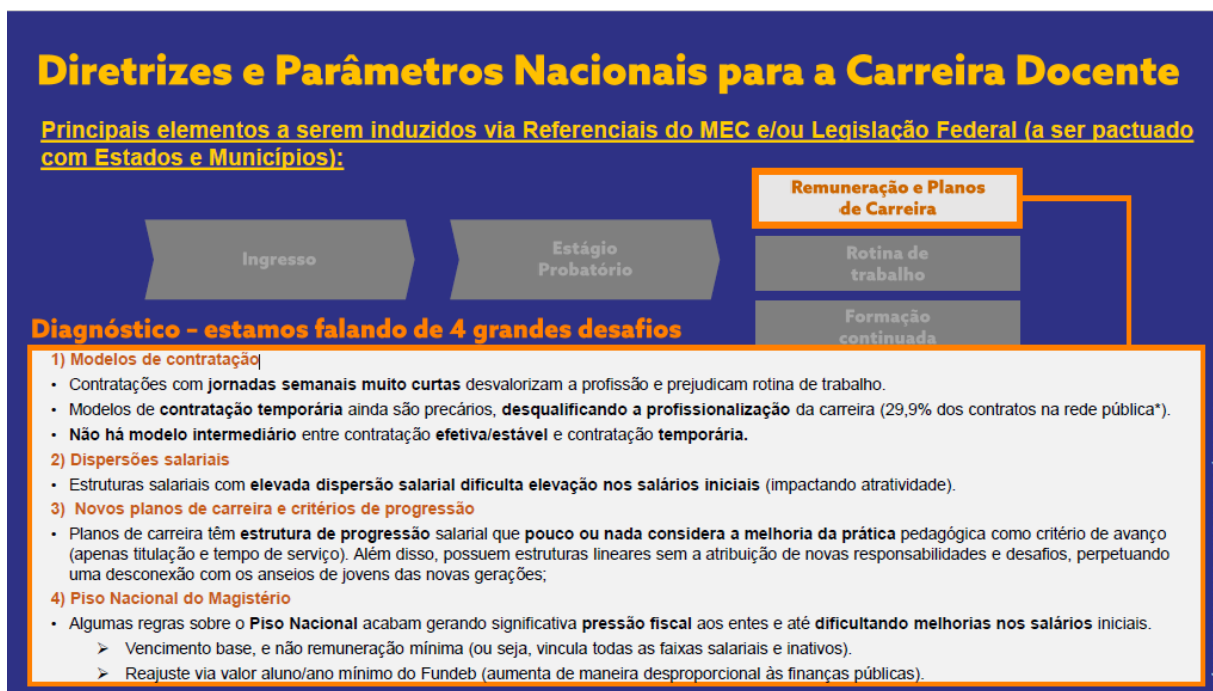
Figura 18 – Principais elementos a serem pactuados com estados e municípios, 2019.



Fonte: TpE, 2019, p.139.

⁶⁹ “Desde o início de 2018 o Todos Pela Educação lidera o ‘Educação Já!’, uma iniciativa suprapartidária em parceria com outras organizações e especialistas do setor, que visa contribuir para que os próximos governantes implementem um conjunto de medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na educação básica brasileira” (TpE, 2018, p. 5).

Figura 19 – Remuneração e planos de carreira, diretrizes do TpE, 2019.



Fonte: TpE, 2019, p.140.

Na figura 18 verificamos que o TpE não se opõe aos modelos de contratos temporários; pelo contrário, defende que possa haver sua reformulação em favor de um tipo intermediário entre estável e temporário. A “dispersão salarial” referida no documento critica a variação salarial dentro da carreira e permanece na repetição da antiga ideia de que a progressão por tempo e titulação não promove a atratividade na carreira, leva à acomodação docente, afirmando que a falta de “atribuição de novas responsabilidades e desafios promove a desconexão com os anseios de jovens das novas gerações” (TpE, 2019, p. 140). Os modelos de contratação sugeridos compõem a figura 20.

Figura 20 – Modelos de contratação de docentes sugeridos pelo TpE, 2019.



Fonte: TpE, 2019, p.141.

As informações acima evidenciam que a política defendida pelo TpE, mesmo para os professores com contratos diretos com a administração pública, é a da flexibilização e hibridização dos contratos. Ao assumir o projeto de “mais de uma carreira” para professores concursados, o TpE sinaliza a defesa da flexibilização e hibridização das relações de trabalho dos professores. No documento (TpE, 2019), o APH questiona a compreensão jurídica atual de que o piso salarial é referente ao vencimento base e não à remuneração mínima. A remuneração mínima incluiria, além do salário base, os benefícios e direitos da carreira, como vale alimentação, gratificações, entre outros, que seriam somados até chegar ao valor “mínimo” a ser pago. Esses outros valores, que não são referentes ao salário base, não são inclusos na aposentadoria e não são estáveis na carreira, ou seja, podem ser retirados. O que se intenta fazer, em consonância com as diretrizes do BM e do BID, é o rebaixamento dos salários e remunerações, com a proposição de carreiras com remunerações iniciais mais elevadas para “atrair bons professores”, ou seja, lidar com as resistências da categoria diante desta proposta e depois “achata” a carreira com salários diferenciados por bônus, gratificações, entre outros mecanismos deletérios à carreira.

Como o BM, o TpE apresenta a realidade objetiva de forma “invertida”. Para justificar o aprofundamento da exploração do trabalho docente, assim como a necessidade da punção do fundo público para impulsionar o movimento do capital, rebaixando as relações de trabalho dos professores e destruindo a carreira, utilizam o engodo de que isso resultaria em professores com

“melhores desempenhos”, com maior “qualidade” e, portanto, melhoraria a qualidade da educação.

Em 2022, às vésperas da eleição presidencial no Brasil, o TpE atualizou suas diretrizes e lançou um novo documento: *Educação Já, 2022: uma agenda sistêmica na educação básica brasileira*, incluindo os nomes de seus colaboradores⁷⁰. O texto segue as mesmas diretrizes da publicação de 2018, com o objetivo de fazer recomendações aos futuros governantes, tanto no nível nacional quanto no estadual. Enfatiza a importância do “engajamento” dos estudantes, professores e sociedade em geral para a implementação das contrarreformas. As recomendações dizem respeito a modificações estruturais em dez aspectos da educação: Governança, Gestão de sistemas educacionais, Financiamento, Professores, Gestão Escolar, Políticas Pedagógicas, Primeira Infância, Alfabetização, Anos Finais e Ensino Médio (TpE, 2022). Sobre os professores, aponta a necessidade de “reestruturação das carreiras” com “salários competitivos”, “novas responsabilidades” e “progressão na carreira baseada em competências profissionais” (TpE, 2022).

Rastreamos o documento do TpE que trata da especificidade dos municípios a fim de compreender as possíveis relações das diretrizes encaminhadas pela burguesia local e o fenômeno das “PPPs” na EI de Florianópolis. O documento *Educação Já. Municípios. Contribuições para o debate sobre políticas educacionais no contexto das eleições de 2020* (TpE, 2020) faz recomendações para as agendas municipais para a Educação Básica no período 2021-2024. Entre os destaques estão: as experiências de Londrina/PR e São Paulo/SP referentes à provisão de vagas nas creches, “principalmente para alunos mais vulneráveis” (TpE, 2020, p. 40). A experiência “inspiradora” para outros municípios foi a criação, pelo município paranaense, de uma central única de vagas, em que o critério fundamental para conseguir atendimento é o menor nível socioeconômico. Ou seja, alimenta-se um retrocesso, a EI assistencialista, antes considerada “depósito de crianças” e não um direito social universal,

⁷⁰ Este documento foi revisto e rerepresentado em 2021, contendo diretrizes políticas para o período 2023-2026. Colaboraram na redação do *Educação Já 2022*, além da Presidente, Priscila Cruz, especialistas das forças dominantes como Guiomar Namó de Mello (vice-presidente da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida – ANEBHI); Maria Helena Guimarães de Castro (então presidente do Conselho Nacional de Educação e embaixadora do PISA no Brasil); Luiz Roberto Liza Curi (Membro do Conselho Nacional de Educação); Maria Inês Fini (criadora da ANEBHI, consultora do Banco Mundial); Mozart Neves Ramos (diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna); Fernando Abrucio (membro do Conselho de Governança do TpE) e Claudia Costin (Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe), sediado na Fundação Getúlio Vargas). Esta lista sumária comprova o arco de forças reunidas em torno do TpE e o consenso burguês interno acerca da escola pública. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento>.

postando-se contra a Constituição da República de 1988, o ECA e a LDB, que pronunciam a obrigatoriedade de oferta universal na EI. A “inspiração” vinda da cidade de SP, além do critério socioeconômico, é a expansão no atendimento via “PPPs”, com organizações privadas filantrópicas: “(cerca de 84% das unidades são administradas por entidades conveniadas), sendo que as regiões mais pobres da cidade foram as que tiveram a maior redução do tamanho da fila de espera” (TpE, 2020, p. 40).

No que tange às relações entre as propostas internacionais, nacionais e locais, a análise documental permitiu identificarmos que as “parcerias público-privadas” são elemento central na política pública educacional para o Brasil. No interior desse projeto está a flexibilização e a hibridização das relações de trabalho das professoras. Atualmente, na rede de ensino de Florianópolis, o que existe de mais próximo ao “contrato alternativo” são as professoras contratadas pela Prefeitura por tempo determinado, conhecidas como ACTs; as professoras que trabalham nas unidades conveniadas, contratadas e pagas pelas organizações privadas com o fundo público repassado pela Prefeitura e regidas pela CLT, além das professoras que trabalharam nos NEIMs geridos pelas organizações privadas no ano de 2019. As professoras contratadas por tempo determinado têm *status* de servidoras públicas, no entanto, não acessam a estabilidade, a promoção na carreira, a gratificação por dedicação exclusiva, entre outros direitos conquistados pela categoria. Conforme discutido no capítulo dois desta tese, o quantitativo de professoras com esse tipo de contrato na rede municipal de ensino de Florianópolis é crescente. As professoras que trabalham nas unidades conveniadas com a Prefeitura não possuem *status* de servidoras públicas, apesar de serem pagas com financiamento público. Aquelas que trabalharam nos NEIMs geridos pela organização privada Associação de Saúde São Bento também não tinham esse *status*, pois foram contratadas via CLT e enfrentaram todos os problemas relacionados a essa condição.

Como as formas de vínculo das professoras são híbridas, elaboramos a tabela abaixo para visualizarmos o quantitativo, em série histórica, dos tipos de contratos efetivos/estáveis em comparação com os outros: temporários, CLTs, terceirizados, não classificados. Ao aglutinarmos o que o BM está chamando de “contratos alternativos”, podemos concluir a política que está sendo construída na rede de ensino de Florianópolis para as relações de trabalho das professoras na Educação Infantil.

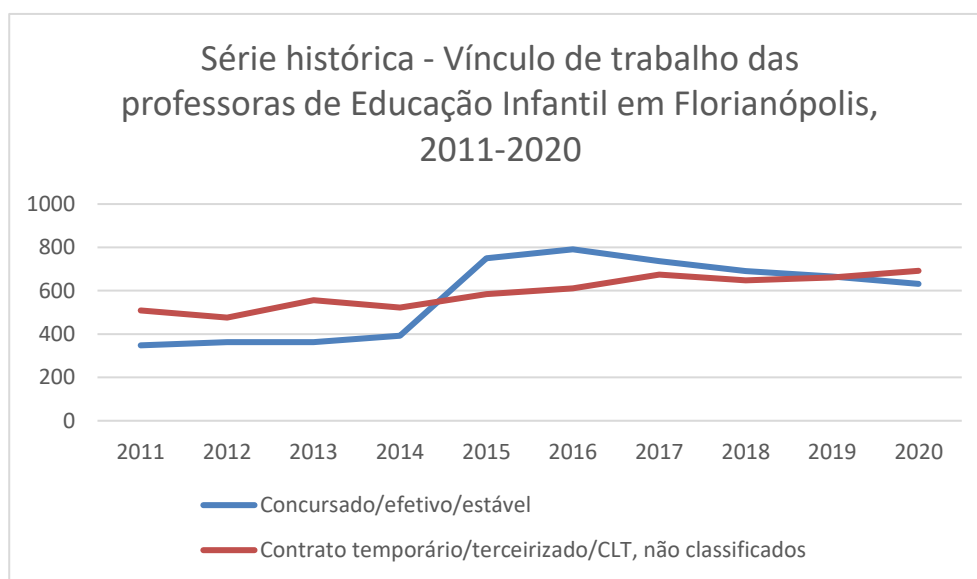
Tabela 9 – Número de docentes por dependência administrativa municipal e privadas conveniadas: creche, pré-escola e educação infantil unificada – Florianópolis, 2011-2020.

Vínculo de trabalho	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/efetivo/estável	348	363	363	393	750	791	737	690	665	631
Contrato temporário/terceirizado/CLT, não classificados	509	476	557	523	584	611	674	648	661	692

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2020.

Para construirmos essa tabela, somamos todos os vínculos de trabalho das professoras da Educação Infantil que atuam na rede municipal e nas unidades conveniadas. Inserimos na somatória, no ano de 2019, o número de nove professoras que atuaram no NEIM Antonieta de Barros, gerido pela organização privada ASB. Os dados de 2019 referentes à contratação das professoras no NEIM Anirson Antônio das Chagas, gerido pela mesma organização, não estão disponíveis para consulta. Consideramos para o ano de 2019 o número de vinte e quatro professoras, quantidade do ano de 2020. Com base nestes números, construímos o gráfico que segue.

Gráfico 1 – Número de docentes por dependência administrativa municipal e privadas conveniadas: creche, pré-escola e educação infantil unificada – Florianópolis, 2011-2020.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais UFPR/UFG, 2020.

O Gráfico 1 mostra a proximidade histórica na quantidade de professoras efetivas/estáveis e demais tipos de vínculos de trabalho na Educação Infantil em Florianópolis. Também é possível observar uma queda no número de contratos efetivos a partir de 2016, enquanto nota-se uma elevação na quantidade dos outros tipos de contratos. Este movimento evidencia uma tendência na flexibilização e na hibridização dos vínculos de trabalho das professoras na Educação Infantil, mesmo com o rompimento do contrato com a organização privada ASB. Até o ano de 2022, nos dois NEIMs geridos em 2019 pela OSCIP ASB, Anirson das Chagas e Antonieta de Barros, respectivamente, a contratação passou a ser quase que exclusivamente de temporários⁷¹.

Ao analisarmos os números em série histórica sobre as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil, podemos concluir que neste período (2011-2020) não existiu para estas profissionais, de forma universal ou mesmo majoritária, a garantia de carreira pública e estabilidade no emprego. Ao contrário, durante este tempo, a flexibilização nos vínculos e a instabilidade foram políticas privilegiadas para a oferta da EI na rede municipal. Com base nas discussões realizadas, constatamos que um dos elementos novos nisto que se coloca como hibridização e flexibilização dos vínculos de trabalho é que esta situação, até então dada como provisória, é pautada pela burguesia como política central para a gestão das trabalhadoras

⁷¹ Informação disponível em: <<http://sintrase.org.br/Default/Noticia/27791/Prefeitura-vai-iniciar-preenchimento-das-vagas-das-novas-unidades-de-educacao-infantil-com-efetivos>>.

professoras da escola pública e das ditas parceiras. Outro aspecto diferenciado do que se construiu historicamente é a forma de contrato que permite a gestão de unidades educacionais públicas, incluindo a contratação das professoras, pelas OSs. Na prática, significa uma ampliação da apropriação do fundo público por organizações privadas e o estabelecimento da lógica capitalista nas relações educacionais (produtividade, avaliações por desempenho, salários rebaixados, instabilidade no emprego, desmobilização da categoria etc.), contribuindo para a construção do consenso sobre o projeto de educação do capital para a classe trabalhadora e a hegemonia burguesa. Os intelectuais coletivos orgânicos do capital, em conjunto com seus APHs, na correlação de interesses entre burguesia internacional e local, buscam respaldo jurídico e o consenso social para avançar na exploração do trabalho das professoras e legitimar o projeto que busca na educação um nicho de mercado e conformação das subjetividades da classe trabalhadora, além da desarticulação das suas organizações, resistências e oposições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A **flexibilidade na contratação** de professores é uma das principais motivações para as PPPs. [...] As PPPs também permitem que os governos aproveitem as habilidades especializadas oferecidas por algumas organizações privadas para superar restrições de operacionalização, como **escalas salariais inflexíveis** e **regras de trabalho** que podem prevalecer no setor público (PATRIÑOS *et al.*, 2009, p. 4, tradução livre, grifos nossos).

Os sistemas educacionais que adotam **políticas de mercado** buscam alcançar melhorias por meio da substituição de monopólios e estruturas de incentivo de cima para baixo por sistemas educacionais de mercado por meio de **subsídios por aluno**, ou **vouchers**. [...] Por exemplo, Argentina, Colômbia e Equador fornecem **subsídios públicos para pagar o salário de professores de escolas particulares**, principalmente católicas (BID, 2016, p.10, tradução livre, grifos nossos).

[...] Definir, em pactuação com Estados e Municípios, novas diretrizes e parâmetros que orientem as redes de ensino na reestruturação e fortalecimento das carreiras de professores em temas como: critérios de ingresso, estágio probatório, estrutura de progressão e planos de carreira, melhorias salariais, **regimes de contratação** e políticas de formação continuada [...]. (TpE, 2018, p. 81, grifos nossos).

Contratar OS significa privatizar os serviços de creche e UPA?

Não, os serviços seguem públicos. Isso porque todo o protocolo e metodologia dessas unidades seguem padrão da Prefeitura e são gratuitos. A diferença é que **serão funcionários das OS** e não servidores efetivos (PMF, 2018, grifos nossos).

O esforço empregado nesta pesquisa teve como objetivo central investigar as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil no âmbito do processo de reconfiguração das relações público-privadas no município de Florianópolis, entre 2011 e 2020. Para captarmos este fenômeno social como uma totalidade concreta, com múltiplas determinações, consideramos nosso objeto de pesquisa em relação com o movimento orgânico do capital no seu processo de produção e reprodução ampliada, dando destaque à função do Estado e ao par dialético estrutura e superestrutura.

No capitalismo contemporâneo, caracterizado pela acumulação flexível (HARVEY, 1995), com constantes crises de acumulação e contrarreformas, as políticas educacionais têm função importante. Localizamos o Brasil como país de economia semiperiférica dependente no âmbito do capitalismo global (LIRA, 2019) e no interior desta posição compreendemos as relações de trabalho necessárias ao capital, assim como a função que a educação escolar na formação da força de trabalho e dos aspectos subjetivos e culturais.

A flexibilização e a hibridização do trabalho, necessária à recomposição e ampliação do capital, gera a instabilidade dos vínculos de trabalho, elemento-chave para a manutenção da expropriação de mais-valor e estratégia utilizada pelo capital para dominar a classe

trabalhadora. No Brasil, os professores são uma das maiores categorias de servidores públicos. Ao todo, 2,2 milhões de pessoas exercem essa profissão na educação básica e 323.376 no ensino superior (INEP, 2022). Com suas especificidades, estes profissionais compõem a classe trabalhadora e, portanto, participam da dinâmica de produção e reprodução do capital. Os aspectos relativos às formas de privatizações não clássicas da educação escolar, que passam pela formação inicial e continuada de professores, oferta de materiais pedagógicos, apostilas, livros, *softwares*, entre outros, foram bastante estudados, conquanto não superados. O movimento novo e em andamento se relaciona aos vínculos de trabalho dos professores. Este é um fenômeno complexo, uma vez que perpassa as discussões sobre trabalho produtivo e improdutivo, sobre produção capitalista e lógica capitalista, sobre consenso e coerção, sociedade civil e sociedade política, e a necessidade de apropriação do fundo público pelo capital (BEHRING, 2012).

Além da atuação do Estado na utilização do fundo público para “socorrer” os capitalistas (BEHRING, 2012), Oliveira (1988) ressalta a necessidade da burguesia em desonerar o fundo público de despesas com os servidores públicos em geral, e com o magistério público em particular, para que os recursos disponíveis possam ser utilizados para subsidiar a reprodução do capital financeiro. Sendo assim, relações público-privadas, quando determinam as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil, alterando as formas de contrato, possuem múltiplas funções, atuando no par dialético estrutura e superestrutura. Estão no horizonte da burguesia alterações no campo econômico e na ordem ideológica, social e cultural, na consciência da classe trabalhadora sobre educação.

As relações público-privadas, principalmente as políticas das “parcerias público-privadas”, têm sido apresentadas pelo capital para os países da ALC por meio de seus intelectuais orgânicos coletivos e APHs como forma privilegiada de continuação do projeto de privatização da educação. Esta forma, elaborada de diferentes maneiras, a depender das mediações e relações de poder de cada localidade, é mais efetiva na construção do consenso sobre tal projeto do que a privatização clássica. Ela camufla a disputa pelo fundo público e constrói a ideia de educação como serviço e não como direito social, abrindo caminhos para o empresariamento de novo tipo da educação (MOTTA; ANDRADE, 2020).

Entendemos que o empresariamento de novo tipo é expressão da subsunção da educação ao capital. Isto é, compreendemos que a educação na sociedade de classe é expressão dos interesses da classe dominante (ainda que eivada de contradições). Portanto, a educação hegemônica é a educação do capital. A relação entre educação e capital é mediada pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas num dado momento histórico e conforme a

particularidade de cada país na esfera do capital. A mudança de padrão de acumulação está relacionada às necessidades do capital em atualizar os seus níveis de acumulação. O empresariamento de novo tipo implica, justamente, em garantir (pela mercantilização e mercadorização) este processo. Isto pode ser visto na atuação de grupos empresariais organizados interferindo nas políticas públicas de educação, como o TpE, e diretamente nas redes públicas de ensino por meio das “parcerias público-privadas”. O envolvimento de Organismos Multilaterais no incentivo a esta política sinaliza a relação orgânica de interesses compartilhados entre a burguesia local e internacional, confirmando o pacto de classe.

A apreciação das produções acadêmicas selecionadas sobre o tema nos levou a concluir que a oposição simplificada entre público e privado, sociedade civil e sociedade política, contribui para o falseamento da realidade, uma vez que apaga o conceito de classes sociais. A ideia de Estado como sujeito neutro, mediador dos diferentes interesses, não permite a compreensão objetiva dos fenômenos sociais, uma vez que oblitera a apreensão da função do Estado na sociedade capitalista. O conceito de Estado ampliado, desenvolvido por Gramsci, permite compreender as relações orgânicas entre as diferentes esferas da organização social. A verdadeira oposição não está entre público e privado, mas entre as classes fundamentais, capital e trabalho. Quando analisamos, desde a CF de 1988, até as legislações criadas pelo aparelho de Estado, nacionalmente e nos municípios (caso de Florianópolis), vemos que legitimaram a agenda do capital para a educação e para as relações de trabalho dos professores. As mudanças legais, produzidas pelas determinações do capital, criaram as condições necessárias, jurídicas e de formação de consenso, para que a ampliação das relações público-privadas na educação acontecesse e a apropriação do fundo público.

Nos documentos selecionados e analisados do BM, do BID e do TpE encontramos o fio condutor das propostas que produziram alterações drásticas nas relações de trabalho dos professores. Estas organizações são claras em relação à necessidade de flexibilizar ainda mais os vínculos de trabalho. Não existe uma única forma de efetivar esta flexibilização; na prática ela se dá de forma híbrida. Pode ser organizada em “contratações alternativas”, aumento ou manutenção de contratos temporários, contrarreformas na carreira docente que gerem instabilidade no emprego e a responsabilização dos professores sobre os resultados educacionais ou ampliação da atuação de organizações privadas na oferta da educação, incluindo a contratação dos professores pelas mesmas. Esta última, além de permitir a flexibilização dos vínculos, promove a apropriação do fundo público por organizações privadas, razão pela qual tem se apresentado como forma privilegiada, principalmente na EI. Na dinâmica do capital, a flexibilização e a hibridização dos vínculos, fenômeno compreendido por nós como

movimentos de contratendência da queda da taxa de lucro (MARX, 2008), têm distintas funções: diminuir o valor da força de trabalho dos professores, intensificar a exploração do trabalho, realizar a punção do fundo público, ampliar as esferas de mercado para a produção de mais-valor e ainda criar o discurso da desmotivação, da falta de atratividade e da improdutividade das professoras.

Analizamos nosso objeto de pesquisa na realidade concreta da rede municipal de ensino de Florianópolis tendo em vista não o descolar das suas múltiplas determinações e não perder de vista a totalidade do fenômeno. O arco de informações que coligimos e de questões que levantamos incluiu problemas de gênero e raça/cor das docentes da EI em Florianópolis; de vínculos de trabalho do magistério na EI, nas instituições públicas e nas organizações privadas que possuem convênio com o município; de presença majoritária das mulheres na composição da força de trabalho. A determinação social de raça/cor, relacionada ao gênero, mostrou uma diferença no quantitativo de mulheres brancas com vínculos de trabalho mais estáveis e menos precarizados (no caso de servidoras públicas) do que as “não brancas” (pretas, pardas, indígenas e amarelas), indicando que as desigualdades socioeconômicas são sofridas, em maior escala, por mulheres negras e indígenas no país. No que toca à contratação das professoras, verificamos que as relações público-privadas na EI em Florianópolis estão presentes desde a constituição do Sistema de Ensino Municipal. As mudanças legais e operacionais sofridas no período analisado sinalizam para a fundamental ação do Estado em legitimar e ampliar essas relações. Ocorreu um aumento histórico de repasse do fundo público municipal às organizações privadas, em forma de subvenções, demonstrando a consonância da política local com as estratégias defendidas pelo TpE, BID e BM para a Educação Infantil e para as relações de trabalho das professoras, centradas nas “parcerias público-privadas”. A nova forma de contrato entre a Prefeitura e as organizações privadas, iniciada em Florianópolis com a ASB, efetivou a iniciativa de alargamento da política pela ampliação da apropriação do fundo público com rebatimentos nefastos sobre as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil.

Chamamos atenção sobre o fato de que esta pesquisa tratou da área da educação formal, com recorte na EI. No entanto, foi fundamental registrar que os repasses financeiros a organizações privadas que oferecem contraturno escolar, entre outros projetos educacionais e sociais na cidade, são numerosos e caberia uma investigação detalhada abrangendo estes contratos, para que se possa ter a dimensão real de apropriação do fundo público e ação destas organizações privadas na cidade.

Verificamos nos dados da série histórica o aumento no número de contratações de professoras diretamente pela Prefeitura e uma pequena queda na quantidade de vínculos de

trabalho direto com as organizações privadas conveniadas. Esta forma de contratação privilegiou os contratos temporários em detrimento de profissionais concursados. É grande a quantidade de professoras com contratos temporários em relação aos efetivos, nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2020, na RME.

Na linha histórica foi possível observar o declínio no número de efetivos, ficando evidente o aumento na quantidade de professoras com contratos temporários. Apesar da ampliação do atendimento ser realizada via unidades escolares públicas, as relações de trabalho destas professoras envolvem a instabilidade e fragmentação da categoria. Ou seja, com contratos de no máximo doze meses, sem plano de carreira e outros direitos adquiridos. Os contratos temporários nas escolas geram uma abertura jurídica e política para a terceirização da gestão destas unidades, uma vez que, a cada ano, os profissionais têm seus vínculos de trabalho interrompidos, podendo ser substituídos por outros, em outras formas jurídicas, de acordo com a situação do momento.

A análise do contrato entre a ASB e a PMF para a gestão de unidades educativas municipais de Educação Infantil, efetivado no ano de 2019, conduziu à conclusão de que se relaciona com o contrato de empréstimo assinado entre a Prefeitura e o BID, efetivado em julho de 2014, que previa a construção de 25 creches, entre outros investimentos na educação. Apesar da intensa propaganda da Prefeitura de que este empréstimo culminaria com um grande benefício à educação, com o aumento substancial da oferta de vagas, verificamos que o critério máximo para a matrícula de crianças continuou sendo as condições socioeconômicas de suas famílias, mantendo seu aspecto assistencialista.

De outro lado, o contrato entre PMF e ASB sinalizou uma política de ampliação de repasses do fundo público destinado para o atendimento dos direitos sociais às organizações privadas. Essa nova forma se caracteriza pela gestão das unidades públicas pelas OSCIPs. O Programa Creche e Saúde Já, instituído no governo de Gean Loureiro (FLORIANÓPOLIS, 2018), trata da contratação de organizações privadas para a gestão não só na área da educação e saúde como no esporte, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e assistência social. A consonância das políticas públicas de EI implementadas em Florianópolis com as diretrizes do BM, BID e TpE é cristalina e uma evidência a mais da articulação intrínseca da forma política com o capital. Em julho de 2022 foi publicada no Diário Oficial da PMF (PMF, 2022) a Lei Complementar 732/2022, que autorizou o poder executivo a contratar mais um empréstimo financeiro com o BID, no valor de US\$ 67.800,000,00 (sessenta e sete milhões e oitocentos mil dólares americanos), destinados

ao financiamento do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis (2ª fase). A renovação do vínculo financeiro e político da PMF com o BID, e a manutenção da vigência da Lei que instituiu o Programa Creche e Saúde Já em Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2018), demonstram a consolidação da relação direta entre a burguesia internacional e local para as diretrizes de políticas públicas educacionais na Educação Infantil e Ensino Fundamental de Florianópolis.

Estamos em um momento de transformações em relação aos vínculos contratuais da categoria do magistério. As redes de educação organizam de forma híbrida a oferta, a gestão e os seus vínculos, a exemplo de Florianópolis, onde encontramos na EI professoras efetivas, temporárias, contratadas pelas creches conveniadas (OS) e contratadas pelas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) no ano de 2019. Em todos estes casos, a contratação é realizada com recursos do fundo público. Os dados mostraram que no período histórico examinado nunca houve, de fato, a garantia da carreira docente para a maioria das professoras da EI que trabalham na rede municipal de ensino, direta ou indiretamente. Ao contrário, deparamo-nos com o aprofundamento desta situação por meio de novas formas de contratos que permitem maior apropriação do fundo público e afetam diretamente a relação de trabalho destas profissionais. Isto se dá como resposta político-cultural da burguesia local e internacional à crise orgânica do capital. Nosso estudo também revelou que as “PPPs” fragilizam as relações de trabalho das professoras, uma vez que no caso tanto dos convênios históricos, como no da ASB, a Prefeitura não se responsabiliza pelos direitos trabalhistas destas profissionais. Seus vínculos de trabalho ficam condicionados totalmente à manutenção dos contratos entre as organizações privadas e a PMF, o que pode culminar em demissões em massa e faltas de pagamento. Foi o que ocorreu no caso da Creche Casulo, do NEIM Antonieta de Barros, do NEIM Anirson e em numerosos outros casos no Brasil. Ficou demonstrado, ademais, piores condições de trabalho e menores remunerações, ecoando as conclusões das pesquisas acadêmicas examinadas nesta tese.

Com a investigação realizada constatamos a flexibilização e a hibridização nas relações de trabalho das professoras como uma tendência histórica, como uma necessidade do capital. Assim, ela é a expressão do processo em curso cujo horizonte, tendencialmente, é a radicalização de contratos flexíveis na educação. A Educação Infantil pode ser um laboratório para possibilitar formas mais avançadas de flexibilização das relações de trabalho na Educação Básica que talvez permitam a mercantilização total da educação e assim a sua subsunção ao capital.

Vale lembrar que a história de toda sociedade é a história da luta de classes (MARX; ENGELS, 1997). Há que se considerar as resistências, as lutas econômicas e políticas da classe trabalhadora e as diversas mediações que se dão em cada contexto, a fim de compreender o fenômeno em análise. Apesar de na correlação de forças estar em desvantagem, a categoria docente se coloca ativa e resistente aos avanços das políticas públicas educacionais que promovem as privatizações de novo tipo, a flexibilização e a hibridização das relações de trabalho. Este processo que se dá via relações público-privadas, mais especificamente na atuação das “PPPs” na educação, impacta as relações de trabalho das professoras servidoras públicas e daquelas contratadas por organizações privadas. No entanto, as primeiras possuem maiores condições objetivas de resistência. Como expressão dessas resistências em Florianópolis estão as pautas de luta e as greves da categoria que ocorrem historicamente. Temos como exemplos a greve de 2017, de 38 dias, que pautou a retirada do “pacote de maldades” do governo Gean Loureiro e só acabou depois de impedir a implementação de grande parte das propostas; a greve de 2018 contra a implementação das Organizações Sociais na educação; a greve de 2019 em que foi garantido, entre outros pontos, a reposição da inflação anual no salário e o pagamento imediato do piso salarial; a greve de 2021, em meio à pandemia, com duração de 67 dias, em que os profissionais não aceitaram o retorno às atividades presenciais nas unidades educativas sem a garantia de condições sanitárias; as duas greves de 2022, cujas principais pautas eram a garantia do pagamento do piso salarial, como salário base dentro da carreira, e o provimento de servidores efetivos nos novos NEIMs.

Em setembro de 2022, tivemos a informação, depois de muita resistência, greves e derrotas dos trabalhadores da RME, que nos NEIMs geridos pela ASB em 2019 e nas novas unidades que serão inauguradas em 2023, as vagas de trabalho serão preenchidas por trabalhadoras efetivas, nos processos de remoção e chamamento do último concurso.

O executivo municipal confirmou que as novas unidades de Educação Infantil estarão incluídas no próximo processo de remoção e, para o início do ano que vem, no chamamento de concursados, garantindo um quadro de trabalhadores efetivos nesses locais. [...] A confirmação de que as novas unidades da Educação serão municipalizadas é resultado de uma luta dura que iniciou em 2018, e uma vitória dos trabalhadores que defendem o serviço público em Florianópolis! (SINTRASEM, 2022).

Consideramos essencial reconhecer a vitória que se apresenta para a classe trabalhadora de Florianópolis, tanto no campo das lutas econômicas como nas lutas políticas. Esta vitória terá consequências diretas na vida da comunidade escolar, tanto para as crianças e suas famílias,

no que se refere à garantia do direito à educação pública, laica e de qualidade, quanto para as professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala e demais profissionais da educação que terão seus vínculos de trabalho respaldados na carreira pública. Garantiu-se (neste momento) direitos conquistados historicamente, como a estabilidade no emprego, a hora-atividade dentro da jornada de trabalho, a progressão na carreira por titulação, tempo de serviço e formação, entre outros. Na luta política, a derrota (mesmo que pontual), das OSs na educação no município, representa uma força política contundente, não só das professoras, mas de todos aqueles que se juntaram nesta luta, como as outras categorias de trabalhadores e as famílias das crianças matriculadas na rede.

Mesmo que a burguesia, com seus APHs e outras estratégias econômicas, busque a construção do consenso sobre as novas formas de privatização da educação e o Estado restrito esteja sempre pronto a providenciar a coerção, seja com as leis ou com a força, mesmo ainda em uma correlação de forças bastante desigual, as contradições estão postas. As contradições na realidade concreta e nas explicações falaciosas do capital sobre a realidade educacional são espaços de luta. Nesta investigação buscamos compreender e explicitar as contradições das relações público-privadas na educação, apresentamos dados, informações e análises que pudessem comprovar nossa hipótese de flexibilização e hibridização das relações de trabalho das professoras via atuação das OSs na educação. Nosso maior esforço foi o de não descolar o objeto de estudo da realidade concreta social, da materialidade histórica. Nossa maior vontade é que o conhecimento aqui produzido possa, de alguma forma, alimentar as lutas sociais, ajudar a construir novos conhecimentos e transformar nossa realidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018.

ARAÚJO, Luiz. Estado da arte da relação público e privado na educação básica. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68060/38747>. Acesso em: 16 abr. 2021.

AZEVEDO, E.; GONZALES, W, R, C. **O projeto nave: análise da relação público-privada**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis. .2013. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-projeto-nave-analise-da-relacao-publico-privada>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. ELACQUA, Gregory, *et al.* **Profissão professor na América Latina. Por que a docência perdeu o prestígio e como recuperá-lo? 2018**. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf>. Acesso em 3 abril. 2020.

BANCO MUNDIAL. **La naturaleza cambiante del trabajo**. 2019. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Making schools work**. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301090100_Making_Teachers_Accountable. Acesso em: 7 jan. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Gestão de pessoas e folha de pagamento no setor público brasileiro. O que os dados dizem?** 2019. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/449951570645821631/gest%C3%A3o-de-pessoas-e-folha-de-pagamentos-no->. Acesso em: 8 jan. 2020.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEHRING, Rossetti, Elaine. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes. (Orgs). **Crise do capital e fundo público**. Implicações para o trabalho, os direitos e a política social. São Paulo; Cortez,2019. cap. 2. P. 43-65.

BISPO, F. Prefeitura de Florianópolis terceiriza gestão de creches para associação apontada como laranja. Pública, Agência de Jornalismo Investigativo, 28 nov. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/11/Prefeitura-de-florianopolis-terceiriza-gestao-de-creches-para-associacao-apontada-como-laranja/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRAGA, S. B; SANTOS, T.F.A. M. **Um estudo sobre o programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/um-estudo-sobre-o-programa-excelencia-em-gestao-educacional-da-fundacao-itaui-social>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8987cons.htm. Acesso em: 20 fev. 2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407-orientacoes-convenio&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Perfil das OSC no Brasil*. 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33432. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Ementa Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF:

Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Ementa Constitucional 32/20**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta e institui o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://legislação.planalto.gov.br/legisla/legislação.nsf/>. Acesso em: 8 nov. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. *Diário Oficial da União*, 15 dez. 2015. (Marco regulatório).

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 9 abril 2018.

BRASIL. **Medida provisória nº 1.591, de 9 de outubro de 1997**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1591.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. **Projeto de Emenda Constitucional 32/2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0xsc2w62bg1pncjr844bwi31t5390211.node0?codteor=1928147&filename=PEC+32/2020. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei complementar nº179, de 24 de fevereiro de 2021**. Define os objetivos do Banco Central do Brasil e dispõe sobre a sua autonomia e sobre a nomeação e a exoneração de seu Presidente e de seus Diretores; e altera artigo da Lei nº 4.595, de 31 de dezembro de 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp179.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BEHRING, E. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. p. 153 - 180. In: **Financeirização, fundo público e política social** / Evilasio Salvador... [et al.] (orgs.). — São Paulo: Cortez, 2012.

CAMPOS, M, M; *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 3 jan. 2021.

CARCANHOLO, M, D. A crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. 2010. **Revista Aurora**. Marília. Ano IV, n. 6, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/1%20CARCANHOLO.pdf>. Acesso em 10 jun. 2020.

CÊA, G, S, dos S. **Mediações entre crise do capital e parcerias público-privadas em educação**: elementos para discussão. In: Colóquio Internacional Marx e o marxismo, de O capital à Revolução de Outubro (1867-1917). 24 a 27 de agosto, 2017, UFF: Niterói, RJ, 2017. Mesa coordenada 23. Crise do capital, recomposição burguesa e reconfiguração das

políticas públicas de formação humana. Niterói, RJ, Colóquio Internacional Marx e o marxismo, de O capital à Revolução de Outubro (1867-1917), 2017, s/p. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC23/mc233.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020

CÊA, G.S. dos S. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. In: **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.13, n.1, p.30-47, abr. 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350/24601>. Acesso em: 10 maio 2021.

CECCON, M, L, L. A Relação Público-Privado na Expansão da Oferta da Educação Infantil no Município de Campinas. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**. IV Encontro anual FINEDUCA. Campinas, anais, 2018.

CECCON, M.L.L. Setor privado sem (ou com) fins lucrativos na oferta da Educação Infantil: arranjos em consolidação. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**. V Encontro anual FINEDUCA. Natal, anais, 2017.

CESIT (Org.). **Dossiê Reforma Trabalhista**. Campinas, 2017. Disponível em:

http://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2017/06/Dossie_FINAL.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

COSSETIN, M. **As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Paraná. 2017.

COSTA, B. A. A influência da privatização nas condições de trabalho dos profissionais da creche. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**. IV Encontro anual FINEDUCA. São Paulo, anais, 2016.

COSTA, C.V; PEREIRA, M.S.V; LÉLIS, L.S.C. **As Relações Público-Privadas no Financiamento de Políticas Públicas Educacionais no Estado do Pará**. VII encontro FINEDUCA, anais, Belém, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci**. Escritos escolhidos: 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). Estado e sociedade civil. In: ____ **O leitor de Gramsci**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2011.

CRECHE fecha as portas. **NSC Total**, 12/04/2013 - 04h07. 2013. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/creche-fecha-as-portas-no-bairro-monte-verde-em-florianopolis>. Acesso em: 11 de out. 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2019.

DANTAS, A; PRONKO, Marcela. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: BARROS Anakeila de; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina, Virgínia. **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros *et al* (Org.). **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Proneira). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 73-96.

DADOS revelam perfil dos professores brasileiros. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep**. 14/10/2022 18h32. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros#:~:text=Neste%20s%C3%A1bado%2C%2015%20de%20outubro%2C%20celebra%2Dse%20o%20Dia,Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%202020>. Acesso em: 04 dez. 2022.

DELGADO. M.D. Problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros *et al* (Org.). **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/Proneira). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 73-96.

DELGADO. M.D. **Curso de Direito do Trabalho**. 3ª ed. V.1. LTr. S/d.

DÍAZ, D, S. *El Financiamiento de la Educación Pública Chilena vía Subsidio: Consecuencias Críticas sobre el Rol del Estado en Educación*. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/19214>. Acesso em: 16 abr. 2021.

DOMICIANO, C, A. Uso e Abuso dos Recursos Públicos para o Setor Privado: análise dos gastos empreendidos com o programa ‘nave-mãe’ em Campinas-SP. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**. IV Encontro anual FINEDUCA. Campinas, anais, 2018.

DORNELLAS, L. C. G. Minas Gerais e seu *Novo Modus Operandi*. Programa transforma Minas. **VII encontro FINEDUCA**, anais, Belém, 2019.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Apresentação: Organizações multilaterais, redes de governança e políticas educacionais. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-6, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23373/13978>. Acesso em 05 abril de 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, ENEIDA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: maio de 2019.

FAUST, J. M. **Propostas internacionais para carreira docente**: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais. Dissertação: mestrado. UFSC. 2015.

FERNANDES, S.J; VIANA, E. S.; REZENDE, A. G. Relações Público Privado na Esfera Municipal: o conveniamento da educação. **Anais VII encontro FINEDUCA**, Belém, 2019.

FAUST, J. M.; MELGAREJO, M. M.; DA SILVA, M. M. O trabalhador docente na escola pública: Novos elementos de subsunção ao capital. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020145>. Acesso em: 05 março 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto n. 17.361, de 15 de março 2017**. Regulamenta as parcerias entre o município de Florianópolis e as Organizações da Sociedade Civil, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de projetos e atividades previamente estabelecidos em planos de trabalho, nos termos das leis federais n. 13.019, de 2014 e 13.204, de 2015 e do decreto federal n. 8726, de 2016. *Diário Oficial do Município*, Florianópolis, p. 1-14, ed. 1904, 2017. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/16_03_2017_20.08.20.b4874a66761c6fc2ef8654e7aad9cacc.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 8642, de 27 de dezembro de 2010**. Estabelece critérios para o convênio entre o município de Florianópolis, representado pela Secretaria Municipal de Educação, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins econômicos para a oferta da educação infantil e educação complementar. Florianópolis, 27 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sc/f/florianopolis/decreto/2010/865/8642/decreto-n-8642-2010-estabelece-criterios-para-convenio-entre-o-municipio-de-florianopolis-representado-pela-secretaria-municipal-de-educacao-e-as-instituicoes-comunitarias-confessionais-ou-filantronicas-sem-fins-economicos-para-a-oferta-de-educacao-infantil-e-educacao-complementar>. Acesso em: 8 abril. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 10.372, de 25 de abril de 2018**. Institui o programa creche e saúde já no âmbito do município de Florianópolis e dá outras providências. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2018/1037/10372/lei-ordinaria-n-10372-2018-institui-o-programa-creche-e-saude-ja-no-ambito-do-municipio-de-florianopolis-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jun.2018.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Orçamentária Anual.2015-2021**. Secretaria Municipal da Fazenda. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/fazenda/index.php?cms=loa&menu=6&submenuid=416>.

Acesso em: 10 fev.2020.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria 722/2022**. Estabelece as diretrizes para as rematrículas, inscrições e matrículas para educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, bem como nas instituições parceiras (conveniadas), para o ano letivo de 2023. *Diário Oficial do Município*, Florianópolis, ed. 3309, 2022. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_11_2022_8.40.57.471ce00bc0d151effe9fc48198fa270c.pdf. Acesso em: 8 de mar. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Prestações de contas analisadas**. Secretaria Municipal, auditoria e controle 2016-2019. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=prestacoes+de+contas+analisadas&menu=0>. Acesso em: 3 jan. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de convênios firmados entre o Município e Entidades**. 2016. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=parcerias+do+municipio&menu=0>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de convênios firmados entre o Município e Entidades**. 2017. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=parcerias+do+municipio&menu=0>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de convênios firmados entre o Município e Entidades**. 2018. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=parcerias+do+municipio&menu=0>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de convênios firmados entre o Município e Entidades**. 2019. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=parcerias+do+municipio&menu=0>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório de convênios firmados entre o Município e Entidades**. 2020. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/smtac/index.php?cms=parcerias+do+municipio&menu=0>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital de chamamento público SME/SC Nº – 001/2019**. Recebimento de documentação/seleção de planos de trabalho de organizações da sociedade civil (OSC) para fins de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis a partir de 2019 com o objetivo de atender crianças a partir de 04 (quatro) meses até 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses na educação infantil. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/28_01_2019_11.58.55.8a25f0e03d4dcc523504bb8ae8c99178.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 22.878 de 11 de maio de 2021**. Qualifica o Instituto de Soleil como organização social de educação- OS. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 11 de maio de 2021. Disponível em: Decreto 22878 2021 de Florianópolis SC (leismunicipais.com.br). Acesso em: 05 de jan. 2022

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 7.508 de 2007**. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e a manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Câmara Municipal de Florianópolis, 31 dez. 2007b. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.09.55.56aae06691be587b28fd284c86929b36.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015 – 2025**. Florianópolis, SC: 2016. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf. Acesso em: 10 junho 2019.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria municipal de educação. **Diário Oficial eletrônico do município nº 2832. 03 dez.2020**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/03_12_2020_22.10.31.780009d945cddb948680d960f1d674db.pdf. Acesso em: 16 março 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Creche Já**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/crecheesaudeja/>. Acesso em: 3 dez. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria municipal de Florianópolis. **Home**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria municipal de educação. **Instituições parceiras de educação infantil**. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conveniadas&menu=4&submenuid=139>. Acesso em: 3 de out. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria municipal de educação. **Conveniadas - educação infantil 2019**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conveniadas+++educacao+infantil+2019&menu=15&submenuid=1954>. Acesso em: 3 de out. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Gestão e transparência**. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/governo/index.php?pagina=govdiariooficial>. Acesso em: 04 de jan. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Diário Oficial do Município**, 25 jul. 2022. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/25_07_2022_22.18.38.b2644c3980d881e14dc0728c679ee7a2.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

FONTES, Virgínia Maria Gomes de Mattos. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. In: **Marx e o Marxismo**. NIEP-Marx. v. 5. n.8. 2017. Disponível em:

<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>>. Acesso em: 02 abr.2021.

FONTES, V. **Capitalismo filantrópico?** – os múltiplos papéis dos APHs empresariais. No prelo. 2019.

GARCIA, T; ADRIÃO, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira:** incidência de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015) - Curitiba: CRV: 2018.

GAWRYSZEWSKI, B, V, C, da MOTTA; C, K, PUTZKE. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob tutela do Estado. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9413/5564>. Acesso em: 30 abril 2022.

GRANEMANN, S. Monetización y financiarización de las políticas sociales: ¿expresiones del neodesarrollismo? In: Mariano Félix y Maria Orlanda Pinassi. (org.). **La farsa neodesarrollista:** y las alternativas populares en América Latina y el Caribe. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2017. p. 233-243.

GOMES.A. **O professor temporário:** situações da docência em educação física na rede Municipal de ensino de Florianópolis (2011-2017). Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198692>. Acesso em: 13 mar 2019.

GOULART, R. C. C. B; BORGHI, R. F. Organizações sociais na Educação: uma discussão preliminar sobre a proposta no estado de Goiás. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação.** IV Encontro anual FINEDUCA. São Paulo, anais, 2016.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura.** 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRANEMANN, Sara. Estado e questão social em tempos de crise do capital. In: **O Avesso dos direitos:** Amazônia e Nordeste em Questão. Gomes, V. L; VIEIRA, A. C de S; NASCIMENTO, M, A, C. (orgs). Recife; Editora Universitária UFPE, 2012, (p. 41-60).

GRANEMANN. Sara. **O processo de produção e reprodução social:** trabalho e

sociabilidade. Conselho Regional de Serviço Social. Rio Grande do Norte, s/d. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/s709726Gx6l8W29E12Si.pdf>. Acesso em: 12 abril 2019.

GRANEMANN, S. **Teoria social, formação social e serviço social**: pesquisas marxistas em debate. (org.). — Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2020. 286 p. — (Coleção Carlos Nelson Coutinho; v. 4).

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IASI, Mauro. A crise do capital: a era da hipocrisia deliberada. In: ____ **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: IPC – Instituto Caio Prado Jr., 2017, p. 59-84.

IASI, Mauro. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017.

IBGE. Síntese dos indicadores sociais. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 jun.2020.

INEP. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo técnico. Brasília-DF, 2021. Disponível em: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2020 — Inep (www.gov.br). Acesso em: 20 out. 2021.

IPEA. Atlas do Estado brasileiro. **Ocupações no serviço público (1995-2016)**. [S.l.: IPEA], 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasestado/arquivos/rmd/3262-conjunto8.html>. Acesso em: jul. 2019.

IPEA. **Mapa das Organizações da Sociedade Civil**. Relatório OSCIP e OS: perfil das Organização Social e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil. Julho de 2020. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/publicacao.html#/81>. Acesso em 13 ago.2020.

IPEA. **Perfil das organizações da sociedade civil no Brasil**. Org: Felix Garcia Lopez. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33432. Acesso em 9 fev.2019.

LENIN, V. **O Estado e a revolução**. Tradução: Aristides Lobo. São Paulo: HUCITEC, 1986.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 173-188.

LIRA, Terçália Suassuna Vaz. **Superexploração da força de trabalho, crise mundial e golpe de estado no Brasil**. *Revista de Política Públicas*, UFMA, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10570>. Acesso em: 20 dez 2018.

LIRA, T. S. V. (2019). Superexploração da força de trabalho, crise mundial e Golpe de Estado no Brasil. *Revista de Políticas Públicas*, 22(2), 903-922.

OLIVEIRA, R. L. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

LUZ, L.X; OLIVEIRA, A. G.A. **A Participação das organizações sociais do setor privado na Educação pública piauiense e cearense outra letra**. 34ª Reunião Nacional da ANPED. Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-1179%20int.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARTINS, A. *et al.* **As parcerias público-privadas na educação básica: uma análise sobre a realidade de quatro municípios de Minas Gerais**. Juiz de Fora: UFJF 2019, 244p. (Relatório de pesquisa FAPEMIG).

MARTINS, A. S. **A direita para o social**. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFRJ, 2009.

MARTINS, A; SOUZA, C, A; PINA, L, D. Empresas sociais e privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. AAPE. EPAA. **Arizona States University**. **Volume 28**. Número 183. 7 dezembro de 2020. Disponível em: (PDF) Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil (researchgate.net). Acesso em: 20 fev.2021.

MARTINS, K. **Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2018): lutas e resistências**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214837>>. Acesso em: 10 fev.2021.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **Trabalho assalariado e Capital & Salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo, 2013. Volume 1.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984. t. 2, v. 1.

MATTOS, M, B. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

MELGAREJO, M. M. **A Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação**: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, 2017.

MENDONÇA, S. R. de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, p. 27-43, 2014.

MÉSZÁROS, I. Das crises cíclicas à crise estrutural. In: **A atualidade histórica da ofensiva socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 69-98.

MONTENEGRO, Ana. **Mulheres - participação nas lutas populares**. Salvador: M&S, 1985.

MONTES, R. Milhares de estudantes saem às ruas em meio à crise política no Chile. **El País**. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/16/internacional/1429211916_911998.html. Acesso em: 21 nov.2020.

MOREIRA, J.G. **Implicações das parcerias público-privadas na educação infantil**: gestão compartilhada e a reconfiguração do trabalho docente. (Mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação da Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente- SP, 2019.

MOTTA, V, C da; ANDRADE, M, C, P de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Revista Educação e Sociedade**. Seção especial: Privatização da Educação, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt>. Acesso em: 7 abril de 2021.

NASCIMENTO, A. P. S; SILVA, C. N. O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 5, dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/67575/38749>. Acesso em: 16 abr. 2021.

NEIVERTH, T. A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis: entre o FUNDEB e a focalização. 2009.241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J, P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**.v.111, Set 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?lang=pt>. Acesso em: 10 março, 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

OESTREICH, Marlise. A expansão do atendimento na rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis: estratégias dos governos municipais (1976 – 2011). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 370–399, jan./jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 12 abril 2021.

OLIVEIRA, F. O Surgimento do Antivalor: Capital, Força de Trabalho e Fundo Público". **Novos Estudos Cebrap**, nº 22, pp. 8-28, 1988.

OLIVEIRA, S.S.B.A; LIMA, R.S. **A Lógica do mercado na Rede Pública Municipal de Manaus/AM**. VII encontro FINEDUCA, anais, Belém, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PERONI, V, M, V; *et al* (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PERONI, V.M.V. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica brasileira**. 37ª Reunião Nacional da ANPed. Florianópolis. .2015. Disponível em:< <https://anped.org.br/biblioteca/item/nebulosas-fronteiras-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-basica-brasileira>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PEREZ-ALFARO, M. *et al*. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis**. 2013. Disponível em https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/bid-brasil_p.infancia_florianopolis.pdf. Acesso em: 10 de nov.2020.

PREFEITURA lança projeto “Creche e Saúde Já”. **Granfpolis**, 2018. Disponível em: <https://granfpolis.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/42699/codNoticia/480679>. Acesso em: 3 de nov. 2022.

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

PRONKO, M. A. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/1046>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PROTESTO de professores de Eunápolis fecha trecho da BR -101; eles dizem que 400

profissionais da Educação foram demitidos. **G1 Bahia**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/09/08/protesto-fecha-trecho-da-br-101-no-sul-da-bahia.ghtml>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PRUNIER, S, S. **A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

RIGOLON, W; VENCO, S. **Quem quer ser professor?** A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis. 2013. Disponível em:< <https://anped.org.br/biblioteca/item/quem-quer-ser-professor-precariade-objetiva-e-subjetiva-no-trabalho-docente>>. Acesso em 10 mar.2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche** (1984). In: _____. (org.) Creche. São Paulo: Cortez, 1989. p.90-103.

ROSSO, D, S. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTA CATARINA. Tribunal Regional do Trabalho da 12ª região. **Tutela cautelar antecedente 0001163-21.2020.5.12.0001**. Sentença. Florianópolis, 10 maio 2021. Disponível em: <https://pje.trt12.jus.br/consultaprocessual/detalhe-processo/0000163-21.2020.5.12.0001/1#12beb31>. Acesso em: 08 agosto 2021.

SANTA CATARINA. Tribunal Regional do Trabalho da 12ª região. Disponível em: <https://pje.trt12.jus.br/consultaprocessual/detalhe-processo/0000163-21.2020.5.12.0001/1#63cbd9f>. Acesso em: 10 nov.2022.

SANTOS. M.L. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SARAMAGO, J. **A viagem do elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SARAMAGO, J. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SME. **Prefeitura inaugura a creche Antonieta de Barros, na Vila Aparecida**. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=20615>. Acesso em 10 de nov. 2021.

SCALABRIN, A.M.C; OESTREICH, M. A qualidade na Educação Infantil: o Banco Interamericano de Desenvolvimento na gestão da rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis e as parcerias público-privadas. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação**. V Encontro anual FINEDUCA. Natal, anais, 2017. Disponível em: <http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Relacao-Publico-Privado/publico-privado-4.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

SEKI, A, K; *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-959, set-dez. 2017. Disponível em: < <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>>. Acesso em: 3 jun.2018.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n.1, 127-160, jan.jun.2011. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em: 7 março de 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&marin, 2014. p. 21-45.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: Azevedo, M. e Lara, A.B.M. (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

SILVA, A, M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, F, F; LAMOSA, R. de A, C, Estado, Classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.138-151, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43773/24607>. Acesso em: 10 maio 2021.

SINTRASEM. **Conheça o pacote de maldades do prefeito Gean Loureiro, que só será barrado com muita luta**. Notícias, Florianópolis, 16 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/481/conheca-o-pacotao-de->. Acesso em 13 jan. 2018.

SINTRASEM. **Chamada para auxiliar de sala para a unidade educativa do Rio Tavares (RT) com valor de salário abaixo do piso**. Mimeo: Florianópolis,2019.

SINTRASEM. **Chamada para professor para a unidade educativa do RT com valor de salário abaixo do piso**. Mimeo: Florianópolis,2019.

SINTRASEM. **Diário Eletrônico do Ministério Público – com a abertura de investigação sobre a Oscip**. Mimeo: Florianópolis,2019.

SINTRASEM. **Exclusivo: Gean entrega creches de Florianópolis para empresa laranja**. Florianópolis, 25 de nov. 2019. Disponível em: <http://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/9848/exclusivo-gean-entrega-creches-de-florianopolis-para-empresa-laranja>. Acesso em: 03 dez. 2019.

SINTRASEM. **História**. Disponível em: <http://sintrasem.org.br/Interna/22/Historia>. Acesso em: 18 out. 2022.

SINTRASEM. Foto – **Falta de remédios na unidade educativa do RT**. Mimeo: Florianópolis, 2019.

SINTRASEM. Foto – **Funcionários sem espaço para refeições**. Mimeo: Florianópolis,

2019.

SINTRASEM. **Foto que demonstra a falta de cobertores da instituição, com crianças cobertas com toalhas de banho** – Unidade educativa do Rio Tavares. Mimeo: Florianópolis, 2019.

SINTRASEM. **Lista de denúncias com depoimentos de familiares e profissionais**. Mimeo: Florianópolis, 2019.

SINTRASEM. **Quadro de Funcionários da ASB com nome e carga horária**. 2019. Mimeo: Florianópolis, 2019.

SINTRASEM. **Termo de parceria entre a Prefeitura e a ASB**. 2019. Mimeo: Florianópolis, 2019.

SINTRASEM. **Vitória: cai empresa laranja que Gean contratou para administrar creches em Florianópolis!** Florianópolis, 10 fev. 2020. Disponível em: <http://www.sintrasem.org.br/Default/Noticia/10884/vitoria-cai-empresa-laranja-que-gean-contratou-para-administrar-creches-em-florianopolis!>. Acesso em: 15 fev.2020.

SOBE número de alunos de escolas particulares que migraram para públicas no país. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sobe-numero-de-alunos-de-escolas-particulares-que-migraram-para-publicas-no-pais/>. Acesso em: 26 out. 2022.

TENENTE, Luísa. Brasil perdeu mais de 2,5 mil creches particulares durante a pandemia; especialistas veem risco de sobrecarga na rede pública. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/13/brasil-perdeu-mais-de-25-mil-creches-particulares-durante-a-pandemia-especialistas-veem-risco-de-sobrecarga-na-rede-publica.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação já. **Política Nacional de valorização e profissionalização docente**. 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/252.pdf. Acesso em: 8 abril 2020. Acesso em: < 03 jan.2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação já. **Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022**. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf>. Acesso em janeiro 2019.

NETO, Torquato; MACALÉ, Jards. *Let's Play That*, Rio de Janeiro: LP Jards Macalé, 1972.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNESCO. **Exploring the impact of career models on teacher motivation**. 2016.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252>. Acesso em: janeiro 2019.

UNESCO-OREALC. **Las carreras Docentes em América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional**, 2015. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>. Acesso em: fevereiro 2019.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 agosto. 2020.

VIZZOTTO, L. **A construção da relação público-privada na educação**: um estudo em municípios catarinenses. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos. 2018.

WORLD BANK. BRUNS, Bárbara *et al.* Making teachers accountable. In: **Making schools work**. 2011. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/483221468147581570/making-schools-work-new-evidence-on-accountability-reforms>. Acesso em: 13 mar. 2020.

WORLD BANK. PATRIÑOS, Harry Anthony *et al.* **The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education**. Washington, 2009. Disponível em

https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/9780821386798_CH04. Acesso em 13 mar. 2020.

WORLD BANK. **Learning to realize education's promise**. 2018. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>. Acesso em janeiro 2019.

APÊNDICE A

Tabela 10 – Total de trabalhos selecionados por tipo de produção, 2011-2019.

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Teses (2011-2019)	3
Dissertações (2011-2019)	3
Trabalhos nos Anais da ANPED (2011-2019)	14
Artigos na revista anual FINEDUCA (2011-2019)	5
Artigos e resumos expandidos Anais FINEDUCA (2016-2019)	10
Total	30

Fonte: Portais FINEDUCA, ANPED, CAPES

Quadro 4 – Teses selecionadas no Portal da Capes, 2011-2019.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES
2018	<i>Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas'</i>	Silva, Amanda Moreira da	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
2017	<i>As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil</i>	Cossetin, Marcia	Universidade Estadual do Paraná (UEP)
2018	<i>A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses</i>	Vizzotto, Liane	Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 5 – Dissertações selecionadas no Portal da Capes, 2011 – 2019.

Ano	Título	Autor	IES
2019	<i>Implicações das parcerias público-privadas na Educação Infantil: gestão compartilhada e a reconfiguração do Trabalho Docente</i>	Moreira, João Gomes	Universidade do Oeste Paulista (UNIOESTE)
2018	<i>A parceria pública-privada na Educação Infantil em Porto Alegre: suas implicações para o Trabalho docente</i>	Prunier, Simone Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O Quadro 5 foi elaborado com trabalhos selecionados no *site* da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA). Procuramos materiais nas edições anuais da revista organizada pela entidade, onde estão disponíveis publicações de 2011 a 2020. Consideramos também resumos expandidos disponíveis nos anais dos encontros do FINEDUCA, no eixo temático “Relações público-privado no financiamento da educação”, disponíveis de 2016 a 2019. Pelos títulos e resumos dos artigos, procuramos pesquisas que relacionassem parcerias público-privadas na Educação Básica com o trabalho docente, principalmente no que se refere às relações de trabalho. Para tanto, consideramos as seguintes palavras-chave: “parceria público-privada”, “conveniadas”, “corporações”, “terceirização”, “organizações sociais”, “organizações da sociedade civil”, “trabalho docente”, “professor”, “contratação”, “vínculo de trabalho” e “educação básica”. Foram excluídos da nossa busca trabalhos que tratam da Educação Superior, Educação Especial e trabalhos restritos às relações de trabalho dos professores temporários.

Quadro 6 – Artigos selecionados nas revistas FINEDUCA, 2011-2019.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES
2018	A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil.	Adrião, Teresa Domiciano, Cassia Alessandra	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2015	Estado da Arte da relação público e privado da Educação Básica	Araújo, Luiz	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2015	As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos desta opção política	Nascimento, Ana Paula Santiago do Silva, Cleber Nelson de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2011	El financiamiento de la Educación pública Chilena via subsidio: consecuencias críticas sobre el rol de Estado em Educación	Díaz, Sebastian Danoso	Universidad del Talca, Chile

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7 – Resumos expandidos e artigos completos selecionados nos anais FINEDUCA, 2016-2019.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES
2019	A Lógica do mercado na Rede Pública Municipal de Manaus/AM ⁷²	Oliveira, Selma Suely Baçal de Aranha Lima, Rudervania da Silva	Universidade Federal do Amazonas (UFA)
2019	As Relações Público-Privadas no Financiamento de Políticas Públicas Educacionais no Estado do Pará	Costa, Cassio Vale da Pereira, Maria do Socorro Vasconcelos Lélis, Luziane Said Cometti	Universidade Federal do Pará (UFP)
2019	Minas Gerais e seu <i>Novo Modus Operandi</i> . Programa transforma Minas.	Dornellas, Liegi Coutinho Goulart	Universidade Federal do Espírito Santo
2018	Uso e Abuso dos Recursos Públicos para o Setor Privado: análise dos gastos empreendidos com o programa 'nave-mãe' em Campinas-SP	Domiciano, Cassia Alessandra	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
2018	A Relação Público-Privada na Expansão da Oferta da Educação Infantil no Município de Campinas: uma política necessária?	Ceccon, Maria Lúcia Lemos	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
2018	Relações Público Privado na Esfera Municipal: o conveniamento da educação	Fernandes, Solange Jarcem Viana, Elayne Silva e Alves Rezende, Andressa Gomes de	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMT)
2017	A qualidade na Educação Infantil: o Banco Interamericano de Desenvolvimento na gestão da rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis e as parcerias público-privadas	Scalabrin, Ângela Maria Coutinho Oestreich, Marlise	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2017	Setor privado sem (ou com) fins lucrativos na oferta da Educação Infantil: arranjos em consolidação	Ceccon, Maria Lúcia Lemos	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
2016	A influência da privatização nas condições de trabalho dos profissionais da creche.	Costa, Beatriz Aparecida da	Universidade Estadual Paulista- não encontrei o artigo
2016	Organizações sociais na Educação: uma discussão preliminar sobre a proposta no estado de Goiás	Goulart, Rita de Cacia Carminatti Bortolin Borghì, Raquel Fontes	Universidade Estadual Paulista (UNICAMP)

Fonte: FINEDUCA 2016-2019.

⁷² Apenas resumo disponível, fruto de uma dissertação.

No *site* da ANPEd, selecionamos trabalhos apresentados nos encontros nacionais, no GT05- Estado e Política Educacional e GT 09 - Trabalho e Educação.

Quadro 8 – Produções selecionadas nos anais da ANPEd, 2009-2017.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES
2017	Nenhum trabalho selecionado		
2015	As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica brasileira	Peroni, Vera Maria Vidal	UFRGS
2013	O projeto nave: análise da relação público-privada	Azevedo, Eduardo Gonzalez, Wania R. E Coutinho	UERJ/FEBF e UNESA
2013	Um estudo sobre o programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social	Braga, Simone Bitencourt Santos, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos	UFPA
2013	Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente	Rigolon, Walkiria Venco, Selma	Secretaria Estadual de Educação de SP UNIMEP
2012	Nenhum trabalho selecionado		
2011	Participação das organizações sociais do setor privado na Educação pública piauiense e cearense	Luz, Liliene Xavier Luz Oliveira, Antonio Glauber Alves	UESOPI

Fonte: Anais da ANPEd GT 05 e GT 09, 2009-2017.