

AS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS NOS SISTEMAS EDUCATIVOS EM MINAS GERAIS E SÃO PAULO

Aline Barbosa de Miranda
Universidade de São Paulo - USP
alinebarbosas@yahoo.com.br

Resumo: Esta investigação pretende-se desenvolver um estudo comparativo entre parcerias público-privadas na área educacional, desenvolvidas no Estado de Minas Gerais e em São Paulo. Serão analisadas os programas desenvolvidos pelo Instituto Lemann em São Paulo e programas desenvolvidos em Minas Gerais pelo Instituto Iamar, braço social do Grupo Empresarial Martins. Pretende-se apreender a estrutura e funcionamento destas ações e seus impactos na educação; identificar as fontes de recursos para subsidiar tais ações, mas, sobretudo, visa apreender o conteúdo e o teor das propostas da iniciativa privada e sua instalação na gestão da escola pública. A proposta metodológica desta investigação será norteada pelas diretrizes das pesquisas qualitativas e quantitativas. A matriz epistemológica adotada ancorase no materialismo histórico-dialético. A este pressuposto teórico-metodológico, associou-se o paradigma dos estudos comparados. Com este estudo pretende-se potencializar o debate acadêmico a respeito das parcerias público privadas no cenário nacional.

Palavras-chave: educação; estado; PPPs.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo explicitar resultados parciais de uma pesquisa em andamento. A pesquisa desenvolve uma análise a respeito de duas instituições que integram o terceiro setor no Brasil. Uma dessas organizações está localizada no estado de São Paulo e atua diretamente com a formação de gestores escolares, trata-se da Fundação Lemann e a outra está situada no estado de Minas Gerais e tem como foco principal de atuação a educação de jovens empreendedores, embora tenha trabalhos desenvolvidos em outras áreas sociais também. Trata-se do Instituto Iamar, braço social da empresa atacadista Martins S.A. Ambas as organizações desenvolvem seus projetos por meio de parcerias com as secretarias de educação dos municípios nos quais estão localizadas.

O objetivo da pesquisa é desenvolver um estudo comparativo entre essas duas instituições, de diferentes estados para destacar eventuais similitudes e também expressivas diferenças, decorrentes do contexto típico de cada estado da federação. Para então compreender as políticas públicas implementadas na área educacional no Brasil, bem como seus impactos nas instituições públicas de ensino.

O critério de escolha das duas organizações se deu em virtude do grau de sistematização de seus projetos sociais; pelo destaque no cenário nacional e por atuarem na área educacional.

Esta pesquisa apresenta grande relevância por intentar desvelar os caminhos que as políticas públicas estão delineando nas áreas sociais, ao colocar em destaque ações do terceiro setor, grande ator que vem assumindo parte das responsabilidades do Estado no que concerne a promoção de políticas sociais, sobretudo, no campo educacional.

A proposta metodológica desta investigação será norteada pelas diretrizes das pesquisas qualitativas e quantitativas. A matriz epistemológica adotada ancora-se no materialismo histórico-dialético. Assim, o ponto de partida de problematização da realidade será o concreto.

O materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista, refere-se a uma das diversas abordagens que permite ao homem compreender a relação que se estabelece entre sujeito – objeto, visando apreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida, fator esse que justifica esta matriz epistemológica como orientadora desta investigação. A este pressuposto teórico-metodológico, associou-se o paradigma dos estudos comparados, visando buscar fundamentos metodológicos que permitissem realizar uma análise pertinente de projetos viabilizados pelas ppps, em dois estados da federação, sem comprometer as singularidades e similaridades de cada realidade.

2 ESTADO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO

A constituição e evolução dos sistemas educativos situam-se, durante os últimos trinta anos, em um contexto marcado por um processo acelerado de integração econômica supranacional. Este processo de “mundialização” traduz-se num conjunto de mudanças que, no plano econômico, se concretiza principalmente na liberalização dos movimentos de capitais, independentemente das fronteiras nacionais (CANÁRIO, 2006). Esta mudança correspondeu a uma escolha política, consentida e conduzida pelas autoridades políticas nacionais, retirou aos Estados nacionais a capacidade de controlarem os fluxos no interior e com o exterior das suas fronteiras, reduzindo a sua ação a um estatuto marginal, o que não significa, necessariamente, pouco importante. Canário (2006) citando Habermas (1998) declara que do ponto de vista político, a racionalidade econômica supranacional sobrepõe-se à racionalidade política nacional.

As novas configurações acima supracitadas são frutos de políticas neoliberais adotadas, sobretudo, a partir da década de 1970, quando partidos conservadores chegaram ao poder. Os exemplos mais notáveis são: o governo alemão com Kohl, o inglês com Thatcher e o norte americano, com Reagan.

De acordo com Canário (2006), essas mudanças no cenário sócio-político econômico causam profundos impactos no campo educacional, pois está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada. A finalidade de construir uma coesão nacional cede progressivamente lugar a uma subordinação funcional das políticas educativas aos imperativos de caráter econômico inerentes a um mercado global e único. Para o autor, com base em múltiplos estudos comparados é possível afirmar a evidência empírica da existência de uma convergência nas modificações observáveis ao nível da regulação dos sistemas educativos nos diferentes países e que resulta da emergência de um processo mais largo de “regulação transnacional”.

Segundo análises desenvolvidas por Whitty e Power (2002), em várias partes do mundo vem ocorrendo tentativas de romper com “um sistema único” de educação provida e financiada pelo Estado. Para os autores, recentes reformas em países como Estados Unidos, País de Gales, Inglaterra e Nova Zelândia buscam:

(...) dismantlar as burocracias centralizadas substituindo-as por sistemas de escolarização com maior diversidade de tipos de escolas disponíveis, juntamente com uma maior ênfase na escolha parental e na competição entre escolas (Whitty *et al.* 1998). Tais reformas também, por vezes, *atribuem um papel maior aos sectores privados e voluntários no provimento da educação financiada pelo Estado* (p. 16 – Grifo nosso).

O objetivo destas reformas são atribuir maior autonomia às escolas, e esta autonomia educativa diz respeito à administração própria da escola, incluindo ora alguns, ora todos, os aspectos de financiamento e tomadas de decisão que são transferidas dos gabinetes regionais e distritais para as escolas. Tanto para os profissionais locais, como para os conselhos escolares da comunidade, ou ainda para uma combinação dos dois (WHITTY; POWER, 2002).

Semelhantes reformas estão sendo implantadas também no Brasil, tratam-se de recomendações advindas de órgãos como o FMI, BIRD, entre outros que condicionam empréstimos a países em desenvolvimento como o Brasil, a adoção de tais diretrizes.

Canário (2006) citando Barroso (2005) afirma que é possível colocar em evidência o papel fulcral desempenhado, neste processo de regulação transnacional, pelos organismos supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE, Unesco, Comissão Europeia, Conselho da Europa, etc.) que, através de programas de cooperação técnica, de apoio à investigação e ao desenvolvimento, sugerem ou impõem, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções.

Mediante essas medidas direcionadas para o afastamento do Estado no que concerne a promoção do setor educacional, é comum encontrar nas literaturas disponíveis muito autores denominando tais políticas como “privatização” dos sistemas de ensino. Todavia, Whitty e Power (2002), alertam que do ponto de vista do financiamento é difícil argumentar que a educação tem sido privatizada a uma escala significativa.

Na maioria dos casos, mercantilização é, provavelmente, a melhor metáfora para o que tem acontecido ou, para ser ainda mais preciso, o desenvolvimento de “quase-mercados” nos serviços do Estado-Nação e ou do Estado-Providência. Muitos críticos vêem estes “quase-mercados” educativos como envolvendo a combinação da escolha parental¹ e a autonomia da escola, juntamente com um maior grau de regulação pública financeira e governamental (p.16).

1 No que tange à escolha parental, o artigo relaciona-se particularmente com as políticas que defendem a oferta de oportunidades para a escolha entre escolas estatais e com as que usam financiamento público para alargar a escolha no sector privado (WHITTY; POWER, 2002, p. 16).

Whitte e Power (2002) citando Levavic (1995) elucidam que as características distintivas de um “quase-mercado” para um serviço público são “a separação do comprador (encarregado de educação) do vendedor (administrador da escola) e um elemento de escolha do utilizador entre vendedores”. Um “quase-mercado”, normalmente, permanece altamente regulado, com o governo a controlar “aspectos, tais como a entrada de novos administradores, investimento, a qualidade de serviço (assim como com o currículo nacional) e o preço, que, muitas vezes, é zero para o utilizador”.

A falta de uma relação coerente do dinheiro convencional e a força da intervenção governamental distinguem os “quase-mercados” da idealizada visão do mercado “livre”, muito embora alguns mercados contemporâneos em qualquer campo (área comercial) são, de facto, livres da regulação do governo e muitos deles envolvem alguns elementos de subsídios explícitos ou encobertos (WHITTE; POWER, 2002, p. 16 apud LEVAVIC, 1995, p. 167).

Ainda na perspectiva dos autores, mesmo quando os “quase-mercados” são confinados aos investidores do setor público, é possível afirmar que alguns aspectos da mercantilização contribuem para a privatização, num sentido ideológico e não estritamente econômico. Os autores exemplificam com o fomento da crença de que a abordagem do setor privado é superior à que é tradicionalmente adotada no setor público; forçar as instituições do setor público a operar mais como as do setor privado; e encorajar a tomada de decisão privada (individual/familiar) em detrimento do processo burocrático. “Por outras palavras, a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos” (WHITTE; POWER, 2002, p. 17).

Os apologetas dos “quase-mercados” argumentam que, estes irão conduzir a uma maior diversidade de financiamento, melhor e mais eficiente administração das escolas, e promoção do profissionalismo e eficiência escolar. Entretanto os críticos sugerem que, se por um lado, os “quase-mercados” proporcionam eficiência, responsabilidade, escolha e diversidade (aspecto este, de todo questionável, no dizer desses mesmos críticos), por outro lado é também quase certo que aumentem a desigualdade entre escolas (WHITTE; POWER, 2002).

A emergência deste processo de regulação transnacional dos sistemas educativos está diretamente ligada ao recuo político do Estado-Nação. Para Canário,

No plano nacional, a mercantilização da educação exprime-se, quer pela adoção, por parte dos sistemas públicos, de modalidades de gestão próximas dos critérios empresariais (importância crescente do designado “*new public management*”), quer pela instituição de mecanismos de “quase-mercado”, traduzidos na concorrência entre estabelecimentos de ensino, acompanhada por modalidades de segregação escolar, por via de escolhas parentais e de mecanismos de seleção dos alunos, ou pela atribuição a entidades privadas da prestação de serviços educativos até agora internos aos serviços públicos (CANÁRIO, 2006, p. 30).

No cenário contemporâneo, as políticas e práticas de educação constituem um conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação funcionalmente subordinadas aos

imperativos da racionalidade econômica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e “empregabilidade”. A emergência desta realidade, decorrente do processo de globalização, reduz a educação a uma mercadoria, concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos” (CANÁRIO, 2006).

Nesta realidade aparecem vocábulos como: “*gouvernance*” conceito ligado a marginalização do Estado-nação, e não se confunde nem com a “mão invisível” do mercado nem com o poder autoritário do Estado nacional, apela a outras modalidades de regulação, num contexto em que se verifica “uma interpenetração de fronteiras entre o técnico e o político, entre o público e o privado, entre o nacional e o internacional” (CANÁRIO, 2006, Apud DEFARGES, 2003, p. 46). E o conceito de “*apprenance*” designado como a postura pró-ativa, autoformadora, à qual nos convida a entrada numa sociedade cognitiva (CANÁRIO, 2006).

O panorama político educacional atual vem sofrendo reflexos imediatos da atual política macroeconômica. Além da incorporação de novos vocábulos observa-se também a emersão de novos paradigmas educativos, Canário (2006) destaca, um cuja visão corresponde a um “vocábulo específico” em que se fala cada vez mais de competências e menos em cultura. O autor destaca o projeto produzido pela Comissão Europeia em 2002. Trata-se de um documento de orientação estratégica com o título bem significativo de “*Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*”. Os objetivos enunciados no documento estão agrupados em três eixos estratégicos, desdobrados em treze. Oito se referem à aquisição de competências adequadas a um novo tipo de mercado de trabalho e de espaço econômico alargado. Um dos objetivos refere-se à promoção da cidadania e da coesão social, dois objetivos dizem respeito à criação de novos ambientes de aprendizagem. Os dois restantes apontam para melhorias da eficácia da ação educativa, através do aperfeiçoamento da formação de educadores e de professores e da otimização da utilização de recursos. Na formulação, quer destes treze objetivos, quer dos três objetivos estratégicos que os enquadram, não aparece nunca o vocábulo “escola” ou “escolar”. Para o autor, essa constatação revela novas concepções educativas, associadas a novas políticas e novas modalidades de regulação.

Canário (2006), destaca que atualmente existem alguns problemas que se apresentam como um horizonte fecundo de pesquisa e de reflexão. Um, entretanto, que merece destaque, está relacionado a persistência de uma *oposição dicotômica e redutora entre o Estado e o mercado* que revela a mesma dificuldade de romper com uma perspectiva centrada no Estado nacional, bem como a dificuldade de elucidar e trabalhar conceitos adequados a uma realidade que é nova. Na perspectiva do autor é importante ressaltar que a existência de “mercado” precedeu historicamente o nascimento dos modernos Estados-Nação e que o mercado capitalista “auto regulado” pela livre concorrência, como o teorizaram os economistas clássicos, nunca existiu. Assim, a vulgarização do conceito de “neoliberalismo” representa, ao mesmo tempo, um anacronismo e uma incompreensão do significado dos processos em curso de integração econômica supra nacional. O mundo hoje é dominado por uma lógica de oligopólios e não

por uma lógica de livre concorrência. Muito provavelmente, há um “novo” tipo de Estado que existe e se desenvolve sob os nossos olhos, mas que não é visível por falta dos utensílios conceptuais adequados.

Por isso é possível falar da existência de “fronteiras fluidas do Estado” e afirmar que não há, em absoluto, “menos Estado”, mas sim uma recomposição da ação pública que remete para o conceito, ele próprio vago e fluido, de “gouvernance” (LAMARCHE, 2006). É no mesmo sentido que Barroso (2005a) afirma de modo incisivo que a questão não pode ser equacionada em termos de “mais” ou “menos” Estado, mas em termos de “um outro” Estado (CANÁRIO, 2006, p. 34).

O Brasil tem acompanhado as tendências internacionais promovendo novas formas de organização da educação. No cenário nacional se destacam várias modalidades de aproximação e interação entre órgãos historicamente do setor público com empresas do setor produtivo privado. Embora existam várias formas legais como Convênios, Contratos de Gestão entre outros, para legitimar essas relações, nas realidades pesquisadas prevalecem os Termos de Parcerias.

3. PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS

As parcerias público-privadas (ppps) são consideradas uma forma de relacionamento entre o Estado e o setor privado em franca expansão, sobretudo, a partir da década de 1990. Isso se deve a adesão do governo brasileiro ao ideário neoliberal que preconiza a redução da participação financeira (formal e ou explícita) do Estado no trato da questão social.

Embora o estabelecimento de contratos entre organismos governamentais e setor produtivo privado na oferta de serviços sociais não seja recente, adquiriu novos contornos e significados mediante a Reforma Gerencial de 1995. O mecanismo legal que intensificou a indução às parcerias foi a Emenda Constitucional nº. 19 de 04 de junho de 1998 e, posteriormente, a Lei Federal 11.079/2004 sancionada em 30 de dezembro de 2004.

De acordo com o Projeto de Lei nº 2.546/03, que institui as normas gerais para as ppps: “... Considera-se contrato de parceria público-privada o ajuste celebrado entre a administração pública e entidades privadas, que estabeleça vínculo jurídico para implantação ou gestão, no todo ou em parte, de serviços, empreendimentos e atividades de interesse público (...)”.

De acordo com conteúdo publicado no sítio do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Federal², as parcerias público privadas se referem a um contrato de prestação de serviços de médio e longo prazo (de 5 a 35 anos) firmado pela administração pública, cujo valor não seja inferior a vinte milhões de reais. É vedada a celebração de contratos que tenham por objeto único o fornecimento de mão-de-obra, equipamentos ou execução de obra pública. Na ppp, a implantação da infra-estrutura necessária para a prestação do serviço contratado pela administração dependerá de iniciativas de financiamento do setor privado e a remuneração do particular será fixada com base em padrões de performance e será devida somente quando o serviço estiver à disposição do estado ou dos usuários.

² Disponível em: < <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=308&sub=288&sec=1> >. Acesso em 18 ago. 2010.

A lei federal nº 11.079 permite ainda a combinação da remuneração tarifária com o pagamento de contraprestações públicas e define ppp como contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. Na concessão patrocinada a remuneração do parceiro privado vai envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do parceiro público. A concessão administrativa, por sua vez, envolve tão somente contraprestação pública, pois se aplica nos casos em que não houver possibilidade de cobrança de tarifa dos usuários.

No cenário nacional atual existem parcerias celebradas entre governo e setor privado em diversas áreas. As ppps já existiam no Brasil, mas a lei federal nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, propiciou um incentivo maior aos setores da sociedade civil para se envolverem nas questões de cunho social. São celebradas parcerias entre diversos setores (estradas, prisões, educação, infra-estrutura urbana, saúde, habitação etc.). Possuem financiamentos privados ou públicos: Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, BNDES e BNDESPAR.

A materialização das ppps trata-se de um movimento de alcance global. Segundo discurso dos apologetas deste movimento³, diversos países premidos pela necessidade de viabilizar investimentos em contexto de restrição fiscal, encontrou nos arranjos de parceria público-privada um mecanismo “eficiente de provisão de serviços públicos”⁴.

Estudos a respeito das ppps alertam para a similaridade e não igualdade do significado do termo nos diferentes países. “Observe que o termo *public private partnership* - ppp ou *asociación publico-privada* - app nem sempre tem aplicação direta ao conceito legal brasileiro do termo parceria público-privada adotado pela lei n.º 11.079”⁵.

Em alguns países, o conceito internacional de *public private partnership* engloba concessões em geral (que requer ou não aporte de recursos públicos), sociedades de economia mista, *joint ventures*, franquias, terceirização e até mesmo privatizações.

Neste sentido, o termo ppp encontrado na literatura internacional, deve ser lido com cautela. No Brasil encontra um conceito similar que é denominado “parcerias da administração”, conceito amplo, não definido legalmente, que englobaria institutos como privatização, permissão, concessões em geral, franquia, terceirização, convênios, termos de parceria, contratos de gestão e outros⁶.

Já para os britânicos, por exemplo, o conceito de *public private partnership* - ppp é mais amplo do que o adotado no Brasil por meio da Lei Federal n.º 11.079, de 2004. O que aqui denominamos ppp, para os britânicos equivale a *private finance initiative* - pfi (iniciativa de financiamento pelo setor privado).

4 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE OS TERMOS: PÚBLICO E PRIVADO

Os termos, público e privado, têm suas etimologias vinculadas à língua latina. Segundo Araújo (2005), o vocábulo público é “concernente ao público, que é de interesse, utilidade

3 Disponível em:< <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=308&sub=288&sec=1>>. Acesso em 19 ago. 2010.

4 Vertente divergente da assumida neste trabalho.

5 Disponível em:< <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=308&sub=288&sec=1>>. Acesso em 19 ago. 2010.

6 Idem nota 6

do público, que é propriedade pública”; e privado significa “pertencente a cada indivíduo; particular, próprio, individual”.

De acordo com Araújo (2005) citando Pinheiro (1996), os termos público e privado têm adquirido conotações em diferentes momentos da história da cultura ocidental. Nos debates ocorridos nos anos de 1930 e, posteriormente, em 1950-1960, o entendimento do que era público e privado, era de fácil compreensão. O ensino público era mantido com recursos governamentais e o privado era o ensino oferecido por particulares como: igreja, ordens religiosas ou proprietários leigos. “o conflito que se estabeleceu nos anos de 1930 se referia à laicidade do ensino público e nos anos de 1950, basicamente ao destino das verbas públicas e nunca propriamente à existência da escola particular” (BUFFA, 2005, p. 51). No entanto, ainda de acordo com a autora, mais tarde, quando a liderança do grupo privatista deixa de ser a igreja e se torna o empresariado, os argumentos mudam.

Com as discussões da constituinte e das transformações ocorridas na sociedade e na escola brasileira, esses conceitos passam a serem melhor explicitados:

É assim que são feitas distinções conceituais entre público (o que é destinado ao conjunto da população), estatal (o que é mantido pelo estado), o privado, regido pela lógica do lucro e o privado confessional, filantrópico, comunitário (BUFFA, 2005, p. 51).

Na perspectiva de Oliveira (2005), até o momento em que ocorreu a Constituinte de 1987-1988, a legislação brasileira identificava dois tipos de escola: as públicas estatais e as privadas. De acordo com o autor:

A legislação estabelecia que, “pela sua natureza”, as instituições de ensino não poderiam ‘dar lucro’. Fator esse que permitia que as escolas privadas tivessem subsídios e isenções de impostos que lhes permitiam condições muito favoráveis de funcionamento (OLIVEIRA, 2005, p. 156).

De acordo com Oliveira (2005), durante a Constituinte de 1987-1988 se constituíram três grupos de interesses, no que concerne à destinação de verbas públicas para a educação: os defensores da escola pública estatal, propondo exclusividade das verbas públicas para escolas públicas; os setores confessionais, católicos, presbiterianos, metodistas, defendendo a diferenciação entre escolas públicas, classificando-as como estatais e não-estatais, se autotransferindo nessas últimas e o setor privado-empresarial que não se opunha ao repasse de verbas públicas, centrava suas demandas na não-ingerência do poder público na regulação das anuidades escolares.

O texto final da Constituição Federal de 1988 consagrou a formulação que contemplava o interesse dos setores confessionais que apesar de manter a identidade entre estatal e público, admitiu uma diferenciação, no âmbito das instituições privadas, entre as com fins lucrativos e as sem fins lucrativos, estas como direito a receber subsídios do poder público (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido, na Constituinte, os católicos defendiam a bifurcação da educação entendendo o público como: estatal e não estatal. No segundo, enquadrava-se a igreja interessada nos subsídios. Já a educação privada, não dispensava subsídios, todavia, tinha como interesse central a não interferência do Estado, ou seja, a não regulação das mensalidades pelo governo.

Segundo Buffa (2005), a Constituição Federal de 1988 (cf/1988) estabeleceu dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Após a aprovação da Constituição quem se bifurca é o privado: o público é entendido como estatal; e o privado como, com fins lucrativos e sem fins lucrativos.

Na perspectiva de Oliveira (2005), a grande novidade introduzida pela cf/1988 é a admissão da existência de escolas com fins lucrativos:

Pela primeira vez na história de nossa legislação educacional, ao se especificar que o benefício do repasse de recursos públicos seria possibilitado apenas às escolas “comunitárias, filantrópicas, e confessionais (...) [que] comprovem finalidade não-lucrativa”, admite-se, por complementaridade, a existência de escolas “com fins lucrativos”, ou seja, aquelas não “comunitárias, confessionais ou filantrópicas” com fins lucrativos e, portanto não-habilitadas a pleitear recursos públicos (OLIVEIRA, 2005, p.159).

Ainda de acordo com o autor, as escolas particulares são aquelas que não se enquadram nas categorias de confessional, comunitária ou filantrópica estatuídas pela lei. Essa definição decorre da exceção, ou seja, são particulares as escolas que não são comunitárias, confessionais ou filantrópicas e estão habilitadas a pleitear recursos públicos, nos termos dos artigos 213 da Constituição e 20, 77 da LDB; são regidas pelas leis de mercado de acordo com os artigos 209 e 213 da Constituição e 20 e 77 da LDB.

Mediante a aprovação da Carta Magna de 1988, cresce um poderoso setor empresarial na educação brasileira, nas palavras de Oliveira (2005), “na sociedade capitalista, o mercado invade todos os espaços da sociedade, inclusive a ‘sagrada’ cidadela da educação”.

O debate entre público e privado naturaliza o repasse de recursos públicos para instituições privadas e legitima um gradual processo de privatização e de omissão do Estado bem alinhado às perspectivas da lógica neoliberal, que propõe seu enxugamento (OLIVEIRA, 2005).

Alguns anos mais tarde, após a promulgação da Constituição, na década de 1990, acontecimentos voltam a colocar o debate sobre público e privado na ordem do dia. Sobretudo, a partir da Reforma Gerencial de 1995 proposta pelo ex-ministro da reforma do estado do governo FHC, Luis Carlos Bresser Pereira, mediante a reestruturação dos núcleos do governo, que definem a educação e demais serviços sociais como alocados na esfera pública não estatal.

5 PRIMEIRAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

No Estado de Minas Gerais, na cidade Uberlândia delimitou-se o Instituto Iamar (Instituto Alair Martins, braço social do Grupo Empresarial Martins S.A.) como foco investigativo e no Estado de São Paulo elegeu-se a Fundação Lemann. O presidente da Fundação é o Sr. Paulo

Jorge Lemann, e o foco de atuação desta organização é a formação de gestores escolares. O presidente do Grupo Martins é o Sr. Alair Martins e o foco de atuação desta organização é a formação de jovens empreendedores.

O Grupo Martins S.A. desde os anos 1990 já realizava ações pontuais de caráter filantrópico, no entanto, foi no ano de 2004 que foi criado o Instituto Iamar. Segundo declarações da interlocutora Alfa⁷, a criação do instituto ocorreu para reforçar uma atitude de ampliar cada dia mais uma filosofia empresarial de respeito aos funcionários, clientes, prestadores de serviços, entre outros e também devido:

(...) eu diria que além do fator da crença da própria empresa, é lógico que as tendências a nível nacional também influenciaram, porque você não é o único, você faz parte de um movimento que cada dia mais está se ampliando. Óbvio que isso também acaba sendo fator de estímulo e mesmo porque outras organizações que desenvolvem projetos importantes te sugerem parcerias. Então você vai criando esta rede que você vai sendo estimulado. Por exemplo, hoje agente participa de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna num projeto fundamental para o país que é o “Se Liga” e o “Acelera”. São dois projetos que trabalham na alfabetização e na aceleração (...) das crianças do ensino fundamental que tem repetência. Então o fato de ter também outras organizações com projetos relevantes, acaba contribuindo para ampliar mais o escopo das ações (ALFA, 2004)⁸.

A Fundação Lemann, segundo Beta, também começou nos anos 1990. No início a família Lemann começou a dar bolsas para alguns alunos em universidades americanas, mas foi em 2002 que a fundação foi criada. Os motivos que levaram a criação desta organização segundo Beta foi à influência da cultura norte-americana, pois Jorge Paulo Lemann estudou em Harvard, Estados Unidos, e neste país, ex-alunos fazerem doações às universidades que estudaram, é uma prática bastante comum. Diferentemente do Brasil, que segundo o depoente, é inadmissível, e exemplifica com o caso de um ex-aluno do direito da USP que fez uma doação e a universidade teve que devolver, pois não havia meios legais para explicar a doação.

Nas análises desenvolvidas a respeito das duas organizações investigadas constatou-se que o Instituto Iamar tem como objetivo, embora não declarado abertamente, produzir *marketing* com seus projetos sociais. Deparamo-nos com várias propagandas, sobretudo, em revistas, divulgado suas ações. Já a Fundação Lemann, segundo depoimento do interlocutor Beta, não tem interesse em fazer *marketing* com suas ações. Declarou inclusive que são bastante discretos nesse sentido.

Para as empresas atuais, realizar projetos sociais trata-se de um dos critérios para se manter no mercado competitivo e globalizado. Isso ocorre porque o consumidor tende a escolher produtos de empresas socialmente responsáveis, mesmo que seus produtos sejam um pouco mais caros. Hoje fazer filantropia é muito rentável. Segundo a empresária Eliana Garcia, um projeto social bem estruturado, sistematizado e avaliado, trás mais resultados do que um

7 Nome fictício atribuído aos depoentes com o objetivo de preservar suas identidades.

8 Entrevista realizada em 2004 com a mesma funcionária do Instituto Iamar. Compôs o Projeto de PIBIC intitulado “As Configurações do Estado Sob as Influências do Terceiro Setor”. Optou-se por resgatar essa fala, por ser completar a atual pesquisa em andamento”. A parceria mencionada com o Instituto Ayrton Senna se mantém em vigor até os dias atuais.

comercial na televisão em horário nobre (GARCIA, 2004).

Em ambas organizações todo trabalho realizado pela equipe responsável pelos projetos sociais é remunerado. O Instituto Lemann, no entanto possui uma peculiaridade, seu quadro de funcionários é constituído por sete pessoas e não possui trabalhadores voluntários. Já o Instituto Iamar possui oito funcionários que constitui a diretoria e conta também com um Conselho Deliberativo e um Conselho Fiscal. Conta também com um número expressivo de funcionários voluntários, todavia, não é divulgado o número.

A partir de entrevista realizada no Instituto Iamar, evidenciou-se que no Brasil duas grandes fundações se destacam na oferta de parcerias direcionadas para a Gestão. A Fundação Brava atua em gestão pública e de ONGs e a Fundação Lemann (nosso objeto de análise), na gestão escolar. Embora o foco da Brava não seja na área de gestão escolar, foi identificado um projeto por ela desenvolvido em parceria com o governo de Minas Gerais, denominado “Alfabetização no Tempo Certo”, cujo Instituto Iamar foi parceiro. Este projeto integrou o plano de governo de Aécio Neves, denominado “Choque de Gestão”.

A investigação prossegue tentando constatar exatamente o porquê, de no Brasil existirem apenas duas grandes instituições que tem como foco de atuação a gestão e os seus fundadores terem sido sócios de empresas no passado, como o Banco Garantia e atualmente continuam sócios de empresas como a Americanas.com, o Submarino.com, entre outras.

Intenta ainda colocar em relevo os impactos dos projetos desenvolvidos nas escolas paulistas e mineiras, mediante as parcerias estabelecidas com tais institutos e fundações. Compreender as mudanças, sobretudo, no que concerne a gestão e ao financiamento da escola pública brasileira é um dos objetivos ainda a serem alcançados.

6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. S. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: da ambivalência ao intercâmbio. In: LOMBARDI, C. J.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (Org.) *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- BUFFA, E. O Público e o Privado Como Categoria de Análise da Educação. In: LOMBARDI, C. J.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (Org.) *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. Nº 1, set/dez 06 . ISSN 1649-4990, pp. 27-35.
- GARCIA, Eliana. Responsabilidade Social: construindo grandes marcas. *Revista Meio e Mídia*, 2004, p. 03.
- OLIVEIRA, R. P. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.) *O Público e o Privado na Educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.
- WHITTY, G.; POWER, S. A Escola, o Estado e o Mercado: a investigação do campo atualizada. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.15-40, Jan/Jun 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/whitty.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

6.1 REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.
- _____. Lei nº. 9.790, de 23 de março de 1999.

6.2 SÍTIOS CONSULTADOS

- <http://www.fundaçãolemann.org.br>
- <http://www.fundaçãobrava.org.br>
- <http://www.institutoiamar.org.br>