



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JOSINEIDE MARIA DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA
BRASILEIRA: um estudo da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de
Colaboração (Parc) (2019-2022)**

CAMPINA GRANDE/PB

2024

JOSINEIDE MARIA DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA
BRASILEIRA: um estudo da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de
Colaboração (Parc) (2019-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, vinculada à Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva

CAMPINA GRANDE/PB

2024

O48a

Oliveira, Josineide Maria de.

A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: um estudo da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) (2019-2022) / Josineide Maria de Oliveira. – Campina Grande, 2024.

151 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva".

Referências.

1. Privatização da Educação Básica. 2. Alfabetização e Regime de Colaboração. 3. Institutos Empresariais. 4. Interferência do Setor Empresarial na Educação Básica. 5. Instituto Natura. I. Silva, Andréia Ferreira da. II. Título.

CDU 373.3(043)

JOSINEIDE MARIA DE OLIVEIRA

**A ATUAÇÃO DO INSTITUTO NATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA
BRASILEIRA: um estudo da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de
Colaboração (Parc) (2019-2022)**

Aprovada em, 20/11/2023

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado eletronicamente por **ANDREIA FERREIRA DA SILVA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/12/2023, às 20:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

Prof.ª Dr.ª Andréia Ferreira da Silva - PPGEd/UFCG (Orientadora)



Documento assinado eletronicamente por **Theresa ADRIAO, Usuário Externo**, em 11/01/2024, às 09:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

Prof.ª Dr.ª Theresa Maria de Freitas Adrião – PPGE/UNICAMP (Avaliadora externa)



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/01/2024, às 12:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros - PPGEd/UFCG (Avaliador interno)



Documento assinado eletronicamente por **Melânia Mendonça Rodrigues, Usuário Externo**, em 13/01/2024, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

Prof.ª Dr.ª Melânia Mendonça Rodrigues - PPGEd/UFCG (Avaliadora interna)

Dedico este trabalho a meus
filhos, Miguel e Alice.

“Não há dúvida de que a educação modela o homem.
Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções sociais
construtivas da educação em sua vida.”

“[...] A importância da educação como técnica social e as funções que ela
chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estreitamente
do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas
concepções do mundo e das suas condições de existência, nas relações
que devem se estabelecer entre a educação e a vida humana.”

Florestan Fernandes

AGRADECIMENTOS

A superação de desafios foi determinante para que eu conseguisse realizar o Mestrado em Educação na Linha 1 – História, Política Pública e Gestão Educacionais do PPGEd/UFCG frente a tantas dificuldades e limitações. Não foram momentos fáceis, principalmente quando vivenciamos um período de crise sanitária mundial causada pela Covid 19. Por isso, não posso deixar de agradecer o carinho, o apoio, a solicitude das pessoas que contribuíram para esta conquista – sozinha, não teria conseguido.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Andreia Ferreira da Silva, a quem tenho grande admiração, por ter me acolhido desde o início, na seleção do projeto e na entrevista. Pelo seu comprometimento acadêmico e seriedade com a pesquisa, mas, sobretudo, pelo incentivo e atenção não só nos momentos de orientação, mas durante todo o processo de construção da pesquisa. Obrigada, professora! por todos os momentos de partilha.

À Prof.^a Dr.^a Theresa Adrião, por ter aceitado o convite de participar das bancas de qualificação e defesa como avaliadora externa e pelas grandes contribuições que resultaram no melhoramento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Carlos Medeiros, a quem direciono meu apreço e consideração. Obrigada pelas contribuições que suas aulas me trouxeram e por aceitar ser membro interno e avaliar minha pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Melânia, por sua valiosa contribuição, desde o início do curso de mestrado, ainda quando esta pesquisa era um simples projeto de pesquisa.

A todos os professores do Programa PPGEd/UFCG, da Linha 1, especialmente aos professores Antônio Lisboa, Denise, Maria do Socorro, Melânia, Simone, Carlos e Luciana, que ministraram as disciplinas *online*, expandindo os meus conhecimentos a partir dos seus próprios, de forma generosa, com criatividade e seriedade, trazendo leveza às aulas virtuais. Tenho muito a agradecer a todos/todas. Obrigada, professores!

Aos colegas mestrandos do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE), do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE/UFCG), agradeço pelos momentos ímpares de troca de conhecimento.

A todos os colegas da Turma 6, em especial a Emanuel, Evelyn, Flávio, Janiel, Liliane, Luane, Rafaela, Sérgio, Thaisa, Antônia, os quais, apesar das aulas virtuais impostas pela pandemia, estiveram sempre dispostos a ajudar. Agradeço pelo companheirismo, pela partilha do conhecimento, pelos momentos de descontração. Agradeço, também, a Liana, Sâmia,

Elizete, Arlindo, Josilene, Arlane e Jonas, colegas do grupo de orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira da Silva, pelos momentos juntos, pelo apoio e compartilhamento de materiais.

Às secretárias do PPGEd/UFCG, da Linha 1, especialmente a Sâmara, que sempre foi muito prestativa ao fornecer as informações solicitadas.

Agradeço, especialmente, aos meus pais. Sem eles jamais estaria aqui. Obrigada Mainha e Painho, por apoiarem minhas escolhas e, principalmente, por acreditarem em mim. Amo vocês!!!!

A meus filhos, Miguel e Alice, por serem resilientes a minha ausência e tornarem este momento menos árduo. É por eles que busco me fortalecer.

Agradeço a João Ricardo, meu esposo, que sempre esteve ao meu lado, me amparando com amor e carinho nos momentos em que mais precisei.

A minhas irmãs, minhas amigas e conselheiras, que sempre me incentivaram e torceram por mim.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa. Obrigada!!!!

Finalizo agradecendo, principalmente a Deus por me conceder a graça da vida, por ser minha fortaleza e minha luz.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG), tem como objeto de estudo a interferência do setor empresarial na educação básica pública brasileira, com foco no Instituto Natura. Analisa, mais especificamente, a atuação deste instituto na iniciativa denominada de Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc). A pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: como o Instituto Natura vem atuando na educação básica pública brasileira, especificamente, na condução da política de alfabetização, por meio da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc). Tendo como referência este questionamento, a pesquisa definiu como objetivo geral: analisar a atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira, especificamente sua proposta para a política de alfabetização por meio da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc). Fundamentada numa leitura materialista-histórica e dialética da realidade social, a investigação buscou analisar a totalidade histórica e as contradições que envolvem a ação do IN, de organizações estatais e não-estatais na construção e implementação das políticas públicas educativas. A pesquisa é resultado de revisão bibliográfica sobre a temática da privatização da educação básica no país e da ação dos institutos e fundações privados, com ênfase no Instituto Natura, e da análise de documentos de política educacional. O levantamento documental foi constituído de leis federais que regulamentam a relação entre a esfera pública e a privada na educação básica brasileira, dos acordos de cooperação assinados entre Instituto Natura, Fundação Lemann, Associação Bem Comum e 11 estados brasileiros, como também as leis estaduais que regulamentam os programas de alfabetização sob a coordenação do Instituto Natura (2017-2022). A pesquisa contextualiza os processos de neoliberalização da sociedade e da ampliação das “parcerias” entre as esferas governamentais e organizações privadas nas políticas sociais, em especial, na educação. Identificou que o setor empresarial vem se organizando para conquistar e manter a hegemonia de sua concepção de mundo e de educação por meio do preceito da responsabilidade social e ampliando sua capilaridade e interferência nas definições relativas à educação básica pública brasileira. O Instituto Natura, por meio do estabelecimento de uma “governança corporativa” na esfera pública e da implantação da Parc, vem ocupando o espaço do Estado [em sentido estrito] na definição das políticas públicas educacionais, atuando, assim, para o fortalecimento da lógica gerencial e dos valores de mercado. A pesquisa contribui para desvelar as formas de atuação do empresariado no setor educacional e a constituição de processos de privatização da política pública, que vem servindo para o fortalecimento da hegemonia burguesa e do interesse do capital no âmbito do aparato governamental e sociedade civil.

Palavras-chave: Privatização da educação básica. Institutos empresariais. Instituto Natura. Alfabetização e regime de colaboração.

ABSTRACT

This dissertation, developed in Line 1 - History, Politics and Educational Management of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (PPGED/UFCG), studies the interference of the business sector in Brazilian public basic education, with a focus on the Natura Institute. More specifically, it analyzes the work of this institute in the initiative called Partnership for Literacy in Collaboration (Parc). The research was guided by the following problem: how the Natura Institute has been acting in Brazilian public basic education, specifically in the conduct of literacy policy, through the Partnership for Literacy in Collaboration (Parc) initiative. With this question in mind, the general objective of the research was to analyze the Natura Institute's work in public basic education in Brazil, specifically its proposal for literacy policy through the Partnership for Literacy in Collaboration (Parc) initiative. Based on a materialist-historical and dialectical reading of social reality, the research sought to analyze the historical totality and contradictions surrounding the actions of the IN, state and non-state organizations in the construction and implementation of public education policies. The research resulted from a literature review on the privatization of basic education in the country and the actions of private institutes and foundations, with an emphasis on the Natura Institute, and the analysis of educational policy documents. The documentation consisted of federal laws regulating the relationship between the public and private spheres in Brazilian basic education, cooperation agreements signed among the Natura Institute, the Lemann Foundation, the Bem Comum Association and 11 Brazilian states, as well as state laws regulating literacy programs under the coordination of the Natura Institute (2017-2022). The research contextualizes the processes of neoliberalization of society and the expansion of "partnerships" between the public and private sectors in social policies, especially in education. It identified that the business sector has been organizing itself to conquer and maintain the hegemony of its conception of the world and education through the precept of social responsibility and increasingly interfering in the definitions of Brazilian public basic education. The Natura Institute, through the establishment of corporate governance in the public sphere and the implementation of Parc, has been occupying the space of the state in the definition of public educational policies, thus acting to strengthen managerial logic and market values. The research contributes to unveiling the ways in which the business community operates in the education sector and the constitution of processes of privatization of public policies, which has served to strengthen bourgeois hegemony and the interests of capital in the sphere of the state and civil society.

Keywords: Privatization of basic education. Business institutes. Natura Institute. Literacy and collaboration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações com a temática da atuação do Instituto Natura na educação básica	26
Quadro 2 – Leis federais que regulamentam a relação entre a esfera pública e a privada e a atuação do Instituto Natura na educação brasileira (1996-2015)	28
Quadro 3 – Leis estaduais que regulamentam programas de alfabetização sob a coordenação do Instituto Natura (2017-2023)	29
Quadro 4 – Projetos desenvolvidos pelo Instituto Natura (2010-2015)	71
Quadro 5 – Atuação do Instituto Natura: área de atuação, localização, condução e atores envolvidos (2010-2015)	77
Quadro 6 – Estados que assinaram o acordo de cooperação com o Instituto Natura, Fundação Lemann e Associação Bem Comum (2019-2022)	101
Quadro 7 – Programas de Alfabetização implementados nos estados por meio da Parceria pela Alfabetização em Regime de colaboração (Parc) (2019-2022)	107
Quadro 8 – Organizações governamentais e não governamentais que atuam na iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de colaboração (Parc) (2019-2022)	109
Quadro 9 – Eixos que estruturam as políticas de alfabetização dos estados que aderiram à iniciativa Parc.....	112
Quadro 10 – Premiações instituídas nos Programas de Alfabetização dos implantados nos estados (2019-2022).....	116
Quadro 11 – Estados que aderiram à Parceria pela Alfabetização em Regime de colaboração (Parc) e municípios que aderiram ao Programa Formar e ao Educar Pra Valer (2019-2022)	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atuação do Instituto Natura no Brasil (1019-2022)	93
Tabela 2 – Atuação do IN por estados: número de alunos alcançados (2022)	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Três causas da Natura.....	67
Figura 2 – Rede de “parceiros” do Instituto Natura	82
Figura 3 – Instituições “parceiras” do Instituto (2022	89
Figura 4 – Incidência do Instituto Natura nos países latino-americanos	90
Figura 5 – Propósito, aspiração e crença do Instituto Natura	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRINq	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo
AMA	Associação dos municípios Alagoanos
AMEAP	Associação dos municípios do estado do Amapá
AMUPE	Associação Municipalista de Pernambuco
ADEs	Arranjos de Desenvolvimento Educacionais
APPM	Associação Piauiense de Municípios
Assomasul	Associação dos Municípios do Mato Grosso do Sul
BANESE	Banco do Estado de Sergipe
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNs	Consultores Natura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
FAMES	Faculdade de Música de Espírito Santo
FAMURS	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FGV-SP	Faculdade Getúlio Vargas - São Paulo
FL	Fundação Lemann
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRE	Gerência Regional de Educação

GPPGE	Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IN	Instituto Natura
IPPE	Índice do Pacto Pela Educação
ISG	Instituto Sonho Grande
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPPE	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MCE	Movimento Colabora Educação
MEC	Ministério da Educação
MROSC	Marco Regulatório das Organização da Sociedade Civil
NPG	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODAs	Objetos Digitais de Aprendizagem
ODM	Objetivos de desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAES	Pacto pela Alfabetização do Espírito Santo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> Programa Internacional de Avaliação do estudante
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação
PNBE	Pensamento Nacional das bases Empresariais

PNE	Plano Nacional de Educação
PCPV	Programa Crer Para Ver
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPs	Parcerias público-privadas
TPE	Todos pela Educação
RAE	Rede de Apoio à Educação
RSE	Responsabilidade Social Empresarial
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas Empresas
SEEs	Secretarias Estaduais de Educação
SEGRASE	Serviços Gráficos de Sergipe
SciElo	<i>Científica Electronic Library Online</i>
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UPE	Universidade de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. NEOLIBERALISMO, RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E MUDANÇAS NAS RELAÇÕES ENTRE OS SETORES GOVERNAMENTAIS E ORGANIZAÇÕES PRIVADAS	31
2.1 Neoliberalização da educação e regulação orientada para o mercado	32
2.2 Terceira Via e a construção de uma nova face do capital	34
2.3 Organismos internacionais e o fortalecimento da presença do setor empresarial na educação básica no Brasil	38
2.4 O movimento do setor empresarial na educação brasileira a partir dos anos 2000	43
2.4.1 O setor governamental e a proposta de responsabilidade social empresarial	43
2.4.2 A regulamentação da ação do setor empresarial na educação pública brasileira: principais marcos legais e normativos	48
2.4.3 O Movimento Todos pela Educação (TPE), o Movimento Colabora Educação e a Agenda Educação Já	56
3 . EMPRESA NATURA E O INSTITUTO NATURA: ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA (2010 – 2022)	64
3.1 A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira	70
3.1.1 Instituto Natura): organização e iniciativas na educação básica (2010-2015)	71
3.1.2 O Instituto Natura (2016-2018) e suas ações em rede	80
3.1.3 O Instituto Natura e a Agenda Educação Já (2019-2022)	88
4. O INSTITUTO NATURA E A INICIATIVA PARCERIA PELA ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO (PARC)	96
4.1 O Instituto Natura e a política pública de alfabetização	96
4.2 O Instituto Natura e a reconfiguração do regime de colaboração	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	141

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado, vinculada à Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), investiga os processos de privatização da educação básica no país, com foco na atuação dos institutos empresariais. Analisa, mais especificamente, a atuação do Instituto Natura (IN) na iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) (2019-2022)

O interesse pela temática emergiu, inicialmente, da necessidade de entender as mudanças que vêm ocorrendo no cenário social brasileiro, principalmente no campo educacional, a partir das propostas neoliberais e suas variantes, que se fundamentam nos parâmetros de mercado na oferta de uma pretensa “educação de qualidade”. Como professora da rede estadual de ensino de Pernambuco, há mais de 15 anos, venho presenciando e vivenciando a crescente participação do setor empresarial na educação básica. As intervenções dos grupos empresariais vêm sendo apresentadas à sociedade como benéficas e necessárias, pois se apoiam na ideia de que o modelo de gestão e organização do setor empresarial deve ser a referência para o setor público (Freitas, 2012). No entanto, é preciso, analisar para além da aparência desta intervenção.

Assim, esta pesquisa, ao definir o Instituto Natura como objeto, parte da constatação de sua crescente atuação na educação brasileira e pernambucana, alcançando 21 estados (Instituto Natura, 2022a). Espera-se que a pesquisa sobre o Instituto Natura (IN), sua organização, os princípios que o orientam, suas iniciativas e como este vem interferindo nas políticas educacionais, contribua para a elucidação, também, do funcionamento de outros institutos e fundações privados que buscam, como o IN, conformar a educação escolar pública a seu projeto societal e interesses.

A minha inserção no Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE/UFPG, em agosto de 2021, com a realização de disciplinas e a participação no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE) do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE/UFPG), contribuíram significativamente, não só para ampliar minha compreensão sobre as formas de privatização e como elas vêm se configurando no cenário educacional contemporâneo, mas também para a escolha do tema a ser desenvolvido em minha dissertação de mestrado.

O Instituto Natura (IN) consiste em uma organização sem fins lucrativos, que anuncia ter como objetivo viabilizar projetos socioeducacionais com o compromisso de melhorar, de forma sistêmica, a aprendizagem de crianças e jovens (Instituto Natura, 2020). De acordo com as informações obtidas no *site*, o Instituto Natura se caracteriza como uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) com atuação independente das operações da empresa de Cosmético Natura. Sua principal fonte de recursos é a renda obtida com a venda de produtos da Linha Crer para Ver, mas, também, capta recursos financeiros externos por meio de parcerias privadas e iniciativas de terceiros (Instituto Natura, 2022a). De acordo com seu Estatuto Social, o IN:

tem por objeto social a transformação da sociedade, focando a promoção da qualidade de vida, em suas diferentes dimensões, com ênfase na educação, na ampliação das liberdades, na democratização do acesso à informação, no aprofundamento da justiça social e na sustentabilidade (Instituto Natura, 2020a, p. 1).

Em 2020, o Instituto Natura indicava contar com mais de 35 “parceiros” que, juntos, estariam constituindo uma “forte rede pela educação”. Entre seus parceiros, se destacam: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Todos pela Educação (TPE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fundação Lemann (FL), Instituto Sonho Grande (ISG), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Ayrton Senna (IAS) (Instituto Natura, 2020).

O interesse da empresa de cosméticos Natura pela educação, segundo a própria empresa, começou em 1995, com a criação da Linha de produtos não cosméticos Crer Para Ver, em parceria com a Fundação da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Fundação ABRINq). A criação do IN, em 2010, fortaleceu a atuação da empresa Natura na educação escolar pública do país. O Instituto, no transcorrer dos anos, ampliou sua ação junto ao setor público e organizações da sociedade civil, passando a atuar de forma mais ampla e incisiva na educação básica brasileira.

Até 2018, o IN concentrava sua atuação no desenvolvimento dos projetos Trilhas, Conviva Educação, Comunidades de Aprendizagens, Escola Digital e Rede de Apoio, além de apoiar projetos de outros institutos. Fundamentado na concepção de que a educação de qualidade envolve equidade, eficiência no aprendizado e coesão social, o Instituto indicava realizar iniciativas em várias frentes: gestão de política pública de educação; inovação de tecnologias educacionais; e transformação educacional e social (Instituto Natura, 2012).

Em 2019, o Instituto Natura anunciou a revisão de seu planejamento estratégico. Ao participar da elaboração da Agenda “Educação Já”, coordenada pelo movimento empresarial Todos Pela Educação, afirmou sua intenção em atuar no direcionamento e execução de políticas públicas baseadas no gerencialismo, na meritocracia, propondo mudanças significativas na educação do país, principalmente na alfabetização de crianças e no Ensino Médio.

A proposta do Instituto Natura para influir a política pública educacional de alfabetização no país tem como referência a política implantada no Ceará, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). Embora esse Programa já tivesse referenciado outras políticas públicas nacionais, o Programa Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), que se fundamentou nos eixos pedagógicos e organizacionais do Paic, o Instituto Natura estruturou sua proposta baseando-se nas estratégias de incentivo e, principalmente, em uma proposta de “colaboração” – estado/município/sociedade estabelecido no Ceará. Nessa direção, o Instituto criou, em 2019, a iniciativa “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)”, com o intuito de atuar em articulação com organizações da sociedade civil, especialmente, a Fundação Lemann e a Associação Bem Comum, na condução da política educacional de alfabetização e de fomentar, conforme indica, uma “governança em redes”.

Desde o final do século passado, o debate sobre a “nova governança” da educação por meio das “parcerias” entre o setor público e o setor privado tem despertado o interesse de diversos estudiosos que questionam os seus propósitos, significados, alcances e resultados. De acordo com Robertson e Verger (2012), as opiniões acerca das relações entre o setor público e o privado são diversas e divergentes. Para alguns analistas, as “parcerias” são uma versão mais “amigável” da privatização; para outros, apresenta-se como uma forma de financiamento da educação que busca resolver os problemas que assolam os sistemas de ensino. Não se pode negar, no entanto, que trazem para a educação a lógica do mercado, ou seja, a “educação pública como uma indústria de serviços de educação a ser governada, como parte da construção de uma sociedade de mercado” (Robertson; Verger, 2012, p. 1135).

Adrião (2018) destaca que neste processo, pensar a privatização da educação como uma relação de “parceria” público-privada, contribui para deixar esta fronteira mais incompreensível, uma vez que o termo “parceria” transmite à população uma visão de “algo bom”, uma “relação colaborativa” (Adrião, 2018), uma relação de cooperação, deixando o campo da educação propício para a privatização. Sendo assim, para desvelar o sentido da privatização, é preciso assentar “na ideia de Privatização como transferência da esfera estatal

para a esfera privada de responsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução e garantia de educação a todos e a todas” (Adrião; Domiciano, 2020).

De acordo com Cêa (2022), a sinergia entre o poder público e os setores privados empresarial, resultantes das chamadas parcerias público-privadas (PPPs), vem ganhando o consenso social, ampliando, desta forma, a participação do setor privado nas políticas sociais. Essas “parcerias” vêm sendo comungadas não só por agentes do capital, mas também por entidades representativas dos trabalhadores. Para a autora, é preciso ver as parcerias público e privado como um “fenômeno constitutivo e constituinte de uma ‘nova’ economia política da educação, visto que as mesmas concorrem para a hipertrofia do mercado como princípio, meio e fim das relações sociais envolvidas no fenômeno educativo” (p. 109).

Diante da proporção do consenso social “forjado a partir da crença de que todos se tornam parceiros” (Cêa, 2022, p. 118), impulsionado pelo setor privado, este trabalho busca se somar às pesquisas que analisam de forma crítica essas “parcerias”, buscando desvendar esta relação e antagonizar ao avanço do mercado, e de sua lógica, sobre a educação básica pública no país.

Para orientar a pesquisa, foi formulado o seguinte **problema**: Como o Instituto Natura vem atuando na educação básica pública brasileira, especificamente, na condução da política de alfabetização, por meio da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) (2019-2022)?

Para responder à questão problema da pesquisa, foi formulada a seguinte **problematização**: Quais as principais mudanças que conduziram a redefinição do papel do Estado e das fronteiras entre o setor público e o privado, considerando as duas décadas iniciais do século XXI. Como vem se dando a atuação do setor empresarial na educação pública brasileira, com ênfase no Instituto Natura? Em que consiste a Parc e suas propostas de “regime de colaboração” e de alfabetização?

A partir do exposto, foi definido como **objetivo geral** da investigação: analisar a atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira, especificamente sua proposta para a política de alfabetização por meio da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC).

Buscando alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar as mudanças que ocorreram nas fronteiras entre o setor público e o setor privado, a partir da década de 1990, e as estratégias adotadas pelo setor empresarial na educação pública brasileira, a partir dos anos 2000.
- Analisar o Instituto Natura, organização, princípios orientadores, projetos e iniciativas na educação básica pública brasileira e intervenção na definição das políticas educacionais do Brasil, a partir de 2019.
- Examinar a iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc), sua formação, organização, sua proposta para a alfabetização, os atores envolvidos e as ações desenvolvidas na sua implementação.

Para conhecer o objeto da investigação, foi definido como caminho teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, que se funda numa compreensão dialética da realidade segundo a qual “o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 65). O materialismo dialético “é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de única instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social” (Kosik, 1969, p. 109). É a partir desta concepção que lançamos o nosso olhar para as relações entre o público e o privado, as quais vêm atingindo todas as áreas políticas e sociais, incluindo a educação. Conhecer os nexos e as determinações que expressam os interesses de classe que constituem essas relações permite ultrapassar a aparência do fenômeno e compreender as contradições que constituem a realidade social.

Buscar as raízes históricas e sociais do tema proposto é fundamental para o entendimento das conexões que a determinam, pois é por meio da construção de um conhecimento engajado e vinculado diretamente às condições políticas e históricas que se possibilita um conhecimento crítico comprometido com a transformação da sociedade.

A opção pelo materialismo histórico-dialético se justifica, também, sob o nosso ponto de vista, por contribuir para a superação do senso comum, colaborando para o desvelamento das relações sociais de poder e dos instrumentos de dominação presentes no Estado neoliberal e nas formas “colaboração” do setor empresarial com a educação pública.

Apoiada na percepção de Kosik (1969), Cury (1985), Kuenzer (1998), Gomide e Jacomeli (2016), faz-se necessário superar a abstração do fenômeno educativo entendendo-o como um processo histórico, resultante das relações constitutivas da sociedade capitalista. Para

isso, foram selecionadas as seguintes categorias de análise: contradição, totalidade e hegemonia, que serviram de lentes que possibilitaram uma maior compreensão do objeto de estudo. As categorias metodológicas, de acordo com Kuenzer (1998), são os fios condutores da investigação. Consistem em conceitos que refletem os aspectos mais gerais do real e suas conexões e relações, em cada tempo e lugar (Cury, 1985), contribuindo para o conhecimento das determinações mais essenciais da sociedade.

Enxergar o objeto da pesquisa sobre o ângulo da totalidade, da contradição e hegemonia nos permite compreender a realidade em suas conexões. É preciso, contudo, compreender que a realidade enquanto totalidade não é conhecível de imediato, ela coincide “entre a caótica representação do todo e a rica multiplicidade das determinações e relações” (Kosik, 1969, p. 30). Para a compreensão da realidade de fato (coisa em si), é preciso considerar que toda realidade é contraditória e “passível de superação” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 71), uma vez que carrega em si a sua afirmação e a sua própria negação. Neste sentido, Kuenzer (1998) aponta a necessidade de compreender a todo momento o movimento resultante da relação dos contrários para superar as determinações mais abstratas. Para que, todavia, isso aconteça, é necessário abstrair as explicações lineares para captar a riqueza do movimento, da complexidade do real e seus condicionantes. Por meio desse movimento, é possível progredir do abstrato para o concreto.

Nessa perspectiva, para se compreender a atuação do Instituto Natura na educação escolar pública brasileira, é fundamental superar a pseudoconcreticidade da ideia de colaboração e parceria dos empresários para a construção de um “ensino de qualidade para todos”, revelando a essência que se manifesta no fenômeno, ou seja, os interesses político-ideológicos e econômicos de classe que orientam sua atuação. Para Kosik (1969, p. 11), “a pseudoconcreticidade é o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais”. Assim sendo, para mergulhar na realidade, enquanto totalidade concreta, é preciso compreender o fenômeno buscando sua essência a partir das contradições que nele se manifestam.

É na tentativa da apreensão do fenômeno educativo, analisado nesta pesquisa, que são envidados esforços para uma análise mais ampla acerca do movimento contraditório existente na sociedade capitalista e no interior das relações sociais que a constitui permeada pela luta de classes. Desse modo, se busca superar concepções idealistas e metafísicas acerca da sociedade.

Tendo como referência as considerações até aqui postas, o tema da pesquisa se situa em um contexto histórico marcado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais impulsionadas pela crise de acumulação capitalista, a partir dos anos de 1970, pelo avanço dos processos de mundialização do capital e de reconfiguração do papel do Estado, orientados pela ideologia neoliberal. Tais processos contribuíram para uma nova delimitação das fronteiras entre o público e privado com a ampliação da presença do setor privado, lucrativo ou não, nas políticas públicas, entre elas a educacional.

Neste contexto, compreende-se a atuação do Instituto Natura – e de outros institutos e fundações empresariais – na educação brasileira não só como uma das estratégias adotadas para o incremento de seus lucros, mas também como um mecanismo de conquista da direção moral e ética da sociedade brasileira por meio da conquista da hegemonia de seu projeto de sociedade, de homem e de educação. O conceito de hegemonia de Gramsci é chave para entender a atuação desse Instituto na educação brasileira ao permitir compreender a “relação entre as classes dominantes e as dominadas”, espaço empírico em que as primeiras buscam convencer o maior número de pessoas para impor sua visão de mundo e moldar os interesses da classe subordinada (Gramsci, 2007).

Ao analisar a relação entre o setor privado empresarial e o estatal, foram definidas as seguintes categorias de conteúdo: i) **privatização da educação**, fundamentada em Adrião (2009; 2017; 2018; 2020), Adrião e Domiciano (2020) Adrião e Peroni (2004; 2009), Peroni e Caetano (2012; 2015), Cêa (2022), Freitas (2012; 2014), Martins (2009; 2011; 2015); Martins e Souza (2020), Peroni (2013; 2018; 2020), Robertson e Verger (2012); ii) **responsabilidade social empresarial**, segundo Martins (2009), Neves e Sant’Anna (2005), Pina (2016); Silva e Souza (2009); iii) **regime de colaboração**, orientada nos estudos de Araújo (2012; 2013; 2018), Carvalho e Peroni (2019; 2020); iv) **governança corporativa**, fundamentada em Shiroma e Evangelista (2014), Pereira (2019) e v) **sociedade civil e Estado**, ancorada nos conceitos de Gramsci (2007) e em Neves e Sant’Anna (2005).

Segundo Martins (2011), o Estado tem uma presença marcante na vida cotidiana, porém nem sempre deixa transparecer o significado real das suas funções educativas. Nesta perspectiva, o Estado assume o papel de “educador” cuja função “é organizar a sociabilidade capitalista e, ao mesmo tempo, desestruturar e assimilar de modo subordinado às outras formas de sociabilidade existentes nos espaços sociais” (Martins, 2011, p. 81).

Diante da complexidade que envolve a natureza e atuação do Estado, os estudos desenvolvidos pelas universidades públicas, com destaque os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vêm sendo cruciais para desvelar o papel do Estado, em seu sentido ampliado, na privatização da educação básica pública brasileira.

Nesta dissertação, as contribuições de Gramsci (2000) sobre a relação entre Estado e sociedade civil são o ponto de partida para desvendar o fenômeno estatal. Martins (2011, p. 75), ao sintetizar tais contribuições afirma que economia e política são elementos que não estão dissociados do Estado, constituem-se um bloco histórico, ou seja, uma “expressão concreta da existência humana produzida sob as condições de vida nas formações sociais capitalistas”. Neste sentido, o Estado não pode ser mais considerado restrito ao aparelho estatal (executivo, legislativo e judiciário), uma vez que a exploração do capital sobre o trabalho intensifica as lutas sociais pelos direitos e bens sociais, elevando a consciência coletiva das classes e frações de classe, permitindo a incorporação da sociedade civil como uma de suas instâncias de poder. É nesta direção que, baseado nas concepções de Gramsci sobre Estado ampliado – “Estado = a sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (Gramsci, 2007, p. 244), o autor busca revelar a complexificação das relações sociais implicadas na dominação de um grupo sobre o outro por meio da força e consentimento.

Com a intenção de reorganizar a intervenção na sociedade civil para sedimentar essa “nova sociabilidade”, capaz de fornecer bases sociais e políticas para intensificar a exploração capitalista, a classe burguesa busca reafirmar sua hegemonia ao implementar novas estratégias de convencimento, tornando mais difícil o avanço dos projetos críticos nessa disputa pela hegemonia.

No cenário brasileiro, a implantação da Nova Gestão Pública se iniciou com maior intensidade na década de 1990, com a consolidação dos ideais neoliberais. De acordo com Martins (2009), o neoliberalismo, apesar de ter chegado a todos os continentes com muita força, mostrou também seus limites e inconsistências, não conseguindo criar uma base sólida para garantir a maximização dos lucros e gerando problemas políticos e sociais que atingiram de formas diferentes as classes trabalhadoras e as burguesas.

É neste contexto de crise econômica que a Terceira Via se colocou como alternativa. Esta não rompeu, no entanto, com os ideais do neoliberalismo, pelo contrário, reforçou seus princípios. Enquanto para o neoliberalismo a participação do Estado deveria ser mínima, com processos amplos e irrestritos de privatização, a Terceira Via o Estado como coordenador e avaliador das políticas e a sociedade civil como a responsável pela execução das políticas sociais, incluindo as políticas educacionais (Martins, 2009; Medeiros, 2015).

Neste contexto, nos deparamos com a crescente atuação do setor privado atuando diretamente no campo social e na influência das políticas públicas sobre os preceitos da responsabilidade social, superando as ações pioneiras e fragmentadas da “filantropia empresarial” (Martins, 2009). O setor privado, defendendo a construção de uma direita voltada para o social, passou a intervir na luta de classes fazendo uso de estratégias pedagógicas para a formação de um novo consenso. Nesta perspectiva, segundo Martins (2009, p. 126) “pretendia-se, por meio de uma “pedagogia da hegemonia” neoliberal, reproduzir valores e ideias que justificassem a suposta superioridade política, moral e econômica do mercado perante o Estado, bem como a ausência deste nas questões sociais.”

O redesenho do papel do Estado foi bastante divulgado e incentivado pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais. Martins (2009) evidencia a intencionalidade dos organismos internacionais quando relata que “o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos fossem realizados na medida em que as políticas públicas dos países tomadores de empréstimos tomassem como referência o preceito das ‘parcerias’ entre governo e organização da sociedade civil” (Martins, 2009, p. 62). Assim, como esclarece Peroni (2009), a “parceria entre o público e o privado” acabou se convertendo em “a política pública” (p. 18).

As relações entre Estado, agências supranacionais e corporações empresariais favoreceram a organização/mobilização popular e a dispersão do poder estatal, possibilitando a sustentação de novos processos mercadológicos, reconfigurando o público e o privado.

Nessa perspectiva, observa-se o surgimento de novas formas de privatização, novos atores e novas dinâmicas se materializando no campo educacional e deixando as fronteiras mais opacas e difíceis de serem identificadas.

De acordo com Adrião (2018a), os processos de privatização da educação básica no país vêm alcançando três dimensões: 1. privatização da oferta educacional, como, por exemplo, por meio de convênios contratos/termos de parcerias; 2. privatização da gestão educacional e escolar, veiculada por assessorias, monitoramentos, transferência de gestão, entre outras

formas; 3. privatização do currículo, por meio de sistema apostilado, de propostas curriculares, plataformas de ensino, entre outros.

Ao relacionar as formas de interferência do Instituto Natura na Educação, seja na formulação de políticas, seja por meio da realização de programas, no planejamento ou na gestão, no monitoramento, especialmente na alfabetização, a partir das formas de privatização categorizadas por Adrião (2018a), identificamos que a relação entre o IN e os governos sinaliza: 1. A privatização da gestão educacional, uma vez que o IN atua na definição de prioridades educacionais, no monitoramento sistemático do trabalho pedagógico e sobre as atividades escolares, com a justificativa de gerar informações para melhorar o sistema de ensino. 2. A privatização do currículo, que contempla, além dos processos tradicionais como compra de insumos, a “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quanto ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares” (Adrião, 2018a, p. 20). Neste sentido, o IN evidenciou seu interesse na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Freitas (2012), os reformadores empresariais brasileiros da educação alinham-se aos ideais estadunidenses da “*corporate reformers*”, uma “coalizão entre políticos, mídia, empresários, instituições e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana do que a proposta feita pelos educadores profissionais” (Freitas, 2012, p. 380).

Assim como nos EUA, os empresários brasileiros lidam com a ideia de crise na educação e apontam a lógica do mercado como um meio para garantir eficiência, qualidade e superação do caos. Embora o modelo implantado nos EUA venha sendo fortemente questionado por estudiosos e pesquisadores, aqui no Brasil essas ideias vêm ganhando força e provocando mudanças na educação. De acordo com Freitas (2012), “um movimento semelhante tem coordenado as ações dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação” (Freitas, 2012, p. 381), liderado pelo megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, que foi assessor da ex-presidente Dilma, como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade. Este movimento se constitui de uma rede de institutos e fundações privadas, entre elas o Instituto Natura, que atua como seu mantenedor, apoiando experiências e iniciativas coerentes com os ideais do movimento.

Observa-se que o setor privado empresarial vem demarcando sua posição de classe junto aos órgãos governamentais, para legitimar políticas privatistas voltadas para a responsabilização e a meritocracia/gerencialista no campo educacional. Esta forma de pensar a Educação pelos reformadores empresariais que minimiza o papel do Estado na execução das políticas educacionais, responsabilizando a sociedade civil, se configura como uma proposta de governança em redes.

Shiroma e Evangelista (2014) definem governança em rede como uma:

estratégia neoliberal para remodelar a Sociedade Civil reformando o próprio Estado. Relações entre grupos de interesse e governo, parcerias público-privadas, ações coletivas de responsabilidade social de empresas, ações realizadas por instâncias híbridas que demarcam novos tipos de relações entre organizações estatais e não estatais, (sic) redefinem as funções e responsabilidades do Estado, compartilhadas com a Sociedade Civil (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 31).

É com esses enfoques que buscamos analisar o processo de privatização da educação, apontando o Instituto Natura (IN) como um dos atores centrais para a sua materialização.

Partindo do referencial teórico e das categorias estabelecidas, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e da análise de documentos de política educacional bem como do Estatuto Social do Instituto, seus relatórios anuais de 2011 a 2021 e os termos de parceria e colaboração firmados com os governos, disponibilizados nos Diários Oficiais dos estados envolvidos, para ampliar o conhecimento sobre o objeto estudado.

Segundo orientações de Evangelista (2012), é por meio deste tipo de investigação que se possibilita a aproximação da realidade e a superação da aparência, sendo importante compreender que os documentos derivam de determinações históricas que necessitam ser entendidas no movimento da pesquisa, logo é preciso que o pesquisador assuma uma posição ativa que lhe permita encontrar o sentido dos documentos, construindo conhecimentos. “Trabalhar com documentos significa acender a história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação” (Evangelista, 2012, p. 7). Sob esse ponto de vista, a autora acrescenta que

[...] documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política(sic) é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados (Evangelista, 2012, p. 9).

Por essa razão, um documento não é restrito a uma única leitura, pelo contrário, é preciso estar aberto a releituras, às discordâncias, uma vez que não é um objeto passivo, mas sim, um objeto que deve ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Diante dos documentos, o pesquisador deve ser um investigador e compreender que nem sempre eles expressam verdades, por isso, é importante uma análise a luz de dados e evidências empíricas. A revisão bibliográfica, apoiada em autores com vasto conhecimento acadêmico e com práxis no mundo educacional auxilia na compreensão da realidade social e nas reflexões a respeito do objeto de estudo.

Para Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Inicialmente, para desenvolver esta pesquisa, foi realizado um levantamento das produções científicas – teses e dissertações – relativas à privatização da educação básica e a atuação de institutos empresariais, com destaque para o Instituto Natura no recorte temporal compreendido entre os anos de 2010 a 2021¹, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os descritores “Instituto Natura”, “privatização da educação”. Nessas buscas, foram encontrados quatro trabalhos, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, que estão sendo utilizados como fontes de pesquisa, descritas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Teses e dissertações com a temática da atuação do Instituto Natura na educação básica no período de 2010 a 2021

Título do trabalho	Autor/ano/ instituição	Objetivo
1. A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2011-2013)	Islayne Monalisa da Silva Medeiros 2015 / UFPB Dissertação de Mestrado	Investiga a atuação do Instituto Natura no setor educacional, analisando concepções, valores e ideias que fundamentam suas ações no contexto do neoliberalismo de Terceira Via e da noção de capital social.

¹ O recorte temporal de 2010 a 2021 foi definido, inicialmente, com propósito de realizar o levantamento das produções científicas no período entre o ano criação do Instituto até o ano do começo desta pesquisa.

2. Comunidade de Aprendizagem: Análise e iniciais da experiência Brasileira	Cristina Alves de S. Cardoso 2019 / Universidade de Uberaba Dissertação de Mestrado	Busca compreender como se concebe a processo de transformação de escolas de educação básica de três municípios brasileiros em Comunidade de Aprendizagem.
3 “Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”	Ana Paula Pereira M. Carvalho 2020 / Universidade do Rio de Janeiro Tese de Doutorado	Analisa o movimento de um projeto chamado Trilhas, que tem contribuído para a produção de sentidos no debate sobre a formação – e o trabalho – do professor alfabetizador no Brasil.
4. Educação e Responsabilidade Social Empresarial (RSE): o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede	Aurea Peniche Martins 2018 / Universidade do Pará Tese de Doutorado	Analisa o processo de implantação e implementação do Trilhas e suas consequências para a Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá e cuja questão central é como o Projeto Trilhas foi implantado e implementado em São Miguel do Guamá e quais as consequências para a Rede Municipal de Ensino, numa abordagem materialista histórica e dialética.

Fonte: CAPES e BDTD (2021). Elaborado pela autora.

Dos trabalhos encontrados no levantamento das produções científicas, dois concentram suas análises no projeto Trilhas² e um no projeto Comunidades de Aprendizagem³, desenvolvido pelo Instituto Natura em parceria com outras organizações em alguns municípios. A dissertação de Medeiros (2015), intitulada “|A atuação do Instituto Natura na educação escolar pública no Brasil no período 2010-2013”, apresenta uma análise mais detalhada do IN, mostrando o contexto de criação, as áreas e formas de atuação e organizações, os objetivos, os princípios e os valores defendidos por esse Instituto. Esse trabalho, em especial, trouxe contribuições relevantes para a nossa pesquisa, principalmente, por ter como objeto a análise na atuação do IN na educação básica, nosso mesmo objeto de estudo. Com este aporte, analisamos essa organização empresarial desde sua criação, em 2010, passando pelos anos da expansão de sua atuação até 2022. Nosso propósito foi, a partir do IN, analisar as estratégias adotadas pelo setor empresarial para atuar na educação brasileira. Focamos nosso recorte temporal nos anos

² O projeto Trilhas foi criado em 2009. Hoje é uma plataforma digital colaborativa de formação continuada para professores alfabetizadores alinhados à BNCC. Em 2011, foi reconhecido pelo MEC e se tornou uma política pública (Instituto Natura, 2019).

³ A Comunidade de Aprendizagem é um projeto pautado no modelo educativo desenvolvido pelo Centro de Pesquisa da Universidade de Barcelona; um projeto com uma temática que não se limita ao contexto brasileiro e que vem sendo disseminado no Brasil, por meio de “parcerias” amparadas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE) e pelo Instituto Natura e secretarias estaduais e municipais de educação de alguns estados. Apresenta-se como uma proposta interdisciplinar de transformação da escola que visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação (Cardoso, 2019, sic).

de 2019 a 2022, período em que o IN iniciou o projeto denominado Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc).

Foi também realizada uma busca por artigos científicos na base de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram encontrados poucos artigos com uma abordagem mais geral sobre a atuação e as iniciativas do IN na educação básica, o que revelou a escassez de trabalhos científicos sobre o tema, o que reforça a importância desta investigação.

A pesquisa documental teve como foco o Instituto Natura no movimento das relações entre o setor público e o privado. Entendemos que, para mapear e interpretar o sentido das implicações dessa relação, também, era indispensável a análise de documentos federais de política educacional, que possibilitou a compreensão das diretrizes e normas que regulamentam esse processo. Do mesmo modo se dá com a apreciação de leis estaduais que regulamentaram os Programas de Alfabetização em Regime de Colaboração de acordo com as orientações do referido Instituto. A legislação a que fazemos referência está detalhada no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Leis federais que regulamentam a cooperação entre a esfera pública e a privada e a atuação do Instituto Natura na educação brasileira (1996-2015)

TIPO	ANO	TÍTULO/Nº/EMENTA
1. Lei Federal	1996	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional.
2. Lei Federal	1998	Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais.
3. Lei Federal	1999	Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999 que regulariza os acordos entre as organizações da sociedade civil de Interesse Público (OSCIP).
4. Lei Federal	2004	Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que regulamenta a contratação de parceria público privada na administração pública.
5. Lei Federal	2014	Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
6. Lei Federal	2014	Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime de parcerias através de atividades ou projetos em termos de colaboração ou fomentos.
7. Lei Federal	2015	Lei n.º 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, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento.

Fonte: Casa Civil. Elaborado pela autora

Quadro 3 – Leis estaduais que regulamentam programas de alfabetização sob a coordenação do Instituto Natura (2017-2023)

TIPO	ANO	TÍTULO/Nº/EMENTA
1. Lei Estadual Espírito Santo	2017	Lei n.º 10.63, de 29 de março de 2017, que institui o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo e dá outras providências.
2. Lei Estadual Pernambuco	2019	Lei n.º 16.617, de 15 de julho de 2019, que institui o programa Criança Alfabetizada.
3. Lei Estadual Sergipe	2019	Lei n.º 8.597, de 07 de novembro de 2019, que institui o Programa Alfabetizar pra Valer, que estabelece as bases do Pacto Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa e dá providências correlatas.
4. Lei Estadual Amapá	2019	Lei n.º 2.448, de 02 de dezembro de 2019. Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá – Colabora Amapá Educação e dá outras providências.
5. Lei Estadual Piauí	2021	Lei n.º 7.453, de 08 de janeiro de 2021, que institui o Programa de Alfabetização na Idade Certa, programa de cooperação técnica e incentivo para a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos municípios piauienses e o Prêmio Alfa-10 para as escolas vinculadas ao Programa; dá outras providências.
6. Lei Estadual Mato Grosso	2021	Lei n.º 11.485, de 28 de julho de 2021 – DO 29.07.21, que institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências.
7. Lei Estadual Maranhão	2021	Lei n.º 11.515, de 29 de julho de 2021. Institui, no âmbito da Política Educacional “Escola Digna”, o Prêmio Escola Digna e o Bolsa-Auxílio Educacional (BAE).
8. Lei Estadual Goiás	2021	Lei n.º 21.071, de 09 de agosto de 2021, que cria o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada, em regime de colaboração com os municípios goianos, e dá outras providências
9. Lei Estadual Mato Grosso de Sul	2021	LEI n.º 5.724, de 23 de setembro de 2021, que institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque e dá outras providências.
10. Lei Estadual Alagoas	2022	LEI n.º 8.768 de 09 de dezembro de 2022 que dispõe sobre a instituição do Programa Escola 10 – criança alfabetizada e dá outras providências.
11. Lei Estadual Rio Grande do Sul	2023	Projeto de Lei n.º 385/2023, que institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – ALFABETIZA TCHÊ.

Fonte: *Sites* dos diários oficiais dos estados que aderiram à Parc. Elaborado pela autora.

Somados aos documentos mostrados nos Quadros 2 e 3, foram analisados os acordos de cooperação estabelecidos entre o Instituto Natura, Fundação Lemann e Associação Bem Comum com os estados que aderiram à iniciativa Parc. Também foram estudados o Estatuto Social do Instituto Natura que regulamenta a criação do IN e os relatórios anuais referentes da Empresa Natura, bem como os Relatórios anuais do IN aos anos de 2010 até o ano de 2021. Esses relatórios anuais, disponibilizados no *site* oficial do Instituto, apresentam o processo de formação e organização do Instituto, seus parceiros, suas iniciativas, sua rede e os projetos apoiados e desenvolvidos a cada ano.

Visando alcançar os objetivos propostos, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro consiste na presente introdução, em que são expostos o objeto da pesquisa, seus pressupostos, o problema e a problematização, os objetivos, a relevância da pesquisa, o referencial teórico-metodológico, o contexto político-econômico e social em que o objeto está inserido e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo, “O neoliberalismo, a Terceira Via e as mudanças nas relações entre os setores públicos e os privados”, apresenta o contexto econômico, político e social que conduziu a reconfiguração do Estado e as mudanças nas fronteiras entre o setor público e privado. Reflete sobre neoliberalismo e como os processos de neoliberalização organizaram e reorganizaram o sistema capitalista ampliando as “parcerias” entre o público e o privado nas políticas sociais. Destacamos a emergência da Terceira Via, seus princípios e propostas para o estabelecimento de novas relações entre o Estado e a sociedade civil e da ampliação da atuação do setor privado nas políticas sociais. Também, analisa o papel dos organismos internacionais na propagação da noção de ‘Parceria público-privada’ numa perspectiva salvacionista e como o movimento empresarial vem se organizando, na conjuntura político-econômica das últimas três décadas para atuar de forma incisiva na educação básica.

O terceiro, denominado “Empresa Natura e o Instituto Natura: organização e atuação na educação básica pública Brasileira” apresenta a atuação do Instituto Natura e as estratégias por ele adotadas, com o intuito de compreender o conteúdo de sua proposta para interferir no direcionamento das políticas públicas educacionais e na organização do Estado. Esta seção apresenta a Empresa Natura Cosméticos S/A, fundadora do Instituto Natura, sua visão social e a fonte de financiamento que propiciou a criação do Instituto e a organização e as formas de atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira no período de 2010 a 2022.

O quarto capítulo, “O instituto Natura e a iniciativa Parceria pela alfabetização em regime de colaboração (Parc) (2019-2022) examina a proposta do Instituto Natura da Parceria Pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc), na condução das políticas educacionais para a alfabetização no país. Analisa a iniciativa Parc, sua origem, sua organização, atores estatais e não estatais envolvidos e as estratégias utilizadas pelo IN em conjunto com demais organizações parceiras para expandir sua proposta. Reflete acerca da definição constitucional de regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios.

As considerações finais apresentam reflexões acerca dos processos de privatização da educação básica brasileira, a fim de desvelar as formas de organização do empresariado para

atuar na educação, por meio da propagação de novas formas de pactuação das “parcerias público privadas” para atuar no direcionamento e na implementação das políticas públicas.

2. O NEOLIBERALISMO, RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E MUDANÇAS NAS RELAÇÕES ENTRE O SETORES GOVERNAMENTAIS E ORGANIZAÇÕES PRIVADAS

Nos últimos trinta anos, de acordo com Martins (2009), a classe burguesa vem buscando legitimar sua hegemonia econômica, política e social, num contexto de crescentes crises do capital. Durante esse percurso, para o autor, o setor empresarial vem se articulando sobre o preceito da “responsabilidade social”, buscando ampliar sua atuação, também, para o campo social, incluindo a educação, instância que até pouco tempo, na maioria dos países, era de responsabilidade majoritariamente do Estado.

As atuais intervenções da burguesia para ajustar a esfera pública às “novas circunstâncias da era global” (Giddens, 1999, p. 82), e assim garantir sua hegemonia, derivam principalmente das políticas de neoliberalização que orientam e moldam a atuação do Estado Brasileiro, desde os anos de 1990, para renovar sua autoridade, acelerando os processos privatizantes.

Este capítulo analisa as transformações e crises da sociedade capitalista que culminaram nos processos de reestruturação do Estado e na reconfiguração da sociedade civil, compreendido como uma totalidade histórica em que o objeto de estudo desta pesquisa está inserido. Inicialmente, reflete sobre o neoliberalismo, implementado no território brasileiro a partir da década de 1990, bem como os processos de neoliberalização que passaram a organizar o sistema capitalista com a ampliação dos processos de privatização das empresas estatais e das políticas sociais e da educação. Em seguida, destaca o papel da Terceira Via e de sua proposta para as relações entre o Estado e a sociedade civil. Em continuidade, analisa o papel dos organismos internacionais na propagação da noção de parcerias e das estratégias que utilizou para interferir nas agendas nacionais da educação. Por fim, examina o movimento realizado pelo setor empresarial para atuar de forma incisiva na educação básica pública brasileira, refletindo acerca do discurso de responsabilidade social, das novas configurações jurídicas que orientam as OS ou OSCIP no âmbito público, situando o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil como instrumento jurídico que regulamenta e disciplina as parcerias firmadas entre os Estados e as entidades do terceiro setor. Também são examinadas as “novas

interfaces” do movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), o Movimento Colabora Educação e a Agenda Educação Já, que tem ampla participação do IN.

2.1 Neoliberalização da educação e regulação orientada para o mercado

O neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social (Anderson, 2012), que ocorreu de maneira diferenciada nos países centrais, ou de “capitalismo avançado”, às custas da exploração dos trabalhadores dos países de capitalismo periférico. Segundo Harvey (2011), trata-se de um projeto da classe dominante para responder à crise do capital. Este projeto se sustenta “por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes de privatização, livre-mercado e livre-comércio e legítimas políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (Harvey, 2011, p. 16).

Desse modo, a partir do final da década de 1970 e nos anos iniciais da década seguinte, um novo padrão de desenvolvimento neoliberal começou a se expandir pelo mundo, impulsionado, principalmente, por Margareth Thatcher e de Ronald Reagan que, nos governos do Reino Unido e dos EUA, respectivamente, puseram em prática o ideário neoliberal nas políticas de Estado, com o intuito de dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social. Começou, então, a ganhar força a consolidação e expansão do neoliberalismo “como uma nova ortodoxia econômica de regulação política no nível do Estado no mundo capitalista avançado” (HARVEY, 2008, p. 31).

Segundo Brenner e Peck; Theodore (2012, p. 21), o processo de neoliberalização pode ser entendido como “uma articulação relacional semelhante a uma onda, no qual cada série sucessiva de projetos neoliberalizadores transforma as configurações institucionais e ideológicas nas quais séries subsequentes de reestruturação regulatória se desenvolvem”

O processo de neoliberalização no cenário mundial tem sido muito complexo em decorrência de seus desenvolvimentos geográficos desiguais, resultantes de processos sociais cotidianos e por mudanças tecnológicas contínuas, que permitiram que certos territórios avançassem mais à expensas de outros. Nesta perspectiva, Harvey (2008, p. 11) afirma que,

[...] O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições

históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu.

Assim, a implantação do ideário neoliberal, a partir dos anos de 1980, ocorreu de maneiras desiguais nos países que o instalavam. Inicialmente, apenas os governos de direita radical, o colocaram em prática. Depois, qualquer governo, inclusive os de esquerda, também passaram a rivalizar o zelo neoliberal (Anderson, 2012). Alguns países o adotaram, às vezes, voluntariamente. Outros, em resposta a pressões coercivas, ajustaram ao menos algumas políticas e práticas aos seus termos (Harvey, 2008).

O desenvolvimento desigual e combinado que ocorreu nos países da América Latina, exemplifica e enfatiza as desigualdades impostas pela acumulação do capital através das fronteiras geográficas. De acordo com Fernandes (1975, p. 26), duas questões são cruciais para entendermos a realidade dos países latino-americanos:

1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real.

Esta articulação estrutural reflete o compartilhamento dos interesses e motivações “internas” e “externas” que requerem uma vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, vista pelo outro polo como compensatória. Portanto, uma dependência num contexto de desenvolvimento desigual e combinado (Fernandes, 1975).

Segundo Martins (2009), os organismos internacionais tiveram um papel ativo na difusão das propostas neoliberalizadoras atuando como aparelhos privados de hegemonia do capital na elaboração e proposição de ajustes estruturais das economias periféricas. O FMI, o Banco Mundial, por exemplo, nos anos de 1990 atuaram na consolidação do consenso neoliberal reformando a economia dos países mais frágeis, como os países das ex-repúblicas soviéticas e os países da América Latina, com a missão de mundializar a financeirização.

Desse modo, o neoliberalismo foi se tornando “hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (Harvey, 2008, p. 6), com isso criou novas formas de vinculação da região à economia mundial, promoveu reformulações das diretrizes gerenciais administrativas e incorporou a prática empresarial no exercício administrativo do público. A ideia é que as políticas de

desenvolvimento pudessem conjugar, numa só estratégia, o Estado e o mercado, dando espaço para o processo de neoliberalização (Martins, 2019). O processo de neoliberalização, segundo Martins (2019), “não é tanto o ‘enfraquecimento do Estado’ ou a consolidação de um ‘Estado mínimo’, mas uma metamorfose estatal que renova a interação entre os diferentes grupos e classes sociais”.

Nesse cenário, os processos de mercantilização e comodificação⁴ são sempre mediados através instituições do Estado. A educação, neste caso, se configura como uma dessas arenas políticas. Ela deixa de ser vista, propriamente, sob o viés democrático e passa a ser uma atividade voltada para a lucratividade, fortalecendo a atuação do empresariado, das organizações internacionais e das ações privatizantes do público.

Brenner, Perk e Theodore (2012, p. 15) entendem a neoliberalização como uma reorganização regulatória que pode ser compreendida por meio das alterações “nos modos de governança institucionalizados, que obrigam coletivamente e, de modo mais geral, das relações, estado-economia, para impor, ampliar ou consolidar formas mercantilizadas e comodificadas de vida social”.

2.2 Terceira Via e a construção de uma nova face para o capital

Conforme Melo (2005), o aprofundamento dos processos de liberalização, desregulamentação e privatização ocorreram, na década de 1980, em detrimento dos interesses da maioria da população, ocasionando o crescimento da miséria e o aumento da instabilidade política, entre outros insucessos da experiência neoliberal, principalmente nos países capitalistas periféricos. Esse contexto de desigualdade social, associado à implementação de medidas macroeconômicas conservadoras deixaram evidentes as intenções dos epicentros capitalistas na exploração e conformação da classe trabalhadora. Começou-se a se perceber que a doutrina neoliberal conservadora não aconteceu como o proposto por seus idealizadores.

O fato é que o neoliberalismo não recuperou as taxas do crescimento econômico e também não gerou determinantes capazes de consolidar uma base de apoio político, dentro e fora da classe dominante. Segundo Martins (2009), foi diante desses fatos que os últimos anos

⁴ As expressões mercantilização e comodificação, embora sejam utilizadas, às vezes como sinônimos, apresentam distinções. Segundo Motta e Andrade (2020), a mercantilização está relacionada ao processo pelo qual a educação escolar é submetida à forma e a lógica da mercadoria. A comodificação refere-se ao processo de transformar a educação escolar em mercadoria vendáveis, em nicho de mercado. (Bleck; Cunha, 2017).

do século XX foram marcados por um movimento revisionista do modelo societal em andamento, isto é, um plano econômico e político que tinha como propósito criar um compromisso social na tentativa de reprimir e administrar o antagonismo entre as classes. Assim,

[...] o que o movimento revisionista apresentava era a reforma do aparelho de Estado, incluindo o movimento de reeducação política das massas – isto é, aprimoramento da sociabilidade neoliberal –, visando a consolidação de um suposto modelo capitalista de “face humana” e um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo redefinido (Martins, 2009, p. 60).

De acordo com Martins (2009), dois aspectos explicam a insuficiência da política neoliberal ortodoxa para um realinhamento da política neoliberal: a ampla organização da sociedade civil, um traço forte das sociedades modernas ocidentais, e a problemática social que a eliminação das políticas sociais públicas estava causando. Neste sentido, para evitar qualquer ameaça ao capital e assegurar a manutenção das relações estabelecidas, era preciso reconhecer a participação popular como articuladora de uma nova sociabilidade, reforçando a noção de democracia, como também se fazia urgente um novo olhar sobre as políticas sociais, o que implicaria a organização das relações entre a sociedade civil e a aparelhagem estatal.

Tratava-se de uma nova direção estratégica, “um novo caminho entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia” (Melo, 2005, p. 73), uma “Terceira via” (Giddens, 1999; 2001; 2007) capaz de tornar o neoliberalismo mais compatível com sua base, evitando abalos nas relações hegemônicas. Martins (2009), ao sintetizar as ideias de Giddens (2001), principal intelectual e sistematizador do movimento revisionista, afirma que:

[...] o modelo estatal e de desenvolvimento defendido pela social-democracia clássica teria gerado um sistema político, econômico e social pouco dinâmico e extremamente dependente das ações diretas da aparelhagem de Estado que sobrecarregaram e desvirtuaram das “reais funções” estatais; o modelo defendido pelo neoliberalismo teria apostado politicamente na capacidade autoregulativa do mercado sobre todas as esferas da vida, esquecendo-se de que até mesmo as relações livres de compra e venda se assentam sob bases sociais que precisam ser preservadas (p. 66).

Nessa perspectiva, a Terceira Via “se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou ao longo das três décadas” e tornou-se uma tentativa de superar tanto a social-democracia, quanto o velho estilo e o neoliberalismo (Giddens, 1999, p. 36). Para Giddens (1999), o resultado dessa tentativa

seria a constituição de um novo Estado democrático, em que este compartilhasse as responsabilidades com a sociedade civil.

Os novos arranjos neoliberais direcionados, principalmente, pelos partidos de esquerda, não apenas aderiram ao ideário neoliberal como também o concretizaram nas suas ações de governo. A aproximação da social-democracia ao neoliberalismo ficou mais evidentes nos últimos anos da década de 1990, quando a social-democracia clássica sistematizou a sua adesão a certos preceitos do neoliberalismo, propondo a humanização do capitalismo. Melo (2005), Martins (2009) e Neves (2005) denominam a articulação desses dois projetos societários capitalistas de “neoliberalismo de Terceira Via”. Conforme Martins (2009), a opção histórica da Terceira Via pelo capitalismo é evidente, visto que o “capitalismo de tipo humanizado será sempre capitalismo com suas leis gerais de funcionamento, em que se destaca a exploração” (Martins, 2009, p. 67).

A Terceira Via, também denominada de centro radical, centro de esquerda, nova social-democracia modernizadora ou governança progressiva, é fruto de uma série de transformações ocorridas nos últimos trinta anos que inauguram, para Giddens (1999), os “Novos Tempos”, a exemplo das mudanças impulsionadas pela globalização, que, por meio da revolução tecnológica das telecomunicações, alteraram as relações espaço-temporais, conectando o mundo inteiro em tempo real, e as mudanças que ocorreram no campo político, como a “dissolução do consenso keynesiano” e a “morte do socialismo”. Tais transformações forçaram intelectuais a revisarem suas concepções e criarem uma nova ideologia diante das incertezas instauradas no novo tempo.

Com a mudança no quadro político norte-americano no início dos anos de 1990, a atuação dos organismos internacionais foi redefinida, instaurando-se um processo de revisão do projeto neoliberal. O BM, por exemplo, definiu novos procedimentos para a consolidação do programa neoliberal. Ao buscar renovar o padrão do neoliberalismo ortodoxo, incluíram, em sua agenda, temas como participação e diálogo, na tentativa de construir um “um novo consenso pragmático, necessário para se modificarem as ações em defesa do capital em todo o mundo, renovando estratégias de empréstimos e traçando estratégias de conformação social” (Melo, 2005, p. 77).

A Terceira Via defende a criação de uma nova ideologia que vise legitimar os interesses da classe dominante e restaurar a hegemonia burguesa, por meio das mudanças no padrão de sociabilidade. Essa ideologia está fundada nos princípios da sociedade civil ativa, do novo

Estado democrático e do novo individualismo como valor moral radical⁵ destinados à manutenção das relações sociais capitalistas (Martins, 2009; Lima; Martins, 2005; Castelo, 2011; Pina, 2016). A sociedade civil ativa é fruto das mudanças dos “novos tempos”. Os antagonismos e os conflitos entre as classes, marcas deixadas pela polaridade do velho mundo, deixaram de existir. Ao ser reinventada, a sociedade civil deixou de ser palco de conflitos antagônicos para se tornar um espaço de colaboração, de harmonização das classes sociais e de responsabilidade social (Giddens, 2001).

Ao propor a alteração da configuração da sociedade civil, a Terceira Via busca mantê-la em equilíbrio com os governos e os mercados. A sociedade civil atuaria na dispersão do poder –ela seria, em última instância, uma espécie de guardião da democracia. A sociedade civil agiria em parceria com o Estado no sentido de ampliar a democratização da democracia (Castelo, 2011).

A renovação de laços entre diversos grupos para mobilizar a sociedade pode ser observada por meio do surgimento de novos organismos sociais políticos, o chamado empresariado social, os quais, até bem pouco tempo, não se faziam presentes e que deveriam cultivar a responsabilidade social e uma sociedade corporativa.

Ao analisar a presença desses novos organismos, Lima e Martins (2005) afirmam que a Terceira Via se limita apenas a retratar, de forma aparente, as mudanças nas relações sociais, elaborando explicações cada vez mais generalizadas da realidade. Neste sentido, os elementos apresentados não são suficientes para descrever e sustentar uma mudança na materialização da sociedade civil.

O segundo princípio da Terceira Via é o chamado “novo estado democrático”. Para Giddens (2007), “a reforma do governo e do Estado é uma prioridade” (p. 23), considerando que o Estado passou por profundas transformações no mundo todo diante do fim da “era bipolar” e do avanço do mercado global. Os Estados nacionais teriam sido obrigados a construir

⁵ O novo individualismo desenvolveria no indivíduo a construção de novos princípios éticos, com valor moral radical voltado não somente para suas satisfações pessoais mais imediatas, (sic) mas sim para a cooperação e a participação ativa nas comunidades e no mercado. A partir desta ética cooperativa e colaborativa, o indivíduo social e responsável participaria de forma plena e ativa na construção da boa sociedade. A sua principal inserção no mundo da política seria através das organizações da sociedade civil, responsável em regular as decisões do mercado e do Estado. O nível da atuação deste indivíduo competitivo, ético e cooperativo restringe-se às decisões da sua comunidade local. Tais decisões, contudo, teriam rebatimentos em outros âmbitos, como o regional, o nacional e o global (Castelo, 2011).

estratégias para garantir sua legitimidade política, desta feita diferentes daquelas do passado, pois era preciso redefinir sua soberania.

A democracia para a Terceira Via está vinculada a uma moralidade cívica, que está associada a uma visão de sociedade sem o antagonismo de classes sociais. Partindo dessa compreensão, o Estado deveria estar aberto às novas tendências, ou seja, deveria assumir seu papel pedagógico e impulsionar uma nova organização da sociedade civil voltada para a descentralização participativa que envolva uma relação de diálogo entre governos e organismos sociais ou governos e indivíduos, como é proposto pela Terceira via.

Castelo (2011), em sua análise da Terceira Via, aponta que, para exercer as funções requeridas pelos novos tempos, o Estado deveria passar por reformas e adotar, necessariamente, soluções baseadas na lógica mercantil. A primeira medida da reforma consistiria na descentralização do poder, emergindo os poderes imanes das comunidades locais e de novos organismos. A segunda, a transparência dos atos governamentais. Neste sentido, o Estado deveria promover a participação ativa da sociedade civil dentro da sua estrutura. A terceira medida refere-se à criação de mecanismos de democracia direta, nos quais os cidadãos assumiriam responsabilidades, na política, sem delegação de soberania. A quarta envolveria o aumento da eficiência administrativa do Estado, tão desgastada perante os cidadãos.

A redefinição do papel do Estado, apoiado na crise do capital, como diagnosticado pelo Neoliberalismo e pela Terceira via, de acordo com Adrião e Peroni (2009, p.108) “ignora sua inserção no movimento maior de crise do capital”, uma vez que o Estado não deveria se responsabilizar pelas instituições públicas e que o parâmetro de qualidade que o Estado deveria ter, fosse a do mercado.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (Adrião; Peroni, 2009, p. 107).

Neste sentido, o Estado deve assumir apenas o papel de financiador e avaliador das políticas sociais, deixando a execução das mesmas para distintos agentes privados, ou seja, o “Estado passa a ser guiado pela lógica do mercado” (Adrião; Peroni, 2009, p. 109). De acordo com Peroni (2013), o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira

Via são estratégias do capital que redefinem o papel do Estado e as fronteiras entre o público e privado.

Essa nova forma de reestruturação do Estado vem estabelecendo um novo modelo de organização das instituições públicas, principalmente nos processos de trabalho, alinhando, mais uma vez, as relações entre “estado e cidadão, Estado e economia, Estado e suas formas organizacionais” (Hypolito, 2008, p 68).

2.3 Organismos internacionais e o fortalecimento da presença do setor empresarial na educação básica no Brasil

A ação conjunta entre a esfera pública e o setor empresarial, chamada de “parcerias”, obedece a tendências mundiais que defendem a constituição de um novo estágio da organização da sociedade capitalista caracterizada por uma pretensa “democratização da democracia”, com a criação de um novo Estado democrático e de uma sociedade ativa (Giddens, anos??). Adotando esta perspectiva, a Terceira via postula, em linhas gerais, que o antagonismo entre Estado e mercado deve dar vez à combinação entre ambos” (Cêa, 2022, p. 111). É nesse movimento que surgem a ênfase na constituição de “parcerias” entre o setor público e privado para a realização dos serviços públicos.

As parcerias entre os setores governamentais e as organizações privadas, vistas sobre a ótica do capital, ocorrem em função da limitação do Estado para conduzir as políticas públicas. Sendo assim, sobre uma visão aparente da realidade, as “parcerias” público-privadas são reduzidas a mecanismos técnicos de gestão que se baseiam simplesmente na partilha de responsabilidades entre governos e sociedade civil, a fim de alcançar a eficiência e efetividade nos serviços ou em qualquer outra frente de atuação do Estado. Essa suposta neutralidade conceitual das “parcerias” público-privadas, que naturaliza a presença do mercado na política, não deixa transparecer a relação entre essas parcerias e o projeto da classe burguesa em redefinir o papel do Estado e diminuir as fronteiras entre o público e o privado (Cêa, 2022).

Os organismos internacionais têm um papel relevante na propagação dessa noção de parceria pois são considerados “Porta-vozes dessa noção que se pauta da crença da superioridade da atuação do setor privado em detrimento da ação dos governos” (Cêa, 2022, p. 114).

De acordo com Pereira e Lélis (2022), na transição da década de 1980 para a de 1990, esses organismos intensificaram sua intervenção⁶ nas políticas públicas, inclusive nas educacionais. Utilizando a educação numa perspectiva salvacionista, tais organismos promoveram eventos e produziram documentos⁷ para convencer os governos nacionais a conduzir as políticas educacionais para o trabalho, ajustando-a ao sistema produtivo e favorecendo a incorporação cada vez maior do setor privado empresarial na educação (Pereira; Lélis, 2022).

De modo geral, esses documentos preconizam uma educação que adote uma avaliação meritocrática, cujo foco são os resultados e não o processo de aprendizagem. Essas propostas aparecem nos textos dos documentos, mescladas por ideias antagônicas e dissimuladas, voltadas à cidadania, solidariedade, equidade, superação do analfabetismo, entre outras expressões que são consideradas relevantes para a sociedade, favorecendo a aceitação da população e (Pereira; Lélis, 2022) fazendo crer que é um conjunto de ideias harmoniosa e compatível.

No transcorrer dessas três últimas décadas, as organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), vêm se articulando e incentivando o setor empresarial e governos a atuarem conjuntamente, em prol de uma agenda global estruturada para a educação.

O marco inicial da interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas de países periféricos, como Brasil, foi a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990 (Silva, 2018). Esta conferência, financiada pelo Banco Mundial, pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), teve a participação de organizações não governamentais e governantes de 155 países e resultou na assinatura do documento denominado de Declaração Mundial sobre Educação

⁶ A intensificação das intervenções dos organismos internacionais nas políticas públicas está relacionada ao papel que desempenham na implementação das políticas de ajuste econômico prescritas aos países periféricos, devedores.

⁷ Entre os documentos produzidos pelas organizações internacionais, Pereira e Lélis (2022) citam a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), o Projeto Principal de Educação na América Latina (1993), o Propriedades e Estratégicas para a Educação (1995) e o Relatório de Delors (1996).

para Todos⁸. Nessa Conferência, ficou acordado que os chefes de Estado implementariam as políticas e ações estabelecidas no encontro, para serem cumpridas de 1990 a 2000. E já apontava para a “participação da sociedade” nas questões políticas dos países.

O Brasil assumiu as metas traçadas na conferência e formulou seu Plano Decenal de Educação. Para isso, incentivou, por meio de debates em todo o país, os estados a elaborarem seus Planos Estaduais de Educação, em parceria com os municípios e organismos da sociedade civil (Silva, 2018).

A avaliação da agenda firmada em Jomtien culminou com a Conferência Mundial de Dakar, convocada pela Unesco no ano de 2000. Esse encontro foi um movimento de reafirmação da Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse encontro, foram traçadas outras seis metas relacionadas ao compromisso Educação Para Todos. Essas metas também foram monitoradas pela Unesco, no período de 2000 a 2015, numa série de 12 relatórios (Uczak; Bernardi, 2021).

Concomitante à conferência de Dakar, a Organização das Nações Unidas (ONU) também contribuiu na coordenação e na articulação mundial para a consolidação da “nova sociabilidade” (Martins, 2009). Dentre as ações da ONU para envolver o setor empresarial em uma rede de cooperação internacional ligada à defesa, à divulgação e à promoção da responsabilidade social empresarial, está o Fórum Econômico Mundial de Davos em 1999. Foi neste Fórum que o Pacto Global da Organização das Nações Unidas foi anunciado, sendo oficialmente lançado em 2000, apresentando uma visão de que os empresários são sujeitos centrais na redução da pobreza e não produtores de desigualdades sociais (Medeiros, 2015), atribuindo-lhes o “protagonismo na tarefa de acobertar o antagonismo de classe via construção de uma relação harmônica entre mercado, Estado e sociedade civil, atribuindo uma ‘face mais humana ao capital’ sob auspício de uma sociedade harmoniosa” (Andrade; Moura, 2022).

Em 2002, a ONU lançou o Projeto para o Milênio, “um plano de ação para orientar nos países membros(sic) amplas mobilizações de governos e organismos da sociedade civil em parcerias destinadas a aliviar a pobreza e oferecer soluções criativas para outros problemas sociais” (Martins, 2009), tendo a Educação como uma de suas metas, *um dos oito jeitos de*

⁸ Objetivos assumidos pelos governantes estão expressos em dez artigos: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. Expandir o enfoque; 3. Universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade; 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; 5. Ampliar os meios e o raio de ação na educação básica; 6. Melhorar as condições de aprendizagem; 7. Fortalecer as alianças; 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. Mobilizar os recursos, 10. Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1994).

mudar o mundo. De acordo com Robertson e Verger (2012), no final da década de 1990 e início do século XXI, as organizações internacionais começaram a concentrar-se nas parcerias, utilizando o argumento de que, para alcançar as metas de Desenvolvimento do Milênio, os países deveriam seguir em direção a um novo paradigma de desenvolvimento com ênfase no “mercado e no empreendedorismo, resultando de mudanças ideológicas no conjunto da economia política e apresentando-se como um meio para resolver antigos constrangimentos financeiros” (Robertson; Verger, 2012, p. 1140).

Akkari (2017) observa que os ambiciosos objetivos da conferência de Jomtien (1990), levados para Dakar em 2000, não teve alcançada a maioria dos objetivos da Educação para Todos. Diante disto, em 2015, foi realizado em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial da Educação⁹. A Declaração de Incheon/Marco de Ação da Educação 2030 reafirmou a visão do movimento global Educação para Todos.

Segundo Souza e Shiroma (2022), as metas para a Educação 2030, presentes na declaração de Incheon, estão atreladas aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com o propósito de avançar no alcance das metas não atingidas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), lançados entre 2000 e 2015. Ao apresentar as Metas para a Educação, a Agenda 2030 indica que o papel do Estado na condução das políticas públicas é central, seja ele nacional ou subnacional, “define-o como responsável pela educação, compreendida como um ‘bem público’. Em seguida, afirma-se que a educação é uma empreitada social compartilhada” (Souza; Shiroma, 2022, p. 13), e o Estado precisa atuar conjuntamente com o setor privado para o pleno desenvolvimento das metas de Educação.

Souza e Shiroma (2022) ressaltam que um dos objetivos da Agenda 2030 “é fazer com que jovens e crianças aprendam as habilidades necessárias e estejam preparados para responder às necessidades do mundo do trabalho”. Para alcançar este objetivo, a Agenda aponta que o setor privado empresarial pode ajudar os planejadores da Educação a entender quais são as tendências exigidas pelo mercado de trabalho. Essas indicações nos ajudam a elucidar a intenção da atuação do setor empresarial na Educação. Como exemplo dessa ordem, podemos

⁹ O Fórum Mundial da Educação foi organizado pela Unesco junto com o Banco Mundial (BM), com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas (ONU) e Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Participaram do evento representantes dos governos de 160 países, representantes da sociedade civil, docentes, jovens e o setor privado, que adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, estabelecendo uma nova visão para a Educação (UNESCO, 2015).

citar a empresa Natura. Mediante a sua fundação corporativa, o Instituto Natura vem adequando suas ações às recomendações propostas pela Agenda 2030, principalmente quando nos referimos à elaboração de políticas para alfabetização bem como para os programas voltados para o Ensino Médio.

Paralelamente a organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também vem desempenhando um “Papel chave como organização supranacional que exerce uma influência definitiva sobre o desenvolvimento de políticas nacionais e locais” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 29) ao promulgar, por meio de seus documentos, a participação direta do setor empresarial com sua *expertise* nas políticas sociais.

Tais organizações apostam na noção “governança sem governo”, ou seja, propagandeam a ineficiência do Estado retirando sua centralidade como provedor de direitos, formulador e executor de políticas e alimentam a ideia de substituir o governo por uma governança em redes. Shiroma e Evangelista (2014) ainda acrescentam que “o Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui um importante nó nas redes. As organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas e as redes não se limitam às fronteiras nacionais” (p. 24), pelo contrário, articulam-se a grupos internacionais consolidando o “projeto de hegemonia neoliberal transnacional” (p. 29).

Pereira (2019) aponta que a OCDE vem adotando a categoria de governança corporativa, já utilizada nos meios empresariais, para orientar as empresas no âmbito dos países membros e colaboradores para o desenvolvimento de “melhores práticas” de governo das sociedades. Segundo Pereira (2019), essas práticas vêm ocupando lugar de destaque nos projetos da OCDE para o setor público. Ao sistematizar em seus documentos as experiências de governança da política educacional de diversos países e apresentar princípios para nortear as reformas educacionais, a OCDE, além de induzir o *ethos* privado na administração pública, vem instigando a presença do setor empresarial na definição e execução das políticas educacionais (Pereira, 2019), sobretudo os atores caracterizados como filantropocapitalista (Adrião, Croso e Marin, 2022).

A governança corporativa na educação é identificada, por Ball e Youdell (2007), Croso e Magalhães (2016) e por Pereira (2019) de privatização da política, ao se referirem à participação dos grupos empresariais na estrutura estatal, formulando políticas, definindo

agendas públicas educativas, comprometendo a educação. De acordo com Adrião, Croso e Marin (2022), “os processos de privatização, entre eles a governança corporativa, podem afetar a educação pública ofertada, especialmente em sua etapa obrigatória, afastando-a de sua condição de direito humano e transformando-a em mercadoria”.

2.4 O movimento do setor empresarial na educação brasileira a partir dos anos 2000

O movimento realizado pelo setor empresarial na conjuntura político-econômica das últimas três décadas, conduziu a implantação de um novo projeto de sociedade baseado nas diretrizes de organizações internacionais (abertura irrestrita do mercado, privatização das empresas estatais, desmonte do aparato da ciência e tecnologia, desmonte do Estado inspirado no modelo de Bem-Estar), que impulsionaram a reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas.

As investidas neoliberais que contribuíram para a reforma do Estado brasileiro, reduzindo seu papel enquanto provedor dos serviços sociais, mas mantendo-o como financiador dessas atividades, e promoveram a sua descentralização administrativa, ao permitir a participação dos atores privados e/ou organizações da sociedade civil nas decisões políticas.

É nesse movimento que surgem as supostas “parcerias”. Essas novas formas de articulação entre o estatal e a sociedade civil são aprofundadas pela presença do terceiro setor em áreas como a educação, “área historicamente identificada como uma responsabilidade do Estado” (Akkari; Fávero; Consaltér, 2022, p. 21).

2.4.1 O setor governamental e a proposta de responsabilidade social empresarial

As práticas do empresariado na educação escolar, mediante os discursos da responsabilidade social e empresarial, são coetâneas das transformações sociais das últimas três décadas, decorrentes, principalmente, de processos globalizantes, evidenciados pela lógica mercantil do capital, os quais ocasionaram tanto a reforma do Estado quanto as mudanças no mundo do trabalho.

Os mais diferentes contextos históricos pelos quais passou a educação brasileira atestam que os defensores do desenvolvimento econômico veem a educação escolar como uma forte aliada à produção de riquezas, uma vez que, para eles, a escola é vista como provedora da

competência técnica do trabalhador. Foi no início da década de 1990, no entanto, que a preocupação com a educação como um fator de desenvolvimento nacional se tornou mais evidente no meio empresarial brasileiro (Silva; Souza, 2009).

Pontuamos, portanto, que uma fração da classe¹⁰ empresarial defende e orienta suas ações para firmarem novos padrões de sociabilidade em cada fase da acumulação capitalista. Esta fração de classe, denominada por Martins (2009; 2015) de “direita para o social”, vem intervindo na educação brasileira por meio de novos mecanismos políticos-ideológicos e pedagógicos e se afirmando como “uma fração importante na condução das questões sociais, na delimitação da sociabilidade e da coesão social, com a promessa de realização do chamado capitalismo de fase humanizada” (Martins, 2015, p. 296). A direita para o social reconhece que os efeitos da intensificação da exploração decorrentes da fase atual do capitalismo ameaçam a existência do próprio sistema e põem em risco a condição de dirigente da classe empresarial.

Diante desta percepção, os intelectuais da “direita para o social”

difundiram a ideia de que as mudanças na política e no “mundo do trabalho” teriam gerado o surgimento de um “terceiro setor”, uma instância localizada entre o Estado e o mercado, em que predominaria o espírito da iniciativa privada com sentimento público comprometido com a busca de soluções para os problemas sociais que o Estado não teria capacidade de responder (Martins, 2015, p. 298).

Assim, essa fração de classe empresarial busca obter o consentimento de toda a sociedade, em torno da compreensão de que o único modelo societário possível é fundado nas relações capitalistas e, para isso, coloca sua experiência em conduzir os negócios tendo por base os critérios de eficiência, produtividade e responsabilidade a serviço da sociedade (Martins, 2015).

Ao analisar alguns discursos e práticas do empresariado brasileiro para a educação escolar, Silva e Souza (2009) deixam evidente que tais discursos e práticas são baseados no *ethos* empresarial em que as ações de responsabilidade social empresarial e o trabalho voluntário estão em consonância com a lógica mercantil do capitalismo neoclássico com base em duas dimensões: 1. A ambientação do (futuro) trabalhador aos processos de reestruturação

¹⁰ Embora alguns discursos defendam que conceito de classes tenha perdido a capacidade de explicar as relações sociais ocorridas no mundo contemporâneo, Martins (2015) considera que este conceito de classe social é central para as análises das tensões e definições sobre a configuração da relação trabalho-educação. Pautado na perspectiva marxista, o conceito de classe contribui para analisar a heterogeneidade da classe empresarial bem como sua particularidade, além de permitir a análise das mudanças em seu projeto. “[...] o conceito de classes possibilita o reconhecimento de que, na sociedade capitalista, as relações sociais se constituem sob a égide da dominação e exploração” (Martins, 2015, p. 295).

produtiva; 2. A naturalização da solidariedade entre emprego e não emprego, por meio do trabalho voluntário.

Na primeira dimensão, a educação do (futuro) trabalhador assume o caráter redentor, uma vez que se torna essencial para o ingresso do Brasil na economia global. Observa-se, no entanto, que esse discurso que vincula a educação e a reestruturação produtiva em prol do desenvolvimento econômico não é algo novo, já que foi utilizado em outras conjunturas. Mas para as citadas autoras, as atuais investidas do setor empresarial não têm precedentes na história da educação brasileira, pois assumem caráter ideológico.

As autoras explicam que:

[...] a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade, tampouco está movida por ações filantrópicas ou “socialmente responsáveis”. Tal participação está ancorada por um forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política [...] (Silva; Souza, 2009, p. 784).

Na segunda dimensão, o discurso empresarial acerca da naturalização da solidariedade por meio do trabalho voluntário é pautado na colaboração e cooperação. Passa-se a mensagem que o trabalho voluntário é bom para todos, uma vez que o cidadão-voluntário se liberta psicologicamente dos controles externos impostos pelos códigos disciplinares e condutas rígidas ordenadas pela referência de classes sociais. “Em geral, as pessoas movidas por esse fenômeno apostam na construção do bem comum de maneira ativa e criativa, sem esperar a intervenção do aparelho de Estado para o enfrentamento dos problemas sociais” (Martins, 2009, p. 182).

Nesse sentido, o discurso de responsabilidade social proferido pelo empresariado para a educação brasileira fundamenta-se na teoria do capital humano e na teoria do capital social.

Souza e Shiroma (2022) explicam que a teoria do capital humano, formulada por Schultz na década de 1950, defendia a noção de que o investimento em educação daria um maior retorno econômico às nações, sendo assim, os países que almejassem um desenvolvimento econômico deveriam aumentar seus investimentos nessa área. Martins (2018) ressalta que “a concepção econômica de educação veiculada pelo capital humano não é uma ‘invenção da mente humana’, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalista” (p. 75). Essa concepção vem sendo apropriada pelo empresariado, nas três últimas décadas, e é apresentada como uma nova solução para as desigualdades sociais e econômicas, causadas pela exploração capitalista.

André Martins (2015), ao analisar o posicionamento do empresariado sobre a relação trabalho e educação, observa que a “direita para o social” vem dando uma nova ênfase ao capital humano. Desse modo,

[...] além de ser educada enquanto força de trabalho, a classe trabalhadora precisa ser formada também para viver em sociedade, para exercer a cidadania e contribuir para a coesão social nos marcos do que se designa de “liberdade de mercado com justiça social” – o suposto capitalismo de face humanizada. Com efeito, assegurar a centralidade da escola pública de acordo com seu projeto significa ampliar as possibilidades de reprodução da concepção prática de mundo da classe empresarial (Martins, 2015, p. 310).

A materialização do projeto de desenvolvimento econômico traçado pelo empresariado, que evidencia a educação como um elemento constitutivo do seu projeto societário, vem se adaptando aos diferentes períodos do capitalismo, sejam estes vivenciadas no avanço do liberalismo, do neoliberalismo, do neoconservadorismo e do neofascismo.

Segundo Martins (2009) e Souza (2021), a atuação do empresariado na responsabilidade social está alicerçada nos princípios norteadores do capitalismo neoliberal de Terceira Via. O processo de difusão e consolidação do movimento empresarial no Brasil se deu em torno do Pensamento Nacional das bases Empresariais (PNBE), criado em 1987, com o objetivo de renovar a classe dominante diante do cenário de crise na economia mundial nos anos de 1970 e 1980. A efetivação mais orgânica da mobilização empresarial nas questões sociais ocorreu, no entanto, com a reorganização do PNBE após a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, que assegurou a hegemonia burguesa a qual se intensificou com a criação de dois sujeitos políticos coletivos: o Grupo de Instituto, Fundações e Empresa (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social.

O Grupo de Instituto, Fundações e Empresa (Gife) – criado, em 1995, pelo grupo de empresários do Prêmio ECO, firmando-se como referência no denominado investimento social privado nas questões sociais – e o Instituto Ethos de Empresa e Responsabilidade Social – criado, em 1998, por intelectuais da fundação Abrinq, tornando-se referência nacional e internacional na denominada “responsabilidade social empresarial”. Em 2000, além da articulação do Instituto Ethos ao Conselho Internacional do Parto Global, o fenômeno da responsabilidade social no Brasil foi fortalecido com a oficialização da articulação entre o Gife e o Instituto Ethos (Souza, 2021, p. 214).

Esses organismos, ao assumirem o papel de “formuladores da ideologia da responsabilidade social” (Souza, 2021, p. 214), buscavam desenvolver ações coletivas para impulsionar um novo comportamento empresarial na sociedade, “a fim de disseminar um

trabalho educativo que proporcionasse a afirmação da nova sociabilidade do capital” (Leal; Rodrigues, 2015, p. 36).

É importante ressaltar que a atuação do setor empresarial na construção e desenvolvimento de um novo projeto societário voltado para a responsabilidade social empresarial se materializou nos governos de FHC, entre os anos de 1995 a 2002. Neste período, denominado por Martins (2009) de “Construção das bases do novo padrão de sociabilidade”, o país incorporou as orientações do que o autor denomina de neoliberalismo de Terceira Via, que indicava o Estado como um parceiro na reeducação social e reafirmava a nova sociabilidade do capital.

Os governos petistas, subsequentemente, mantiveram as características neoliberais, do ponto de vista econômico” baseadas na descentralização, na desregulamentação, na abertura de mercados e na diminuição dos investimentos públicos e ampliaram a participação dos empresários nas questões sociais, por meio da política de parcerias, ao mesmo tempo que buscavam corrigir as injustiças sociais. Neste sentido, “as regras do jogo foram mantidas” (Leal; Rodrigues, 2015, p. 36). É neste contexto que a Empresa Natura passa a se organizar para atuar como um aparelho difusor da ideologia da responsabilidade social para a “consolidação do novo padrão de sociabilidade no Brasil” (Martins, 2009; Souza, 2021; Pina, 2016).

Pina (2016) informa que o GIFE e o Instituto Ethos incentivaram as empresas a criarem institutos e fundações para atuarem nas questões sociais sob o preceito da responsabilidade empresarial. Para isso orientaram a própria classe a desenvolver ações voltadas para a melhoria na qualidade da escola pública e a atuar numa perspectiva voltada para a “adoção da nova relação entre o público e o privado; incentivo ao gerenciamento; incentivo à meritocracia e ainda, a formação de organizadores e difusores dos preceitos empresariais” (Pina, 2016, p. 149). A apropriação dessas ações permitiu aos aparelhos difusores da ideologia da responsabilidade social alicerçar os fundamentos empresariais na Educação. Um exemplo deste caso é a Empresa Natura, apontada por Martins (2009) como uma empresa difusora da ideologia da responsabilidade social, que, por meio da sua fundação corporativa, o Instituto Natura, busca adequar a aparelhagem do estado e da sociedade civil aos supostos desafios dos “novos tempos”, recorrendo à “noção de ‘parceria’ para desenvolver iniciativas concretas de privatização em redes públicas municipais e estaduais de ensino” (Pina, 2016, p. 172).

As estratégias adotadas pelos aparelhos formuladores e difusores da ideologia da Responsabilidade Social, desde a década de 1990, possibilitaram diversos setores do

empresariado articularem-se entre si, com o intuito de organizarem um conglomerado de entidades para incidir de maneira orgânica na educação escolar.

2.4.2 Regulamentação da ação do setor empresarial na educação pública brasileira: principais marcos legais e normativos

Há uma significativa concordância, na produção acadêmica da área que as ações privatizantes direcionadas à Educação em nosso país emergiram de um período marcado por reformas institucionais derivadas dos processos de neoliberalização induzidos por países capitalistas centrais.

No Brasil, a partir da década de 1980, com o fim da ditadura empresarial militar, a organização da sociedade civil foi, dialeticamente, determinante para e determinada pela conjuntura de abertura política, no âmbito da qual se verificou um incremento da participação de entidades representativas e acadêmicas no processo de discussão das políticas públicas e na luta pelos direitos sociais. De acordo com Peroni e Caetano (2012), enquanto caminhava para uma gestão mais democrática do Estado, o país sofreu, no entanto, com a crise econômica e, conseqüentemente, com os impactos das estratégias do capital para superá-la.

Segundo Silva (2018), o direcionamento político do neoliberalismo no Brasil foi impulsionado pela vitória de Fernando Collor nas eleições de 1989. Este governo foi responsável pelo início da implementação do modelo neoliberal no âmbito de Estado. No governo de Itamar Franco, a ampliação das privatizações e o Plano Real ocasionaram um aprofundamento desta política. Foi, no entanto, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso que a política neoliberal foi consolidada. De acordo com a autora, “[...] esses governos contribuíram significativamente para a mudança das configurações do Estado e da sociedade brasileira com a implantação de reformas profundas nas áreas econômica, política e social” (Silva, 2018, p. 137).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, empreendeu uma ofensiva contra o nacional-desenvolvimentismo e o Estado varguista, em prol do neoliberalismo. Travou-se o discurso entre o neoliberalismo e o velho desenvolvimentismo das décadas de 40, 50 e 60, que tinha o Estado como protagonista. Essa retórica contribuiu para legitimar o processo de reforma gerencial que promoveu a reconfiguração do papel do Estado dos anos 1990, aproximando-o dos pressupostos da Terceira Via.

Segundo Bresser Pereira¹¹ (1999), durante a construção dos estados nacionais modernos, o Brasil passou apenas por duas reformas administrativas: a Reforma Burocrática e a Reforma Gerencial. A primeira reforma foi instaurada no país na década de 1930 – de matriz weberiana, está relacionada à formação de um serviço público profissionalizado, acarretando o rompimento com o modelo patrimonialista. A reforma gerencial que ocorreu na administração do Estado, na década de 1990, foi marcada pela ascensão dos governos neoliberais.

Segundo Duarte (2019), as Reformas Gerenciais no Brasil, não diferentemente do contexto internacional, foram erguidas sob o argumento da racionalidade técnica, calcada na lógica empresarial, para atribuir maior eficiência ao setor público. Estas reformas se instalaram sob fortes ataques à ineficiência burocrática, dado os excessos de procedimentos e controles processuais e, conseqüentemente, sob a elevação da responsabilização dos agentes públicos perante o sistema político e a sociedade (Duarte, 2019).

No território nacional, essas reformas se consolidaram em meados dos anos 1990, por intermédio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), comandado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, e tinham como atribuição estabelecer as condições para que o governo pudesse aumentar sua governança. As Reformas foram orientadas e instrumentalizadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995). Nele foram traçadas estratégias para retirar o Estado do campo das políticas sociais, já que não foram consideradas as atividades exclusivas do Estado, “descentralizando a sua execução para a sociedade por meio da privatização, da publicização e da terceirização” (Peroni; Caetano, 2012, p. 62).

É sob o argumento de que as organizações não estatais são mais eficientes e mais flexíveis no atendimento as demandas dos cidadãos que se buscam formas para reduzir a responsabilidade do Estado, deslocando o seu papel de protagonista à condição de provedor e regulador. Este processo abriu espaço para o estabelecimento de pretensas “parcerias” como aquelas firmadas com as Organizações Sociais (OS).

Após a divulgação do Plano Diretor da Reforma do Estado seguiu-se uma série de normatizações que regulamentaram o terceiro setor no Brasil. Os marcos legais foram os seguintes: A Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998 (Brasil, 1998) como o primeiro instrumento regulatório da nova relação entre aparelho de Estado e Sociedade Civil, a qual estabelece

¹¹ Luiz Carlos Bresser Pereira foi Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado, durante a administração de Fernando Henrique Cardoso no período de 1995-1998).

definições que qualificam as Organizações Sociais (OS) e a Lei nº 9790, de 23 de março de 1999 (Brasil, 1999), que regulamenta as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e também institui e disciplina os Termos de Parcerias como alternativa de melhoria aos convênios. Esta medida consolida a contratação pelo Estado de organizações não estatais, ditas como entidades do terceiro setor para realizar atividades voltadas para as políticas sociais, como a Educação (Adrião, 2017). “Trata-se de outro mecanismo pelo qual o Estado pode formalizar a transferência da responsabilidade sobre a gestão da educação para o setor privado, neste caso, sem fins lucrativos” (Adrião, 2017, p. 5).

Mesmo com o início de um novo ciclo político marcado pela chegada de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) à Presidência da República, em 2003, não são revertidas as medidas neoliberais desencadeadas pelo governo FHC. Já no seu primeiro mandato, o governo dá os primeiros passos para legitimar as parcerias público-privadas.

Assim, como apontam diversos autores - Melo e Falleros (2005), Adrião (2018), Sandaniel (2021), Souza e Shiroma (2022), entre outros - o governo petista aprovou, em 2004, a Lei nº 11.079/2004, que dispõe sobre a contratação de parceria público-privada na administração pública, regulamentando o repasse de dinheiro público para o sistema privado, favorecendo os empresários que buscavam renovar os instrumentos para apropriar de parcelas significativas do fundo público (Souza, 2021).

[...] A Lei determina que órgãos da administração direta, os fundos especiais, as autarquias, as fundações públicas, as empresas públicas, as sociedades de economia mista e as demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, estados, Distrito Federal e municípios podem ser implantados ou geridos por entidades privadas (Melo; Falleiros, 2005, p. 191).

Foi por meio deste novo dispositivo legal, inscrito no contexto da financeirização, que o setor privado empresarial buscou expandir seus lucros almejando, deliberadamente, as administrações públicas com ofertas de serviços e produtos. Nessa perspectiva, são estabelecidas “formas silenciosas de privatização”, pois é de interesse do setor empresarial vender suas mercadorias e formular políticas para a formação da força de trabalho (Souza; Shiroma, 2022, p. 22).

É importante mencionar que, conforme explica Martins (2019), nos governos de Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e, posteriormente, nos governos de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), o que outrora seria um projeto “democrático popular”, apoiado pelas organizações operárias da década de 1980, transformou-se, ao longo da década de 1990, ao

adotar o neodesenvolvimentismo. Durante a década de 2000, para ascender ao poder, o PT firmou alianças com o capital financeiro e agrário – alianças que se aprofundaram no decorrer de seus mandatos, mas que não romperam com as expectativas dos trabalhadores e com o aumento dos gastos sociais (Martins, 2019). “Na prática, a eleição de Lula da Silva em 2003 provocou uma extraordinária ampliação da participação empresarial no governo” (Martins, 2019, p.79).

A inflexão do governo petista em direção ao setor privado não se limitou às parcerias e avançou consideravelmente pelos mandatos seguintes. No âmbito da Educação, o apoio ativo às medidas adotadas pelo governo ficou expresso pelo movimento empresarial organizado no Projeto/Programa “Compromisso Todos Pela Educação”.

O Compromisso Todos pela Educação apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990, cujo objetivo central referia a melhoria da qualidade da educação, o que inclui ampliação de jornada escolar, universalização do atendimento, propostas de avaliação em larga escala, incentivos à realização de parcerias externas, buscando apoio às atividades educacionais, investimento em formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação, entre outras questões (Rossi *et al.*, 2013).

Segundo Leher (2010), a “mensagem subjacente a essa medida é clara: os professores fracassaram e as Universidades públicas são responsáveis por isso” (Leher, 2010, p. 378).

A incorporação da agenda empresarial se deu por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reuniu uma miríade de iniciativas fragmentadas. Ao expor os motivos do PDE, o governo deixa explícito que o objetivo era implementar a Agenda Empresarial do movimento Compromisso Todos Pela Educação. Este movimento “apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais é constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais” (Leher, 2010, p. 379). Entre os grupos mais relevantes estão: o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Victor Civita, o Grupo Gerdau e o Itaú Social. Tais entidades, ao atuarem por meio da filantropia, da responsabilidade social e da ideologia do interesse público, ocultam seu caráter cooperativo e empresarial (Leher, 2010).

Nesse contexto em que organizações de terceiro setor se qualificaram juridicamente como entidade de direito privado sem fins lucrativos, recebendo o título de OS¹², OSC¹³ ou Oscip¹⁴, verifica-se o advento de várias formas de “parcerias” público-privadas. As Leis 9.637/98 e 9790/99, já sancionadas, não foram suficientes para padronizar nacionalmente as ações das OSC, ocasionando uma série de desconformidades legais (Araújo; Freguete; Nascimento, 2019).

Mendonça e Falcão (2016) explicam que as OSCIP utilizam como instrumento jurídico para a transparência de recursos dos poderes públicos, os termos de parceria; no entanto, a falta de detalhamento normativo deste instrumento, dentre outros motivos, fez com que os gestores dos órgãos públicos continuassem utilizando os convênios. Essa prática provocou a baixa adesão das Oscip (Mendonça; Falcão, 2016). Araújo, Freguete e Nascimento (2019) ressaltam que, além disso, “a coexistência de diferentes modelos de contratualização entre o Estado e o terceiro setor foram se acomodando de forma a gerar insegurança jurídica com práticas distintas de contratação entre os entes federados e até mesmo entre órgãos de um mesmo ente federado” (Araújo *et al.*, 2019. p. 87).

A fragilidade no controle e nas fiscalizações das operações de parcerias público-privadas somada ao crescente número de organizações do terceiro setor, atuando em áreas como Educação e Saúde, possibilitaram fraudes e desvios de recursos amplamente denunciados no âmbito político e na mídia, motivando, em 2007, a criação da Comissão Parlamentar de Inquérito das ONG (CPI das ONG)¹⁵. Ao ser encerrada em 2010, traçou uma série de recomendações para aperfeiçoar os mecanismos pelos quais se materializam as parcerias entre poder público e ONG, entre elas a necessidade de se criar um instrumento jurídico para regulamentar e disciplinar as parcerias firmadas entre os Estados e as entidades do terceiro setor (Araújo; Freguete; Nascimento, 2019).

¹² As Organizações Sociais (OS) foram estabelecidas na Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998 (Brasil, 1998) com o objetivo de firmar o contrato de gestão entre o poder público e a entidade qualificada como setor público não estatal. Possibilitando as OS a assumirem serviços públicos, antes realizados por órgãos administrativos.

¹³ As OSCs são entidades privadas sem fins lucrativos que desenvolvem atividades voltadas para áreas sociais, como educação, saúde, cultura, são regulamentadas pela Lei 13.019/ 2014 denominada de Marco regulatório.

¹⁴ As OSCIPs foram definidas pela Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. A OSCIP, “é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos possibilitando relações por meio de parcerias e convênios com todos os tipos de governo federal, estaduais e municipais. (Martins, 2018)

¹⁵ De acordo com Araújo, Freguete e Nascimento, a CPI das ONGs foi instalada em 2007 e só se encerrou em 2010. Tinha como objetivo investigar o repasse de recursos federais para as ONGs e OSCIP, no período de 1999 a 2009.

As autoras acima relatam que o encerramento da CPI das ONG culminou com as campanhas para as eleições presidenciais. Nesse contexto, a então candidata, Dilma Rousseff, se comprometeu-se, caso eleita, a criar uma comissão mista para formular uma proposta de legislação para o terceiro setor. Ao se eleger, a presidente instituiu a requerida comissão, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)¹⁶, responsável pelo movimento denominado de Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC).

Araújo, Freguete e Nascimento (2019); Peroni e Oliveira, (2019); Viegas (2019) e também Montano (2018) apontam que o GTI foi responsável pela tramitação da Lei Ordinária nº. 13.019/2014, que ficou conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), alterado em 2015 pela Lei nº. 13.204. Esta Lei foi implementada de forma gradual – desde janeiro de 2016, para União e Estados, e desde janeiro de 2017, para os municípios.

O MROSC é uma Lei de âmbito nacional aplicável a todos os entes federados e que se propõe a dar maior segurança jurídica e transparência para as atuações de todas OSC sem fins lucrativos em parceria com a administração pública, em especial quando há repasse financeiro (BRASIL, 2016). É uma Lei basilar que demanda a normatização por parte de cada ente, amparando nestas normatizações o atendimento às necessidades locais de regulamentação, sempre em consonância com as normas gerais. A efetivação destas parcerias envolve cinco fases principais: planejamento e gestão administrativa; seleção e celebração; Execução; monitoramento e avaliação e por fim; a prestação de contas (Araújo; Freguete; Nascimento, 2019, p. 88-89).

A Lei reportada define, em seu artigo 2º, que as organizações da sociedade civil parceiras são as entidades privadas sem fins lucrativos, as organizações religiosas e as sociedades cooperativas. Define também quais são os instrumentos de contratualização a serem utilizados nas relações entre os órgãos públicos e as OSC. São eles: 1 – O Termo de Colaboração, utilizado quando envolve a transferência de recursos financeiros do governo para a entidade. Este Termo é estabelecido quando a entidade privada atua num plano já estabelecido pelo órgão público, como, por exemplo, na oferta da educação. 2 – O Termo de Fomento, utilizado também quando há transferência de verba do governo para a entidade, a diferença está em ser uma ação proposta pela OSC. 3 – O Acordo de Cooperação, utilizado para as operações recíprocas entre os entes públicos e as OSC, mas que não envolvam transferência de recursos financeiros (Brasil, 2015).

¹⁶ O GTI é um grupo de mobilização (encontros e reuniões) constituído por sete representantes do governo mais sete representantes das OSC e coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República.

Além desses três instrumentos de contratualização que regulam as relações entre a esfera pública e as Organizações privadas sem fins lucrativos, Adrião (2018) aponta outro mecanismo de contrato de gestão: as parcerias-público-privadas propriamente ditas, que regulam a transferência de atividades governamentais para as organizações lucrativas.

Segundo Adrião (2018), a instauração desses mecanismos é explicada tanto pelas produções críticas da educação como resultado da introdução da nova gestão pública (NGP) ou gerencialismo, como também pelas perspectivas assentadas na Terceira Via. Essas duas formas de análise atribuem as mudanças nas relações público-privadas a reformas neoliberais” (Adrião, 2018).

Ao olhar por essa perspectiva, percebe-se que a ampliação dessas normativas corroboram para a crescente desresponsabilização dos governos com as áreas sociais, como a Educação, favorecendo variadas formas de privatização, tanto por meio do setor público não-estatal quanto do setor empresarial.

Adrião (2018) afirma que atuar na gestão da educação brasileira, tanto no âmbito dos sistemas quanto no âmbito escolar, vem sendo um dos principais meios adotados pelo setor empresarial para privatizar a educação básica pública. Nesse sentido, percebe-se um crescente processo da “transferência da gestão para investidores sociais ou filantropos de risco, segmentos que se apresentam como não lucrativos, apesar de atuarem em conformidade com interesses do mercado” (Adrião, 2018, p. 18).

Integrando o objeto de estudo da presente nessa totalidade, percebemos que o Instituto Natura, objeto de estudo desta pesquisa, classificado como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, encontrou, neste novo ordenamento jurídico, meios para expandir sua atuação junto aos entes Federados. Por meio de acordos de cooperação com os estados, o Instituto Natura vem incidindo “sobre os sistemas públicos estaduais e distrital de ensino básico”, priorizando a “dimensão da política pública” (Adrião; Lisboa, 2022).

De acordo com Adrião e Lisboa (2022), o Instituto Natura faz parte do segmento privado que interfere na Educação, por meio da filantropia de risco ou *venture philanthropy*, uma vez que “atua junto às redes públicas na perspectiva da subordinação da gestão educacional aos seus interesses de negócios” (Adrião, 2018).

Adrião, Croso e Marin, (2022), baseadas nos estudos de Matthew Bishop e Michael Green (2008), relatam que vivemos a quinta idade da filantropia, denominada de filantrocapitalismo, também conhecidos como “novos filantropos”, “filantropos corporativos”

e “filantropos de risco” Esta fase, segundo as autoras, se difere da filantropia tradicional, uma vez que não está relacionada apenas a doações, mas sim, a investimentos sociais. Os filantropicistas, para atuarem nas causas sociais e solucionarem grandes problemas, investem seu capital ou administram os recursos investidos, a exemplo do Instituto Natura, que administra o lucro obtido pelo trabalho voluntário de seus CNs, que, ao venderem os produtos da Linha Crer para Ver, se tornam “investidores” do Instituto

O conceito de filantropicismo nos ajuda a entender que o interesse do setor empresarial pela Educação não é movido apenas pelo seu valor ou pela preocupação do desenvolvimento humano na visão da filantropia, mas sim, pelo fato de que a educação é vista, quando ofertada a partir dos critérios mercadológicos, como uma oportunidade de negócio (Oliveira, 2022).

O impedimento da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e o debacle do governo do PT, objetivado no mandato presidencial de Michel Temer (agosto de 2016 a 1 de jan. 2019) resultaram na eleição de Jair Bolsonaro à presidência da república (2019-2022). Esse contexto trouxe mudanças vertiginosas ocasionadas por uma ofensiva neoconservadora bem como pela intensificação da mercantilização da educação (Leher; Vittoria; Motta, 2017). O que se observou após o Golpe foi um cenário de sucateamento das universidades, restrição de recursos destinados às políticas sociais, imposição de reformas, como, por exemplo, a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), sem debates com a população, além de descontinuações de outros programas, como por exemplo: Ciência sem Fronteiras, Farmácia Popular Tais medidas abriram caminhos para a “impregnação empresarial na gestão da educação pública” (Lima, 2018, p. 129).

Para Andrade e Motta (2022, p. 24), a “subsunção da educação ao empresariado” vem tomando uma proporção jamais vista na história, intensificando-se, principalmente, durante o trágico cenário marcado pelo desmonte das políticas de educação, operado pela gestão de Bolsonaro, sobretudo num momento de retomada escolar pós-Covid 19. Embora o setor empresarial aparentasse estar breve e levemente afastado dos centros de decisão, com a tragédia desenhada, essas organizações apresentaram-se como a opção e solução à política genocida.

2.4.3 Todos pela Educação (TPE), Movimento Colabora Educação (MCE) e Agenda Educação Já

A formação do organismo Todos pela Educação (TPE) é produto das estratégias adotadas pelos formuladores e difusores da responsabilidade social. Conforme Martins (2015b), o organismo TPE foi criado em 2006, para melhorar e reordenar o funcionamento da educação pública no país. A proposta é que a educação pública seja fortalecida pela ampla mobilização social, a partir da noção de parcerias público-privadas, que, neste caso, para o TPE, se apresenta em dois sentidos: Parceria no sentido estrito e Parceria no sentido amplo.

Martins (2015), explica que as parcerias:

no sentido estrito, envolvem o aproveitamento das forças da sociedade na relação direta com a educação, por meio de contratos formais [...]. No sentido amplo, as parcerias se baseiam na interlocução política entre empresários e governos. Nessa linha, o TPE produziu uma das mais audaciosas ações políticas empresariais já registradas no país: elaborou um projeto, [o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação] transformou-o em referência da política de educação dos governos Lula da Silva e dos governos Dilma Rousseff conseguiu se firmar como agência de formulação e monitoramento de políticas educacionais com significativa legitimação social (Martins, 2015, p. 308).

O Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação, como afirmam Martins, (2009b; 2015), Rossi, Bernardi e Uczar (2021), evidenciou a aproximação do TPE ao Governo Federal, materializando uma parceria público-privada em sentido amplo, voltada, principalmente, para a elaboração de propostas educacionais calcadas na ideia de que os problemas da Educação serão superados mediante a incorporação de modelos empresariais.

Mais recentemente, as ações do TPE vêm adquirindo “novas interfaces” (Rossi; Bernardo; Uczak, 2021, p. 16). Ao organizar-se em rede e atuar como produtor e difusor de conhecimento técnico e comunicação, o TPE vem ampliando sua interferência nas políticas públicas educacionais e na formação da opinião de uma parcela considerável da sociedade. (Martins; Krawcyk, 2018). Percebe-se, tendo como referência os estudos de Martins e Krawcyk (2018, p. 4), “um novo estágio de reconfiguração do espaço público e de suas instituições” em que, ao mesmo tempo que os atores privados buscam fortalecer a capacidade de execução dos governos e escolas, se colocam também, como interlocutores na condução das políticas educacionais e consequentemente no controle da sociedade (Martins; Krawcyk, 2018).

Farias (2022) constata que o Movimento Todos pela Educação, ao concentrar sua função nas pautas educacionais, vem fortalecendo a organização de outros sujeitos coletivos e individuais para atuar em “frentes móveis de ação empresarial”¹⁷, (Farias, 2022 p. 16) disseminar a pauta empresarial e a viabilizar de seus projetos.

Para alcançar uma mudança estrutural na reconfiguração do espaço público, ampliando o modelo de gestão pública em redes, o TPE, vem apontando a flexibilização dos instrumentos de colaboração como um importante elemento.

Araújo e Nascimento, (2020) no entanto, ressaltam que

[...] o debate defendido pelo TPE sobre a cooperação federativa não implica pactuação, tampouco define uma colaboração pela via da equidade federativa, mas reforça a institucionalização de acordos, pactos e arranjos que possam ampliar os espaços de atuação dos agentes de interesse privado (Araújo; Nascimento, 2020).

O movimento Colabora Educação (MCE) e a Agenda Educação Já, frentes móveis de ações do TPE, exemplificam o interesse na institucionalização dos acordos e pactos para fortalecer a cooperação federativa.

Conforme Araújo (2018; 2020), o Movimento Colabora Educação foi resultado de encontros promovidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), na sede do movimento TPE com o objetivo de identificar as organizações empresariais que tinham a intenção de compor a mesa temática do Conselho Consultivo da Sociedade Civil (ConSoc), que discutia o regime de colaboração como temática central para educação. Além do BID, integram o MCE: o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, o Movimento Todos pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Positivo, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Conceição Moura (MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO, 2019).

O estudo encomendado pelo Instituto Natura à Abrúcio, Segatto e Pereira (2016), denominado de “Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo” que analisou o regime de colaboração do Ceará, implementado desde 2007, relacionando-o à melhoria dos resultados educacionais dos estados e municípios cearenses ao modelo de colaboração Estado-município-sociedade implantado no

¹⁷ Farias (2022) atribui a expressão Frentes Móveis de Ações Empresariais à “organicidade empresarial, e, de seus intelectuais orgânicos, na formação do consenso em torno de pautas centrais e conjunturais que resultem na aprovação de políticas governamentais, dentre elas as educacionais” (p. 4). Para a autora, por meio das Frentes de Ações empresariais, as ações coletivas de articulação e de alianças políticas viabilizam tornar o conteúdo ideológico e moral em um censo comum para as classes subalternas.

setor educacional impulsionou, segundo o IN, o surgimento do Movimento Colabora Educação (MCE) (Movimento Colabora Educação, 2019).

O MCE foi anunciado oficialmente em 2016 em um evento organizado pelo Instituto Natura. Neste momento, o estudo acima citado, proposto e encomendado pelo IN foi apresentado à sociedade civil como “primeira produção no âmbito do Movimento” (MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO, 2019, p. 6).

Para Rodrigues (2020), a publicação do estudo indicado revela o forte envolvimento do Instituto Natura, com outras organizações do setor empresarial, entre elas o TPE - É importante ressaltar que o IN se apresenta como instituição mantenedora do TPE- para direcionar o MCE na constituição de uma complexa rede de interesse para atuar nas políticas de educação. Essa atuação seria implantada por meio de modelos de relações interfederativas flexibilizados em diferentes arranjos (Rodrigues, 2020) e novas formas de colaboração, viabilizando a construção de novos contornos no conceito de regime de colaboração (Oliveira, Silva, 2023); (Araújo, 2013).

Araújo e Nascimento (2020) afirmam que alguns institutos e fundações, antes mesmo da criação do MCE, já desenvolviam iniciativas em torno das formas de colaboração e expõem que

O TPE tem sido um articulador estratégico na defesa pelos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). Do mesmo modo, a parceria com o Instituto Natura favoreceu a difusão de um conceito de colaboração, num documento intitulado O regime de colaboração em que acreditamos (Araújo; Nascimento, 2020, p. 8).

É na perspectiva de criar uma agenda coordenada para a educação e elevar o nível de institucionalização, que o setor empresarial, mediante seus institutos e fundações, começaram a propor novos modelos de colaboração articulando outras organizações para atuar na educação. O discurso inicial entre os participantes do Movimento Colabora Educação (MCE) era de

trabalhar em conjunto para fortalecer a governança em nível sistêmico e ampliar a coordenação entre os entes federativos no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil – condições necessárias para a melhoria contínua e sustentável dos resultados de aprendizagem no país (Movimento Colabora, 2019, p. 6).

Segundo o *site* do MCE, o Movimento teve início em novembro de 2016 e encerrou seu ciclo de atuação em janeiro de 2023. No início, suas ações eram voltadas para a produção do conhecimento sobre o regime de colaboração entre União, estados e municípios, ressaltando

a importância da participação da sociedade civil para a implementação do regime de colaboração sobre um novo contorno.

Entre as publicações de autoria do próprio Movimento, como o Guia de Regime Colaboração Estado-Municípios, estão dois estudos encomendados pelo Instituto Natura. O primeiro, já citado “Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo”, e o segundo, intitulado de “Regime de colaboração em que acreditamos: relação entre estados e municípios para a melhoria da educação”. O MCE também publicou estudos baseados em outros modelos de gestão para implementar seu regime de colaboração baseado na cooperação horizontal como, por exemplo, os estudos: “Cooperação Intermunicipal: Experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil”, de autoria do Instituto Positivo e “Diálogos Sobre a Gestão Municipal: Câmaras Técnicas de Consórcio”, realizados pelo Itaú Social.

Em 2018, o Movimento Colabora Educação direcionou sua atuação para mobilizar atores do legislativo e executivo nacional sobre outro tema da construção de uma proposta para a educação, o Sistema Nacional de Educação¹⁸. Conforme Araújo (2020), este movimento empresarial não esconde a ambição de assumir a liderança da criação e estruturação do SNE e de participar efetivamente de eventuais comissões de pactuação interfederativas na esfera federal e estadual.

Considerado como uma “Frente móvel de ações empresarial” (Farias, 2022 p. 16), o MCE vem formando consensos em torno dos modelos de gestão interfederativa para implementar sua própria versão do regime de colaboração e do SNE (Rodrigues, 2020). Diante da organicidade empresarial, para unificar pautas centrais na educação pública brasileira por meio de ações coletivas e articuladas, esta pesquisa nos remete a acreditar, mesmo que ainda de forma incipiente, que no âmbito do Movimento Colabora Educação exista uma distribuição quanto ao campo de atuação das organizações mantenedoras do movimento. Neste caso, O IN e a Fundação Lemann, articulados com o Todos Pela Educação passaram a direcionar suas ações para criar mecanismos para institucionalizar o regime de colaboração vertical sobre os preceitos da lógica empresarial, enquanto outras instituições, a exemplo do Itaú Social, Instituto

¹⁸ Duas propostas sobre o Sistema Nacional de Educação tramitam no Congresso Nacional. O PLP 25/2019 de autoria da deputada federal Professora Dorinha (DEM/TO), tramita na Câmara e o PLP 235/2019 de autoria do senador Flávio Arns (Podemos/PR) que foi aprovado pelo senado no dia 9 de março. Atualmente, essas duas propostas, o PLP 235/2019, com o apensamento do PLP 25/2019 tramitam na câmara dos Deputados.

positivo que se articulam a outras instituições para institucionalizar o regime de colaboração horizontal por meio dos Arranjos de desenvolvimento da Educação (ADEs) e Consórcios.

Os estudos de Rodrigues (2020), apontam que o TPE, na função de intelectual orgânico coletivo, atua como principal articulador e catalizador de ações no cenário nacional, concentrando pautas educacionais dirigidas por outras instituições. Outra pauta hegemônica, que envolvem o TPE e o IN, além do MCE está a Agenda Educação Já.

Desde 2018, diante do cenário de instabilidade política-institucional, consequência do impeachment em 2016, o TPE lidera uma nova frente móvel de atuação empresarial, denominada de Agenda Educação Já. Nesse contexto a pauta se voltava para a necessidade de ampliar e aderir às pautas educacionais com proposições para os estados e os municípios.

Os estudos de Araújo e Nascimento (2020) apontam que o documento “Educação Já!” se configura como mais um instrumento do TPE para incidir na definição e articulação de políticas, como: o financiamento, o pacto federativo, o regime de colaboração, as políticas de formação de professores, o currículo, a avaliação e a gestão pública, políticas centrais para a institucionalização do SNE. Esta frente móvel de atuação empresarial, segundo Souza e Silva (2023, p. 8), consiste em uma “estratégia política agressiva por parte do empresariado, no sentido de pautar o debate educacional, não apenas entre candidatos aos cargos majoritários, mas buscando estabelecer mediações e compromissos dos futuros governantes com os seus interesses na área educacional”. Por meio deste documento, o TPE, com o apoio de outras instâncias, como o Consed, a Undime e o MEC têm buscado intervir nas pautas no Congresso Nacional para regulamentar o SNE¹⁹ em moldes empresariais.

De acordo com Araújo e Nascimento (2020), o documento denominado de Agenda Educação Já, foi construído com a participação das organizações mantenedoras do TPE, 75 especialistas e profissionais, além da parceria e o patrocínio adicional das organizações: Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Itaú Social e Falconi Educação.

¹⁹ Conforme Silva, Andrade e Motta (2021), a pauta em torno do SNE é histórica, e reporta ao movimento dos pioneiros da Educação nos anos de 1930 e ao Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, que contou com forte atuação no processo da constituinte. Esta pauta foi retomada e ressignificada pelo empresariado educacional em 2011 com o intuito de universalizar sua concepção de SNE. No entanto, foi durante a pandemia da COVID-19 que a discussão a respeito da aceção empresarial ganhou força. Uma vez que, o “empresariado educacional transformou a tragédia sanitária em janela de oportunidade, (re)apresentando antigas demandas como soluções inovadoras capazes de reverter os danos da pandemia à educação brasileira” (Silva, Andrade e Motta, 2021, p. 59)

Lançado em 2018 no período campanha eleitoral à presidência da República, a Agenda Educação já, reafirmou as metas do movimento para a educação básica.

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
- Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
- Meta 4: Todo aluno com o ensino médio concluído até os 19 anos (TPE, 2018, p.7).

Além das metas, foram apresentadas no documento sete medidas prioritárias para serem desencadeadas pelo Governo Federal no período de 2019-2022.

1. Aprimorar a organização federativa na educação por meio da regulamentação de um Sistema Nacional de Educação (sistema de cooperação federativa), a fim de garantir maior articulação entre União, Estados e Municípios e apoiar a melhoria da gestão das Secretarias de Educação.
2. Realizar alterações nos mecanismos de financiamento da educação básica, em especial o Fundeb, tornando-os mais eficientes, redistributivos e indutores de qualidade, visando garantir em todas as redes ao menos condições básicas para a oferta educacional.
3. Oferecer apoio e incentivo às redes de ensino para a implementação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, de modo a garantir a oferta de recursos e programas pedagógicos essenciais em todas elas.
4. Instituir política nacional de valorização e profissionalização docente, com abordagem sistêmica que envolva atratividade, formação e melhorias na carreira de professores.
5. Com base no Marco Legal da Primeira Infância, instituir política nacional que crie condições para viabilizar o atendimento integral e integrado de qualidade às crianças de zero a seis anos no Brasil (articulando, especialmente Educação, Saúde e Assistência Social).
6. Redesenhar a política nacional de alfabetização, tendo a indução do regime de colaboração entre Estados e Municípios como premissa da atuação federal.
7. Avançar as discussões e definições já em andamento sobre a reorganização do ensino médio (mantendo a diversificação curricular, maior articulação da formação técnica e profissional e ampliação da carga horária) e apoiar Estados na implementação das mudanças estabelecidas (TPE, 2018, p. 8-9).

As quatro primeiras medidas prioritárias são estruturantes e estavam destinadas à União, uma vez que visavam mudanças sistêmicas na educação básica, as três últimas às diferentes etapas da educação básica.

Entre as medidas prioritárias estruturantes está a regulamentação do Sistema Nacional de Educação. Em sua crítica, aponta a falta de definição das responsabilidades de cada ente e conseqüentemente o estabelecimento de políticas sem pactuação como um problema sistêmico. Portanto defendem a reestruturação tripartite (União/estado/município); o fortalecimento, em cada unidade da união de instâncias bipartites (Estados/municípios) e a criação de mecanismos

de incentivo, como por exemplo: regime de colaboração entre Estado e Municípios, os consórcios intermunicipais e a maior institucionalidade aos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) entre Municípios. Outro elemento levado em consideração nesta prioridade e a mudança na estrutura organizacional do MEC com a retenção de cargos para compor um corpo técnico de qualidade (TPE, 2018).

Entre as medidas que são destinadas as diferentes etapas da educação básica, é possível presenciar, como no caso da medida voltada para a alfabetização em regime de colaboração, propostas de incentivos financeiros aos municípios e escolas que apresentarem os melhores resultados nos índices de alfabetização (TPE, 2018), tal medida reforça a ideia de meritocracia e de *accountability*.

De acordo com os estudos de Cariello (2021) após a eleição de Jair Bolsonaro, a presença do TPE no Ministério da Educação e em seu órgão formulador, O Conselho Nacional de Educação (CNE), passa por uma perda significativa, percebeu-se uma mudança na relação entre o TPE e o Estado Brasileiro, no entanto, essa perda de espaço não significou perda de expressão no cenário nacional, uma vez que, sua estratégia de comunicação na grande Mídia, sua organicidade junto as prefeituras, secretarias de educação e com outras organizações da sociedade civil o mantiveram suas principais pautas (como a Base Nacional Comum Curricular e a Contrarreforma do Ensino Médio) em vigor.

É importante ressaltar que o movimento TPE ao longo da crise sanitária da COVID-19, buscou argumentos para reforçar a aceção empresarial e reivindicar para si a responsabilidade sobre a educação básica pública brasileira (Cariello, 2021). Percebe-se também, que para ampliar sua ação, vem atuando e se multiplicando como sujeito coletivo por meio de movimentos articulados com outras instituições para a definição de políticas. Foi neste cenário que o IN, alinou-se ao TPE como instituição mantenedora do movimento e voltou suas iniciativas para reforçar as medidas prioritárias propostas no documento Educação Já²⁰.

Para reforçar sua presença nos municípios, o TPE, lançou o documento - Educação Já Municípios: Contribuições para o debate sobre políticas educacionais no contexto das eleições de 2020, propondo recomendações para a formação das agendas municipais para a Educação Básica no período 2021-2024 (TPE, 2020).

²⁰ As transformações no planejamento estratégico do IN a partir de 2019 serão retratadas no próximo capítulo.

Visando interferir nas propostas dos candidatos às eleições de 2022, o TPE lançou o documento – Educação Já 2022: Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica brasileira. Uma atualização da agenda Educação Já – 2018. O objetivo do documento- Agenda Educação Já 2022 é ampliar o discurso sobre as políticas públicas que precisam ser seguidos pela União, estados e município. Para isso, apresenta medidas estruturantes e um conjunto de recomendações para guiar as administrações federal e estaduais na definição das políticas públicas educacionais (2023-2026) voltadas para a governança; gestão dos sistemas educacionais; financiamento; professores; gestão escolar; políticas pedagógicas; primeira infância alfabetização; anos finais; ensino médio (TPE, 2022a).

3. EMPRESA NATURA E INSTITUTO NATURA: ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA (2010 – 2022)

Esta seção apresenta a análise da atuação do Instituto Natura e as estratégias por ele adotadas, com o intuito de compreender o conteúdo de sua proposta para interferir no direcionamento das políticas públicas educacionais e na organização do Estado.

Está dividido em três seções. Iniciamos com a apresentação da Empresa Natura Cosméticos S/A, fundadora do Instituto Natura, sua visão social e a fonte de financiamento que propiciou a criação do Instituto. Em seguida, analisamos as formas de atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira. Para isso, separamos nossa análise em três momentos: de 2010 a 2015, de 2016 a 2018 e de 2019 a 2022. O primeiro momento, de 2010 a 2015, foi marcado pela organização e consolidação do Instituto, com a definição de instrumento de planejamento da constituição das parcerias com as organizações governamentais e não governamentais e a ampliação da sua visibilidade social. O segundo momento, 2016 a 2018, foi marcado pela revisão no planejamento, pela reestruturação de suas ações para fomentar uma governança em rede e atuar em conjunto com os estados no direcionamento da educação. O terceiro momento, de 2019 a 2022, discorre sobre as mudanças que ocorreram no planejamento estratégico do IN, resultado de novos acordos e articulações com outros atores sociais e de um novo direcionamento de suas ações para atuar nas políticas públicas educacionais. Este período também foi marcado pela expansão das ações do Instituto em outros países (México, Chile, Colômbia e Peru), onde a Empresa Natura está presente.

De acordo com as informações obtidas no *site* da empresa, a Natura Cosméticos é uma empresa de origem brasileira, fundada em 1969, por Luiz Seabra. É considerada pela *Época Negócios* (2019) como a maior multimarca brasileira de cosméticos. Seu portfólio conta com aproximadamente 760 tipos de produtos voltados para o uso de cuidado diário, maquiagem, perfumaria e presentes, tanto para o uso adulto quanto infantil. Possui três unidades operacionais: a sede administrativa, em São Paulo, e duas fábricas, a pioneira, localizada em Cajamar (SP) e a segunda, em Benevides, no Estado do Pará. Além da produção em suas fábricas, a Empresa Natura conta com fabricantes terceirizados no Brasil, Argentina, Colômbia e México. Sua atuação ultrapassa os limites nacionais e se estende para países da América Hispânica (Argentina, México, Chile, Colômbia, Peru, Bolívia), Estados Unidos, França e Malásia, totalizando 10 países (Natura & Co., 2021).

O modelo de negócio adotado pela Empresa Natura, desde 1974, é a venda direta²¹, que ocorre, prioritariamente, por meio da venda por relações entre as vendedoras, chamadas de “consultoras” e os clientes (Natura, 2019). Essa Empresa, no entanto, desde 2017, criou uma nova estratégia de negócio para aumentar o volume de vendas, com a abertura de franquias chamadas de Aqui tem Natura²², que tem ampliado o número de unidades físicas. Esse modelo, que expandiu durante a pandemia de COVID 19, foi batizado pela empresa Natura de “venda por relações” no lugar de “venda direta” (Mello, 2018). Em 2020, a Empresa Natura contava com 589 unidades físicas, 2 milhões de consultoras atuando em vendas por relações e 1,3 milhões espaços digitais e *e-commerce*. Visando aumentar a distribuição de seus produtos e, conseqüentemente, seus lucros, a Natura conta com um *hub* logístico em Itupeva (SP) e 12 centros de distribuição, sendo sete no Brasil e cinco na América Latina (Natura, 2020).

A Empresa Natura vem acompanhando a reorganização da reestruturação dos processos produtivos e alterando seu plano de negócios. Na última década, adquiriu outras marcas de cosméticos, expandindo sua atuação. Em 2016, concluiu a aquisição da marca australiana Aesop. Em 2017, adquiriu a marca britânica *The Body Shop* e, em 2020, adquiriu, por meio de um negócio de ações, a “rival Avon Products²³, referência mundial no modelo de venda direta” (Kogut *et al.*, 2022).

Segundo Kogut, *et al* (2022 s/p):

a empresa [Natura] iniciou um processo de internacionalização lento e gradual, exportando seus produtos para países fisicamente ou culturalmente próximos de seu país de origem, o Brasil. Na década de 2010, mudou a estratégia para uma abordagem mais desafiadora e arriscada. A empresa começou adquirindo outras empresas e marcas do mercado de cosméticos, como *The Body Shop* e Aesop, e chegou a adquirir sua maior concorrente no mercado latino-americano (Avon), para se tornar a entidade hoje conhecida como Natura & Co. Esses movimentos recentes serviram para acelerar sua presença global e aproveitar as sinergias e recursos complementares para alcançar um crescimento estável.

²¹ De acordo com a Associação Brasileira de Empresas de Venda Direta (ABEVD), venda direta “é um sistema de comercialização de bens de consumo e serviços por meio de um relacionamento entre empreendedores independente e seus clientes fora de um estabelecimento comercial fixo” (Associação Brasileira de Empresas de Venda Direta, 2012, s/p).

²² São franquias de lojas físicas concedidas apenas às consultoras ou a consultores que estejam a serviço da Empresa Natura há mais de um ano e que tenham um considerável volume de vendas.

²³ A Avon foi fundada em 1886, por David H. McConnell. Seus produtos são vendidos principalmente para mulheres, por meio da venda direta. A empresa tem mais de cinco milhões de representantes em mais de 55 países, inclusive no Brasil (Kogut *et al.*, 2022).

Com o intuito de promover impacto econômico, social e ambiental positivo, capaz de expandir a marca e impulsionar a liderança do mercado, a Empresa Natura, membro do Pacto Global da Organização das Nações Unidas, aderiu, em 2014, à Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável 2030 e lançou sua Visão de Sustentabilidade 2050, ocasião em que foram estabelecidos compromissos para tornar a empresa geradora de impacto positivo. O primeiro ciclo da Visão 2050, sustentada nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), encerrou-se em 2020. Para alinhar-se à Agenda 2030 proposta pela ONU, a Natura criou, em 2020, o plano “Compromisso com a vida²⁴”, com 31 metas pautadas nos princípios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ao adotar tais Objetivos em suas ações, a Empresa Natura priorizou o modelo de negócio sustentado em dois princípios: o da responsabilidade ambiental e o da responsabilidade social empresarial.

Segundo a empresa Natura, a responsabilidade ambiental está relacionada à forma de conduzir suas atividades para evitar possíveis danos ao meio ambiente e consiste em desenvolver não só atividades preventivas para reduzir os impactos negativos mas, principalmente, conduzir os negócios a partir de atividades regenerativas.

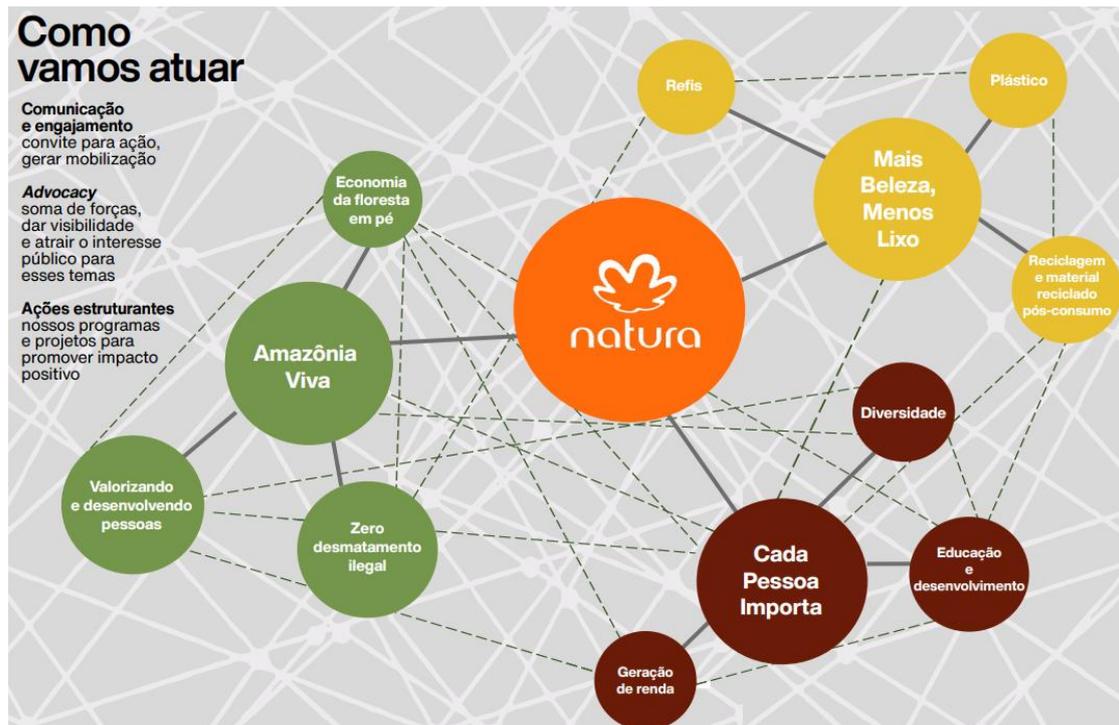
A responsabilidade social consiste em atuar junto a outras organizações e com o governo para promover projetos relacionados a questões de direitos humanos, como trabalho digno, inclusão e diversidade (Natura &Co, 2020).

As questões relativas à responsabilidade ambiental vinculam-se a duas causas de atuação: a Amazônia Viva, que consiste em ações destinadas ao desenvolvimento da região, contribuindo para a manutenção da floresta e a promoção do desenvolvimento socioeconômico das comunidades locais; e a causa Mais Beleza, voltada para a valorização da estética do produto e a diminuição dos impactos ambientais por meio da adoção de refis, embalagens recicláveis e ecoeficientes.

Já as questões voltadas para a responsabilidade social estão incluídas na causa “Cada Pessoa Importa”. Essas causas são direcionadas a ações de apoio à educação e desenvolvimento, geração de renda e diversidade (Natura, 2019) como mostra a imagem abaixo:

Figura 1: Três causas da Natura

²⁴ O Plano Compromisso pela Vida é uma estratégia do grupo Natura & Co., para a criação de impacto positivo; este plano conta com 31 metas para o enfrentamento de alguns desafios urgentes no mundo até 2030.



Fonte: Relatório Anual 2019 (Instituto Natura, 2019).

A partir das causas, a Natura se propõe a desenvolver ações que geram inovação e diferenciação em produtos e serviços que mobilizem seus funcionários, consultores e consumidores, para o envolvimento em causas sociais e ambientais e ações de *advocacy*²⁵, a fim de convencer o poder público e a sociedade civil a defender suas causas.

Entre as causas indicadas pela empresa, nossa pesquisa direciona seus esforços para o estudo da causa Cada Pessoa Importa, que está relacionada às questões de responsabilidade social da empresa e mais especificamente para a área da educação escolar.

Desde a década de 1990, a empresa Natura passou a apoiar a criação do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, fundado em 1998 (Natura Brasil, 2014, p. 38). Segundo Martins (2009), o Instituto Ethos busca redefinir a atuação dos empresários, orientando-os sobre o preceito da responsabilidade social empresarial, ou seja, “procura criar uma nova mentalidade empresarial sobre a relação entre economia e política, tendo o social como alvo prioritário” (Martins, 2009). A proposta do Instituto Ethos para os empresários, é a de conduzir as questões

²⁵ Segundo Breláz (2007), *advocacy* pode ser entendida como “ato de identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança” (p.1).

sociais, delimitando uma sociabilidade a partir da coesão social. Para isso, é preciso alterar a forma de pensar e agir da sociedade, para se conviver dentro dos parâmetros do mercado, ou seja, obter-se “o consentimento ativo para que todos acreditem que a vida só é possível nos limites das relações capitalistas” (Martins, 2015), como dito anteriormente.

Entre os argumentos utilizados pelas empresas para adotarem ações de responsabilidade social empresarial, de acordo com Silva e Souza (2009), está a negação ao assistencialismo, pois, ao realizar ações voltadas para a cidadania e a sustentabilidade social, não seria mais coerente manter ações voltadas para a oferta de assistências. Neste caso, a área educacional passa a ser a eleita, pela maioria dos dirigentes de empresas, para seus novos paradigmas (Silva e Souza, 2009). Existem, no entanto, outras explicações para o interesse dos empresários pela educação – entre elas está o fato de a Educação “ser considerada essencial para o aumento da competitividade econômica nacional e para a melhoria das condições de inserção do país na nova ordem mundial” (Silva e Souza, 2009, p.789).

Silva e Souza (2009) ressaltam que

quando a maioria das empresas, em cada segmento, tiver adotado a prática do desenvolvimento de ações de RSE, isso deixará de ser um diferencial de uma ou algumas empresas e a vantagem obtida em função dessas ações irá se reduzir até sua extinção, iniciando-se o processo de busca de um novo diferencial (Silva; Souza, 2009, p. 791).

Diante do crescente número de empresas que têm recorrido aos preceitos de responsabilidade social na última década, enxergamos as ações da Empresa Natura para se agrupar a outras empresas que também têm suas trajetórias de crescimento movidas pela responsabilidade social empresarial como um “novo diferencial” para ampliar sua vantagem e atender às novas exigências do capital.

Adrião, Garcia e Drabach (2020) apontam que a aproximação da Empresa Natura com as escolas estaduais teve início quando um conjunto de empresários associados ao movimento denominado de Pensamento Nacional de Bases Empresariais (PNBE) e à Câmara Americana de Comércio estabeleceram contatos com oito escolas para estabelecer parceria com as Empresas. Inicialmente este contato aconteceu por meio de uma solicitação de apoio para uma festa, evoluindo para a reforma do prédio de uma escola localizada em Itapeverica da Serra/SP, onde a empresa estava instalada. Posteriormente, um representante da Empresa Natura declarou, em 1994, à Folha de S. Paulo, “que ‘era preciso mais que ajuda financeira e partimos para os problemas pedagógicos’, razão pela qual a Natura contrata uma consultoria para

realizar diagnóstico da escola. A lógica expressa na matéria é a “dos todos ganham”: escola, empresa e comunidade”. (Adrião; Garcia; Drabach, 2020, p.102). Ainda segundo as autoras,

Em relatório de 2001, a empresa informa ser a primeira do Brasil a associar-se ao Global Reporting Initiative, organização internacional que tem como objetivo principal disseminar globalmente os conceitos de responsabilidade social empresarial e orientar as companhias na implantação e divulgação de suas iniciativas sustentáveis (p. 102).

O Projeto denominado “Crer para Ver” é um exemplo da ação de responsabilidade social da Empresa Natura, incluída em 2019 na causa Cada Pessoa Importa. O interesse da empresa Natura pela educação teve início na década de 1990, quando o setor empresarial buscou legitimar seus projetos societários vinculados ao capital. Com o argumento de que “toda empresa tem um compromisso com a sociedade que vai além da sua atuação corporativa” (Instituto Natura, 2015, p. 14), a Natura elege a educação como um campo fértil para executar seus projetos.

O Programa Crer para Ver foi desenvolvido no ano de 1995, inicialmente em parceria com a Fundação Abrinq. A intenção era a ampliação das relações em torno do objetivo anunciado de melhorar a educação do Brasil (Instituto Natura, 2011, p. 14), envolvendo colaboradores, consultores e consultoras Natura (CNs) e parceiros. Nesse mesmo ano, foi criada a linha de produtos Natura Crer para Ver²⁶. Os recursos financeiros para esse Programa seriam obtidos por meio da comercialização dessa linha de produtos, por consultoras e consultores de forma voluntária e sem lucro, gerando um movimento que posteriormente seria denominado pelo Instituto Natura de “Círculo Virtuoso pela educação”.

De acordo com Medeiros (2015), o papel dos CNs é indispensável para a manutenção deste círculo. Desse modo:

Através da sensibilização, os CNs são preparados para convencer as pessoas a consumirem os produtos não cosméticos da linha Crer para ver, uma vez que, ao comprarem os produtos, os consumidores passam a construir o segundo elemento do círculo, condição necessária para que o terceiro momento ocorra – o investimento em projetos educacionais. Desse investimento, decorrerá a melhoria da educação e a transformação positiva da sociedade (p. 94).

²⁶ A Crer para Ver é uma linha voltada para produtos não cosméticos, destinados à produção de cadernos, garrafas, mochilas, canecas, porta-lápis, entre outros.

Medeiros (2015) destaca, ainda, outra estratégia ideológica presente no "Círculo Virtuoso", além do estímulo ao voluntariado: a responsabilização dos compradores e das consultoras, que são apresentados como investidores semelhantes à Empresa Natura e que contribuem com seus pagamentos em recursos financeiros para os projetos do Instituto Natura. Essa estratégia revela que o interesse da Natura não é simplesmente filantrópico, uma vez que a principal fonte do recurso para seus investimentos nas causas sociais não é obtida pela empresa, e sim, é econômica e ideológica.

O programa Crer para Ver iniciou seus investimentos na educação, apoiando o projeto Chapada, na Chapada Diamantina, sensibilizando as CNs para a disseminação dos conceitos do programa por toda rede de consultoras e na campanha de incentivo à educação de jovens e adultos e premiando-as por sua atuação. Após um pouco mais de dez anos, a parceria com a Fundação Abrinq foi encerrada e a empresa Natura assumiu a gestão do programa Crer para Ver (Rocha, 2013), criando sua própria fundação corporativa, tendo em vista a legitimação de sua política de responsabilidade social.

Foi sob o respaldo da Lei nº 9.790/1998 e da Lei nº 11.079/2004, as quais tratam, respectivamente, da regulamentação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e da regulamentação das modalidades de parceria público-privada, que a Empresa Natura criou, em 2010, o Instituto Natura, a fim de assumir diretamente a gestão e o investimento dos recursos gerados pela venda dos produtos não cosméticos da linha Crer para Ver.

A partir de então, as estratégias do Instituto Natura foram sendo repensadas para mobilizar os/as CNs a se engajarem ainda mais na propagação da proposta do IN voltada para "aumentar a qualidade da educação" e também para intensificar as "parcerias" com o poder público e organizações da sociedade civil.

3.1 A atuação do Instituto Natura na educação básica brasileira

Como podemos perceber, o interesse da empresa Natura Cosméticos S/A nas áreas sociais, especialmente na educação, não é novo, começou na década de 1990, no bojo do neoliberalismo. A partir de então, a Empresa vem buscando demarcar seu projeto e espaço político para reproduzir seus interesses e objetivos no campo educacional. Foi com esse

propósito que a empresa criou, em 2010, sua “fundação corporativa²⁷” (Bittar-Godinho; Lima, s.d.), o Instituto Natura, para potencializar sua atuação na educação básica.

O IN caracteriza-se como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e assumiu a coordenação dos projetos e dos recursos financeiros arrecadados com a venda dos produtos da Linha Natura Crer para Ver, o que viabilizou a ampliação da atuação da Empresa Natura na área educacional (Instituto Natura, 2020). Desde então, vem desempenhando esforços para atuar na educação básica pública brasileira.

3.1.1 Instituto Natura organização das iniciativas para atuar na educação básica (2010 - 2015):

O Instituto Natura organizou a realização de suas iniciativas em três etapas: 1) seleção de projetos²⁸; 2) planejamento, e 3) acompanhamento. A seleção dos projetos consistia em uma seleção anual e, para isso, eram considerados os princípios operacionais: - presença, foco, orquestração, balanceamento, replicabilidade e mensuração - e, os critérios “ênfases IN” - conexão e integração, encantamento, inovação, catálise - e, o potencial de impacto e de transformação social. Na etapa planejamento, foram definidas as frentes de trabalho, os objetivos, os responsáveis, além de um cronograma e um orçamento das atividades. Na etapa de acompanhamento, foram utilizados rituais de monitoramento da implementação e avaliação dos projetos.

Segundo o Instituto Natura, os projetos geridos com o seu apoio deveriam manter-se próximos das escolas, para permanecerem em contato com a realidade; assim como, ser constituídos por iniciativas replicáveis, com o potencial de gerar impactos nacionais a partir da mensuração dos resultados (Instituto Natura, 2011; 2012; 2013; Medeiros, 2015).

O Quadro 4, a seguir, apresenta, de forma sintetizada, os projetos desenvolvidos pelo IN no período de 2010 a 2015, revelando o interesse da Empresa Natura em ter um braço social

²⁷ As Fundações Corporativas definem-se por “aquelas fundações sem fins lucrativos com personalidade legal, jurídica, que não pertencem diretamente a um acionista ou proprietário; estão sob a governança de uma empresa e/ou obtêm seus recursos dela” (Rey-Gaycia et al, 2018, citado por Bittar-Godinho e Lima, (2023). “FCs exercem legitimidade política via RSC por duas estratégias principais: “Mudar Políticas” e “Inovar na Capacidade Operacional e Decisória do Estado”. (Bittar-Godinho; Lima, p. 01, 2023).

²⁸ A seleção de projetos é uma estratégia definida e refletida no *Balanced Scorecard* (BSC). Segundo Medeiros (2015), o BSC é um instrumento de gestão de estratégias, que tem início na visão da empresa, onde são definidos os fatores de sucesso, os indicadores de desempenho e a definição de metas de resultados atingidos.

atuando diretamente na educação básica - alfabetização/anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio e com outros sujeitos envolvidos diretamente com a educação.

Quadro 4 – Projetos desenvolvidos pelo Instituto Natura na educação básica pública (2010-2015)

Público Alvo	Projetos	Anos de atuação (2010 a 2015)	Objetivos
Profissionais da educação	1. Projeto Trilhas	2009* a 2015	Desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita em processo de alfabetização e fornecer instrumentos que apoiem o trabalho do professor.
	2. Escola Digital	2013 a 2015	Oferecer recursos educacionais digitais a uma rede colaborativa constituída por secretarias estaduais e municipais.
	3. Projeto Currículo Nacional de Educação	2014 e 2015	Fomentar o debate sobre a construção de uma proposta curricular nacional. Em 2014, é sistematizado na forma do movimento pela base nacional.
	4. Projeto Chapada	1997* a 2015	Fornecer formação continuada a professores do ensino fundamental, diretores e outros profissionais da Educação, na Chapada de Diamantina e no semiárido baiano.
	5. Progestão	2012 e 2013	Formar diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos comprometidos com a gestão democrática.
	6. Currículo de Sobral	2015	Realizar o diagnóstico da situação educacional e curricular do município, desenvolver documentos curriculares, além de elaborar um plano de implementação do currículo e disseminação dos modelos curriculares utilizados como referência.
Escola e estudantes	7. Círculo de Leitura	2011	Promover encontros com um grupo de crianças para ler e discutir os clássicos da literatura brasileira e universal.
	8. Ensina!	2011	Contratar jovens recém-formados para atuarem como agentes de reforço escolar, por dois anos, em escolas localizadas em 11 áreas consideradas críticas pelo IN.
	9. Tecnologia da informação (Descomplica)	2011	Disponibilizar aos alunos do Ensino Médio e pré-vestibular o acesso ao <i>site</i> Descomplica um mês antes da prova do Enem, de forma gratuita.
	10. Projeto Khan academy	2012 a 2015	Disponibilizar uma plataforma com vídeos, exercícios voltados para a personalização da aprendizagem de Matemática.
	11. Projeto Plinks	2012 a 2015	Disponibilizar uma plataforma de jogos digitais em que os alunos possam desenvolver habilidades de Português e Matemática.
	12. Projeto Gente	2012 a 2015	Contribuir para a personificação da aprendizagem em Português.
	13. Projeto Escolas que inovam	2012 a 2015	Promover a conexão entre prática pedagógica e o uso de tecnologias da informação e da comunicação em duas escolas Municipais de SP.
	14. Escola da Alternância	2013 a 2015	Possibilitar, a partir do envolvimento dos alunos das atividades do campo, alternância dos períodos de permanência na escola.
	15. Projeto Pacto pela Educação do Pará	2012, 2013 e 2015	Promover a melhoria da qualidade do ensino público, aumentar o Ideb – para isso, busca ampliar os projetos Trilhas de Leitura, Conviva Educação, Escola da Alternância e Progestão.
	16. Educação: Compromisso de São Paulo	2011, 2013 a 2015	Estabelecer um plano de ação com foco da aceleração dos resultados do Ensino Fundamental, reforma do Ensino Médio, criação de um modelo de educação integral, engajamento da Comunidade.

	17. Projeto Escolas de Tempo Integral	2011-2015	Disseminar o modelo de educação integral, baseado no modelo de Pernambuco, nas redes de ensino.
	18. Projeto Comunidade de Aprendizagem	2012 a 2015	Ampliar os espaços de interação dentro da escola, por meio da participação de famílias e voluntários nas atividades e decisões das escolas.
Gestor Público	19. Arranjo de Desenvolvimento da Educação	2011	Desenvolver, junto com as secretarias de educação de nove municípios da região metropolitana do Pará, atividades envolvendo o planejamento e a implantação de políticas públicas.
	20. Projeto Conviva Educação	2012 a 2015	Disponibilizar, no ambiente virtual gratuito um conjunto de informações, ferramentas e uma estrutura de apoio à gestão das secretarias municipais de educação.
	21. Métodos inovadores de Ensino	2012 a 2014	Trata-se de um projeto de avaliação e de impacto do uso da tecnologia.
	22. Projeto Rede de Apoio	2013 a 2015	Disseminar o desenvolvimento e a adoção de melhores práticas de gestão em sistemas de ensino.
	23. Iniciativas Inspiradoras	2014 e 2015	Promover a troca de experiências entre técnicos das secretarias de educação, com a intenção de registrar os projetos e indicar para serem continuados em outras gestões.
Consultores	24. Projeto Educação Formal Consultores Natura	2012-2015	Despertar o interesse dos consultores, por meio de uma plataforma de treinamento a distância, que disponibiliza uma seleção, realizada pela equipe Natura, de conteúdos e cursos gratuitos disponíveis na <i>web</i> , temas com saúde e bem-estar, tecnologia, finanças pessoais, carreira e matérias escolares.
	25. Projeto Consultores Natura pela Educação	2012-2015	Integrar famílias e comunidades nas atividades voluntárias e na decisão da escola. Busca Incentivar os Consultores a participarem como representantes da comunidade, exercendo trabalho voluntário em escolas transformadas em Comunidades de aprendizado.

Fonte: Medeiros (2015); Relatórios anuais (Instituto Natura, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015). Elaborado pela autora.

Pelo exposto no Quadro 4, a Empresa Natura, antes mesmo da criação do Instituto Natura, já buscava influenciar a educação básica pública brasileira, articulando-se às secretarias de educação dos municípios da Chapada Diamantina e do semiárido da Bahia, fornecendo formação continuada aos profissionais da educação e desenvolvendo o projeto Trilhas, caracterizado pelo IN como uma tecnologia educacional oferecida aos professores de crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse projeto, era disponibilizado um conjunto de materiais educativos prontos, para instrumentalizar o trabalho dos professores, bem como cursos de formação para os professores dessas etapas educacionais.

Observa-se que, em 2010, ano da criação do Instituto, não foram criados novos projetos. Estes só começaram a receber investimentos no ano de 2011. Os primeiros projetos foram: Projeto Círculo de Leitura, o Projeto Ensina!, o Projeto Tecnologia da Informação

(Descomplica), o Projeto Arranjo de Desenvolvimento da Educação. De todos esses, apenas o projeto Educação: Compromisso de São Paulo e o Projeto Escolas em tempo integral tiveram continuidade. É importante salientar que os projetos que tiveram continuidade são pautados nos princípios mercadológicos de responsabilização e meritocracia.

Constata-se ainda que, desde os primeiros anos, o Instituto buscou orientar suas ações para o estabelecimento de relações com o poder público, com professores e gestores escolares, com alunos e com os consultores. As relações com o poder público, já iniciadas no projeto Chapada e no projeto Arranjos de Desenvolvimento, foram sendo efetivadas a partir de 2012, com a criação de outros projetos: Conviva Educação, Métodos Inovadores de Ensino, Rede de Apoio à Educação e Iniciativas inovadoras todos destinados, principalmente, aos gestores públicos, realizados por meio da criação de plataformas virtuais que ofereciam ferramentas para direcionar as ações da gestão pública na criação de seus planos municipais, de disseminarem práticas de gestão, consideradas pelo Instituto como “exitosas” e para garantir que as ações desenvolvidas em gestões anteriores fossem continuadas. Para o desenvolvimento desses projetos, o IN contou com a participação de organizações não governamentais como a Undime e Consed e com outras instituições e fundações empresariais.

Para se aproximar dos professores e interferir diretamente em sua prática pedagógica, além do projeto Trilhas, que oferecia material didático elaborado pelo IN e cursos online para professores, diretores e coordenadores, também foi disponibilizado o projeto Escola digital, uma plataforma *online* que ofertava recursos digitais, denominada de objetos digitais de aprendizagem (ODAs). Para interferir diretamente no trabalho do professor, o Instituto também apoiou projetos voltados para a construção de uma proposta curricular nacional e local, como no caso de Sobral/CE.

Para atuar dentro da escola, e incidindo diretamente sobre a gestão escolar, o IN desenvolveu projetos como: Educação: Compromisso de São Paulo, Escolas em Tempo Integral, Comunidade de aprendizagem e o projeto Pacto pela Educação do Pará. Já para atuar próximo aos alunos, o IN disponibilizou várias plataformas com vídeos, exercícios e jogos voltados para o ensino de matemática e português como, por exemplo, os projetos Khan Academy, Gente, Plinks.

Para incentivar as revendedoras (consultoras) a serem voluntárias do IN, foram criados o Projeto Educação Formal Consultores Natura e o Projeto Consultores Natura pela Educação. No projeto Educação Formal eram oferecidos, por meio de plataformas, treinamento a distância,

cursos voltados para temas como bem-estar, finanças pessoais e matérias escolares. No projeto Consultores Natura pela Educação, o IN buscou aproximar as revendedoras das atividades voluntárias dentro da escola onde era desenvolvido o projeto Comunidade de Aprendizagem.

Os estudos de Souza e Silva (2023) apontam que, no período de 2010 a 2015, o Instituto Natura teve abrangência em todas as regiões geográficas do país, nas diferentes etapas escolares da educação básica, o que acontecia de forma articulada com outros atores privados. Este estudo sinalizou que a atuação do Instituto Natura “é abrangente e diversificada, com potencial de influenciar nos processos de formação escolar que não pode ser desconsiderada nas análises sobre a educação básica no país” (Souza; Silva, 2023, p. 10).

Nesse período 2010 a 2015, os projetos desenvolvidos e apoiados pelo Instituto Natura estavam divididos em três áreas de atuação: a) apoio na gestão pública da educação; b) inovação em tecnologias educacionais; c) transformação educacional e social. Quanto à concessão de apoio à gestão pública da educação, o IN propôs o redesenho e a transformação dos sistemas de gestão educacional nos estados, municípios e escolas. Em relação à inovação tecnológica no setor educacional, o IN propôs a criação e difusão de técnicas pedagógicas inovadoras, buscando contribuir com o processo de ensino aprendizagem na alfabetização e no ensino de matemática e língua portuguesa, por meio de distribuição de materiais em plataformas, de exercícios virtuais ou impressos, do incentivo ao uso de tecnologias e inserção à cultura digital. Assim, o Instituto demonstra seu interesse em se aproximar de gestores das escolas, das secretarias estaduais/municipais e professores (Medeiros, 2015).

No que tange à transformação educacional e social, o IN objetiva formar seus consultores, os profissionais da educação e a comunidade, com o propósito de mobilizá-los para o voluntariado e para a responsabilização. Ao buscar mobilizar os consultores para serem voluntários, incentiva-os a trabalhar vendendo os produtos da linha Crer Para Ver sem receber a remuneração que lhes caberia. Ao mobilizar os profissionais da educação para a responsabilização, o IN os incentiva a assumirem uma posição ativa para solucionar seus próprios problemas (Medeiros, 2015). “Ao desenvolver projetos voltados para a transformação social, o IN contribui para naturalizar adversidades, promover a passividade na luta por direitos historicamente conquistados e conformar os sujeitos a realidade posta” (Medeiros, 2015, p. 111).

Essas três áreas de atuação complementam e estruturam a Rede de Apoio à Educação (RAE), programa criado em 2013, com o objetivo de unir diversos atores de diferentes esferas

sociais na implementação de políticas educacionais, com foco no regime de colaboração, a fim de formar uma Comunidade de Aprendizagem mais ampla. Por meio da Rede de Apoio à Educação, concebida como um pilar transversal a todos os projetos, o Instituto Natura buscou monitorar e acompanhar a execução de suas iniciativas e sua transformação em políticas públicas, além de apoiar a criação de polos municipais com foco em uma ação colaborativa na implementação dos Planos Municipais de Educação (PMEs), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). Sob tal perspectiva, o Instituto Natura explicita seu interesse em se constituir em agente articulador e mobilizador, capaz de promover conexão, interação entre diversas esferas da sociedade civil em torno do seu plano estratégico para a educação (Medeiros, 2015).

Ao comentar sobre a relação de Instituto Natura e as outras instituições, Abrucio (2013) comenta que:

O Instituto Natura possui uma característica intrínseca de atuar como um imã(sic) no processo de articulação e colaboração com outras instituições, o que lhe confere uma vantagem comparativa, especialmente em um cenário onde há grande fragmentação de iniciativas. Esse poder de sinergia deve ser um foco estratégico para o Instituto, assim como a identificação e a disseminação de temas inovadores em aspectos fundamentais para a educação (Abrucio, 2013, p. 15).

Além das áreas de atuação e projetos, o Instituto Natura atua de diferentes formas para otimizar seus recursos tanto na condução de seus próprios projetos como patrocinando projetos idealizados por outros atores, privados ou não. O Quadro 5 expõe as áreas de atuação dos projetos segundo o IN, os locais onde eram desenvolvidos, quais eram os atores envolvidos e quais projetos eram conduzidos pelo IN e quais eram conduzidos pelos outros atores.

Quadro 5 – Atuação do Instituto Natura nos projetos: área de atuação, localização, condução e atores envolvidos (2010-2015)

Áreas de atuação	Projetos	Estados e municípios envolvidos	Condução	Atores sociais envolvidos
	1.Projeto Escolas de Tempo Integral	SP, RJ, CE, ES, MA, PB, PE,	ICE	_____

1. Apoio à Gestão Pública de Educação	2.. Projeto Conviva	Plataforma virtual	Instituto Natura	Undime , Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM. Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto C&A, Itaú BBA, TPE, Uncme, Consed.
	3. Progestão	AC, AM, BA, ES, GO, MG, MS, MT, PB, PE, PI, PR, RS, SC, SE, SP e TO	Consed	Instituto Razão Social, MEC e Cenpec
	4.. Educação: Compromisso de São Paulo	SP	SEE de São Paulo	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Parceiros da Educação, Fundação Victor Civita, Instituto Península, Fundação Lemann, Itaú Social e Instituto Unibanco, Técnicos Mckinsey e ICE
	5. Currículo de Sobral-CE	Município de Sobral/CE	Secretaria Municipal	Consultoria em Política Educacional pela Universidade de Harvard
	6.. Projeto Rede de Apoio	Pará, São Paulo, Bahia	Instituto Natura	Undime
	7. Projeto Pacto pela Educação do Pará	municípios do nordeste paraense	Synergos	_____
		8. Projeto Trilhas	Plataforma virtual	Instituto Natura
9. Ensina!		13 escolas do RJ	Secretaria Municipal do Rio de Janeiro	Instituto Unibanco, Escolas do Amanhã e <i>Teach for All</i>
10. tecnologia da informação (Descomplica)		Plataforma virtual	Descomplica	_____
11. Círculo de leitura		Periferia SP	Instituto Braudel	_____
12. Projeto Gente		RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Intel, MSTech, Tamboro, Instituto Ayrton Senna, Instituto Conecta e Unesco.

2. Inovação em tecnologia	13. Escola Digital	Plataforma virtual	Instituto Natura	Instituto Inspirare, Instituto Educadigital, Tic Educa, Secretaria de Educação de SP
	14. Projeto Khan Academy	Plataforma virtual	Fundação Lemann e Khan Academy	Instituto Península, Fundação Telefônica Vivo e ISMART??
	15. Projeto Plinks	Plataforma virtual	Instituto Ayrton Senna e Empresa Joy Street	Fundação Telefônica Vivo,
	16.. Projeto Escolas que Inovam	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP)	Fundação Telefônica Vivo	_____
	17. Métodos Inovadores de Ensino	_____	TPE, BID	Fundação Telefônica Vivo, Samsung e Itaú BBA,
	18. Iniciativas Inspiradoras	Plataforma virtual	Consed	_____
3. Transformação educacional e social	19. Projeto Comunidade de Aprendizagem	RJ; CE	Instituto Natura	<i>Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (Crea)</i> , da Universidade de Barcelona, e Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase),
	20. Projeto Chapada	Região da Chapada Diamantina	Instituto Chapada	Consed, Undime, secretarias municipais de educação da região e o Itaú-BBA
	21. Escola da Alternância	Municípios do nordeste paraense	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (Arcafar/PA)	_____

Fonte: Medeiros (2015); Relatório Anual (2011; 2012; 2013; 2014). Elaborado pela autora.

Ao analisar a atuação do IN nos projetos, neste período, percebe-se que seis projetos foram desenvolvidos, principalmente, nas proximidades das unidades operacionais da Empresa Natura – no estado de São Paulo e no Pará (os projetos: Educação: Compromisso de São Paulo, Círculo de Leitura, Escolas que inovam, Pacto pela educação de Pará, Escola da Alternância e o projeto Rede de Apoio). Sete projetos foram desenvolvidos por meio de plataformas virtuais, podendo atingir as secretarias estaduais e municipais dos 26 estados brasileiros.

Constata-se que, dos projetos analisados, apenas o Projeto Trilhas, o Escola Digital, Comunidade Aprendizagem, Rede de Apoio e Conviva, além dos projetos voltados para os CNs, tinham o IN como responsável pela condução de sua gestão. Esses projetos envolviam também a presença de outros atores, privados ou não. Os demais projetos que tinham o apoio do IN, inclusive financeiro, eram conduzidos por outras organizações, privadas ou não. Identificamos essa ação de apoiar outras organizações na condução dos projetos como uma estratégia do IN para ampliar seu campo de atuação para, além de obter aceitação pública, disseminar interesses empresariais a partir das ações que deveriam ser desenvolvidas pelas secretarias de educação estaduais e municipais.

Essas práticas privatizantes comprometem a gestão democrática escolar e os processos participativos, contribuindo para o esvaziamento das instâncias deliberativas colegiadas, práticas estas incompatíveis com os princípios democráticos e de emancipação humana que embasam uma educação pública de qualidade (Souza; Silva, 2023).

A intencionalidade da Empresa Natura Cosméticos S/A em atuar em conjunto com as secretarias de educação é percebida antes mesmo da criação do IN, no final da década de 1990, com o projeto Chapada²⁹. Segundo Abrúcio (2017), essa experiência que aconteceu na Chapada Diamantina, hoje instituição denominada de Instituto Chapada, teve a forte presença da Natura Cosméticos, que lhe deu suporte técnico e financiamento com o Programa Crer para Ver (PCPV). Devido a seu desenho institucional, viabilizando a cooperação intermunicipal e articulando a sociedade e o poder público com os atores educacionais, o Instituto Chapada é considerado o “embrião dos arranjos de desenvolvimento educacional (ADEs)”. (Abrúcio, 2017, p. 75)

Cabe ressaltar que, a partir de 2009, as propostas dos ADEs começaram a funcionar em diferentes regiões do Brasil³⁰, com o apoio do movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), do MEC, de Secretarias de Educação, de universidades, de Conselhos de Educação e de

²⁹ O projeto Chapada, hoje denominado de Instituto Chapada, foi desenvolvido nos municípios da Chapada Diamantina, situada no estado da Bahia, é uma iniciativa voltada para a formação de professores do ensino fundamental da rede pública; este projeto se iniciou no município de Palmares - PE, viabilizando a junção de municípios e estado ao segundo setor, por meio do suporte técnico e financeiro da Natura Cosméticos, Fundação Abrinq e a ONG, a Associação de Pais e Alunos do Colégio Estadual de Primeiro Grau de Caeté [1] Açu – situada no distrito rural de Palmeiras. Esse modelo se configurou como uma rede de regime de colaboração.

³⁰ As primeiras experiências de ADES aconteceram em: 12 municípios do Recôncavo da Bahia, em 15 municípios ao longo da Linha Férrea de Carajás, no Maranhão, em 23 municípios do Agreste Meridional de Pernambuco, em 14 municípios da região de Votuporanga, São Paulo, em 49 municípios do Maranhão, Pará e Sergipe, onde atua a Fundação Vale, e em 12 municípios do Maranhão e do Tocantins, onde atua o Consórcio Estreito Energia (Ceste).

institutos e fundações ligados a empresas e seus institutos, como é o caso do Instituto Natura (Araújo, 2013; Abrúcio; Ramos, 2012).

De acordo com Martins (2018), em 2011, o Instituto Natura já tinha adotado a estratégia de ADEs em nove municípios da região metropolitana de Belém e do nordeste do Pará, antes mesmo da aprovação e normatização dos ADEs pelo Conselho Nacional de Educação³¹ (CNE).

As informações contidas no Relatório Anual de 2011 do IN relatam que o Projeto do IN, denominado de Arranjos Desenvolvimento Educacionais foi

baseado no conceito de arranjos produtivos e articula a constituição de um grupo de municípios próximos e semelhantes socialmente que, sob a coordenação e orientação da equipe responsável, identifica desafios comuns e atua na discussão e implantação de ações estruturais de longo prazo. O Arranjo nasce a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. A metodologia permite a gestão e captação dos recursos públicos disponibilizados pela União e pelos estados e municípios e a implementação dos programas federais, estaduais e municipais para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Fortalece, ainda, a Secretaria de Educação para a gestão da rede de ensino e a comunicação da Secretaria Municipal de Educação com os prefeitos, gestores escolares, pais e comunidade (Instituto Natura, 2011, p. 13).

Esta estratégia do IN de desenvolver e orientar os municípios a atuarem em uma espécie de associativismo territorial, principalmente no que diz respeito à gestão de captação de recursos públicos, e a interação com o MEC já evidenciava a intenção do Instituto em reconfigurar o regime de colaboração.

Araújo (2012) explica que relacionar o conceito de arranjos produtivos com os arranjos de desenvolvimento da educação significa “a mera transposição de uma lógica eminentemente empresarial de desenvolvimento territorial”. Esta relação não prescinde da competição para a definição e regulamentação do regime de colaboração que requer um instrumento jurídico-político de desenvolvimento nacional da oferta educacional” (p. 527).

Embora o projeto de Arranjos não apareça mais nos relatórios anuais seguintes, a intenção do IN em participar da gestão das secretarias municipais e estaduais de educação de todo o país fica cada vez mais evidente nas suas iniciativas, principalmente a partir de 2016, quando o Instituto Natura intensificou esforços para atuar em iniciativas voltadas para dar novos contornos ao regime de colaboração tanto horizontal quanto vertical, com a intenção de

³¹ O Arranjo de Desenvolvimento da Educação foi aprovado e normatizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 1 de 23 de janeiro de 2012 e “Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação” (Brasil, 2012).

propagar a ineficiência do estado e criar na sociedade um consenso de que a participação das organizações não governamentais de interesse privado é fundamental para potencializar melhorias na educação.

3.1.2 Instituto Natura (2016 a 2018) e suas ações em rede

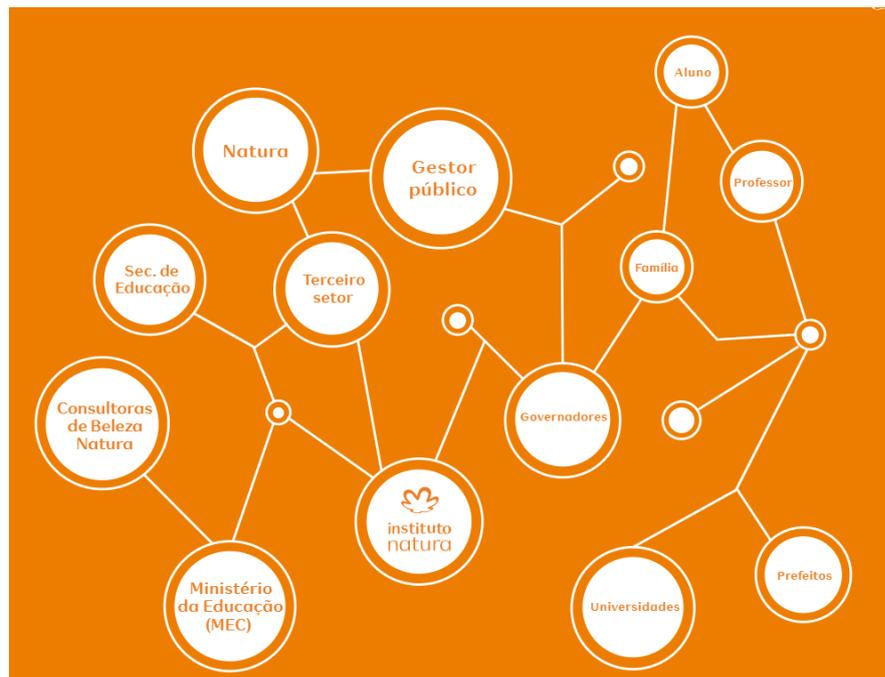
A atuação do Instituto Natura (IN) no período de 2016 a 2018 é marcada por mudanças no seu planejamento estratégico. Ao retratar o segundo momento, 2016 a 2018, é preciso reportá-lo a um período de grandes desafios para o Brasil, em que a retração da economia impulsionada pela crise econômica e política e a redução das políticas sociais ampliou e espalhou um clima de instabilidade por diversos setores do governo e da sociedade, especialmente na educação, institucionalizando uma série de reformas aprovadas no governo de Michel Temer (2016-2018). Esse contexto, marcado por políticas de austeridade constitucionalizadas a longo prazo, supressão de garantias de financiamento para as áreas sociais e reformas trabalhistas aprofundaram-se no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que seguiu uma agenda de Estado mínimo, anti-direitos humanos, inspirada no antiquado Consenso de Washington (Pellanda; Pipinis, 2021).

Além dos contextos expostos, ainda conforme Pellanda e Pipinis (2021), a pandemia de Covid-19 e suas consequências trouxeram à tona os efeitos devastadores da falta de investimento em áreas estruturais como, por exemplo, saúde e educação, decorrente da política neoliberal e ultraconservadora implantada.

Em 2016, o Instituto Natura começou o processo de atualização do seu planejamento estratégico. Segundo o próprio Instituto, a execução de suas iniciativas deveria ser alinhada ao seu papel de orquestrador e articulador, viabilizando casos considerados de sucesso, a fim de se “criar uma cultura de corresponsabilidade pela educação dentro e fora da escola” (Instituto Natura, 2017). Sob esse prisma, o IN passou a reforçar princípios de participação colaborativa, diálogo igualitário, respeito, valorização das diferenças, corresponsabilização e solidariedade, com vistas a fortalecer uma rede de relações.

A rede de relações denominada pelo Instituto Natura de “parceiros”, mostrada na figura 2, é constituída por atores privados, identificados pela Empresa Natura, pelo Instituto Natura, pelo Terceiro Setor, pelos gestores públicos, pelas organizações governamentais e não governamentais e pela comunidade escolar.

Figura 2: Rede de “parceiros” de Instituto Natura



Fonte: Relatório anual, 2017 (Instituto Natura, 2017).

O conceito de permeabilidade do Estado (Tripodi; Sousa, 2018) pode nos ajudar a entender os contornos que vêm sendo traçados entre o Instituto Natura, a “braço social” da Empresa Natura (Adrião, Croso, s.d.) e o poder público no âmbito da Gestão Pública frente às políticas sociais. Segundo Tripodi e Souza (2018), embora o conceito de permeabilidade do Estado carregue consigo outras vertentes analíticas como privatização, publicização ou intermediação de interesse, o conceito ajuda a analisar as relações público-privadas, pois este conceito aponta para uma característica do setor estatal que é a sua capacidade de ser atravessado por atores – e interesses –, sem necessariamente ser motivado por razões econômicas.

Essa movimentação entre os setores públicos e privados, estes últimos aqui representados pelo Instituto Natura, é marcada por uma “correlação de forças” (Peroni, 2015; 2020; 2022) que interferem nas práticas pedagógicas e de gestão dentro das escolas, as quais podem ser explicadas, segundo Tripodi e Souza (2018, p. 231), por dois movimentos simultâneos:

de um lado, iniciativas do poder público de assimilar e adaptar, ao setor estatal, conhecimentos e práticas gerenciais desenvolvidos no setor privado e, de

outro, a transferência da prestação dos serviços públicos para instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Isso significa que as reformas de Estado em curso, a partir dos anos de 1990, no caso brasileiro, buscam incidir sobre duas esferas distintas, embora intimamente relacionadas: o modo de administrar as políticas no âmbito do aparelho formal do Estado e as relações e interações que se estabelecem com a esfera privada e com o setor “público não estatal” (BRASIL, 1995), reconhecendo-se, inclusive, atributos de público em organizações e instituições externas ao aparelho de Estado.

É a partir desses dois movimentos simultâneos que buscamos perceber as transformações nas relações entre o poder público e o Instituto Natura, principalmente nos últimos anos em decorrência da institucionalização do Marco Regulatório de 2014, que estabeleceu o regime jurídico das parcerias público-privadas (PPPs) em regime de mútua cooperação.

Observa-se que o Instituto Natura vem metamorfoseando sua maneira de atuar na Educação Básica por meio de novas estratégias, para incidir junto às secretarias estaduais e municipais na formulação de políticas, na realização de programas, no planejamento ou na gestão, no monitoramento, na assessoria, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esta ação tem como objetivo apoiar e fomentar uma governança em redes, para ultrapassar os limites que definem a responsabilidade do Estado com a educação pública.

Identificamos que as iniciativas desenvolvidas no período de 2016 a 2018 estavam voltadas para a disseminação das práticas gerenciais no poder público e para a ampliação da influência dos atores privados nas ações educacionais caracterizadas por serem de responsabilidade pública.

Ao realizar um levantamento nos relatórios anuais deste período (2016-2018), constatamos uma relevante redução nos números dos projetos que foram apresentados pelo Instituto como, por exemplo, iniciativas do IN ou projetos apoiados entre 2010-2015. Focando nossa análise para os projetos ativos em 2015³², percebemos que a maioria desses projetos não aparecem mais nos relatórios seguintes nem nos demonstrativos financeiros, o que nos leva a acreditar que os investimentos nessas iniciativas foram sendo descontinuados, com exceção daqueles voltados para os consultores, que foram ampliados. Diante desta percepção, notamos que, dos cinco projetos ativos voltados para os profissionais da educação, o Instituto retratou,

³² Os projetos ativos em 2015 podem ser visualizados no Quadro 4, denominado de Projetos desenvolvidos pelo IN (2010-2015).

nos relatórios analisados, apenas os projetos Trilhas e Escola Digital. Dos nove projetos ativos voltados para as escolas e estudantes, apenas os projetos Comunidade de Aprendizagem na Escola e o projeto Escola em Tempo Integral não deixaram de ser mencionados, e, dos cinco projetos voltados para o gestor público o IN, só passou a reportar sobre o Projeto Conviva e o Projeto Rede de Apoio.

É importante relatar que os seis projetos que continuam sendo propagados nos relatórios até o final de 2018 eram aqueles que estavam sob a condução e responsabilidade do Instituto Natura. Vemos aí uma estratégia para criar condições de avançar no seu propósito de atuar cada vez mais por dentro da educação e assumir o lugar do Estado, exercendo o papel do governo de provedor e executor de políticas públicas.

O Projeto Trilhas era direcionado, especificamente, para professores de educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e consistia em uma ferramenta virtual de formação (EaD) com orientação pedagógica para os professores trabalharem escrita, oralidade e leitura em sala de aula. Aos professores que concluíram a formação de 40h era disponibilizado um conjunto de materiais *on-line* ou *off-line* (Kit Trilhas). Nos anos de 2016 e 2018, o projeto Trilhas ampliou seu curso de formação para 85h, incluindo novos conteúdos, alinhando-o aos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste período, o Instituto Natura passou a ter o Instituto Península e a Fundação Telefônica Vivo como parceiros da iniciativa (Instituto Natura, 2016; 2017; 2018).

O Projeto Escola Digital era voltado para professores, estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio e gestores. Esse projeto foi reformulado para facilitar o uso dos recursos digitais denominados, pelo Instituto, de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e com o propósito de adequá-los à BNCC, categorizando-os por séries, disciplinas e conteúdos, ampliando o acesso dos professores a plataformas digitais. Por meio desse projeto, também eram lançados cursos de formação a distância para professores e gestores. Em 2018, o IN atuou junto a 20 secretarias municipais, com a finalidade de elaborar uma rede com plataformas customizadas para a troca de conteúdos e experiências entre secretarias de educação e na criação de um memorial de transição, tendo em vista a garantia da continuidade do projeto diante da renovação dos governos estaduais com as eleições de 2018.

Nas iniciativas voltadas para a escola, foram desenvolvidos os projetos Comunidade de Aprendizagem na Escola e Escola em Tempo Integral. O projeto Escola em tempo Integral, direcionado para as escolas das redes municipais e estaduais de educação, tem como propósito

articular instituições do Terceiro Setor para interferir nas questões pedagógicas, no monitoramento, no planejamento e na gestão financeira, além de propagar por toda a sociedade ideias de protagonismo juvenil e projeto de vida, transferindo para a Educação os preceitos dos organismos internacionais.

O projeto Comunidade da Aprendizagem tem suas ações baseadas na concepção de “transformação educacional e social”, para atuar nas secretarias municipais e estaduais da educação, principalmente, no caso brasileiro, nas escolas onde foi implantado o projeto de Educação em Tempo Integral. Esse modelo de projeto vem sendo replicado nos demais países latino-americanos onde a Empresa Natura mantém presença.

Para atuar nas iniciativas voltadas para o gestor público, o Instituto buscou, por meio do projeto Conviva Educação e do projeto Rede de Apoio à Educação, disseminar a adoção de “melhores práticas de gestão nos sistemas públicos de educação” e, assim, ampliar os resultados da aprendizagem e promover o regime de colaboração horizontal e vertical entre os entes federados, oferecendo sua contribuição para a implementação de políticas educacionais. O intuito desses projetos era o de articular, mobilizar e envolver os gestores municipais e secretarias de educação estaduais cada vez mais em suas iniciativas, garantindo a sua continuidade.

O projeto Conviva Educação é uma iniciativa da Undime, em parceria com 13 institutos ou fundações privadas. O Instituto Natura se apresenta como seu gestor nesse período (2016-2018). O Conviva Educação é definido como um ambiente virtual que, por intermédio de ferramentas tecnológicas gratuitas, presta assessoria aos gestores públicos no processo de gestão e planejamento da educação pública. São disponibilizados, em ambiente virtual, conteúdos e informações sobre gerenciamento dos dados informados pelas secretarias municipais de educação bem como sugestões de convênios e “parcerias” que os municípios podem buscar para fins de efetivação de seus planos de gestão (Viegas, 2019).

Outro projeto do Instituto Natura para envolver os municípios, gestores e técnicos municipais públicos em sua “rede de parceiros” é o projeto Rede de Apoio à Educação. Este projeto tinha o objetivo de implementar ações na educação em locais onde a Empresa Natura tem suas operações, como é o caso de Benevides (PA) e Cajamar (SP) e entre Grupos de municípios, como nos polos Bahia, Nordeste Paraense e Noroeste Paulista. Foram desenvolvidas, nesses locais, ações para a prática de gestão em sistemas de ensino, voltadas

para a eficiência e eficácia, e ações voltadas para implementação de gestão pública colaborativa, respectivamente.

Durante os anos de 2016 a 2018, por meio da iniciativa Rede de Apoio à Educação (RAE), o IN desenvolveu projetos para participar de ações colaborativas em conjunto com municípios territorialmente próximos. Essa ação se deu por meio de arranjos de desenvolvimento da educação (ADE) e pelas articulações com consórcios³³. No formato de ADE, o IN atuou, em 2018, em São Paulo, no Noroeste Paulista³⁴ e realizou, juntamente com os dirigentes municipais, um ciclo de formação em gestão e liderança para diretores e supervisores de unidades escolares dos municípios membros.

Os estudos de Vieira, Silva e Sedano (2021) também evidenciam o interesse do IN em articular-se a consórcios públicos para se aproximar da gestão pública da educação municipal. Essa ação se configura como mais uma estratégia do IN para dar um novo formato ao regime de colaboração horizontal.

Segundo Vieira, Silva e Sedano (2021), o IN com o apoio do Instituto Arapyauá³⁵

em 2017, o Instituto Natura, por meio da Rede de Apoio à Educação, articulou-se com dois consórcios públicos municipais, um com os municípios situados no Sul da Bahia, por meio da Amurc, o Consórcio de Desenvolvimento Sustentável Litoral Sul (CDS-LS), e outro com municípios do extremo Sul da Bahia, organizados na CIAPRA – Baixo Sul, com o objetivo da instalação de Câmara Técnica de Educação³⁶, visando o apoio efetivo às secretarias de educação em suas ações educacionais (Vieira; Silva; Sedano, 2021, p. 403).

³³O Consórcio público intermunicipal é definido pela Lei nº 11.107 de 6 de abril de 2005 como uma forma de associativismo territorial mais comum entre os municípios. “É uma pessoa jurídica legalmente criada para exercer, por meio de contrato de rateio entre os municípios, a gestão associada de serviços públicos em que os participantes destinam pessoal, bens e recursos à execução dos serviços transferidos” (Grin; Segatto, 2020, p. 108). Os consórcios se baseiam na igualdade dos participantes e no envolvimento entre eles. Isso significa que os consórcios acontecem exclusivamente entre municípios ou entre estados de uma mesma região, não permitindo a presença de organizações da sociedade civil, como ocorre nos ADEs. “Os Consórcios intermunicipais são pouco expressivos na educação” (Grin; Segatto, 2020, p. 103).

³⁴ O ADE Noroeste Paulista, formado por municípios dos arredores de Votuporanga-SP, surgiu em 2009, por um grupo de 17 representações, a partir de iniciativas entre representantes do movimento Todos pela Educação e lideranças da região.

³⁵ De acordo com Vieira, Silva e Sedano (2021), o Instituto Arapyauá é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criado em 2008, com o objetivo de fortalecer redes, organizações e projetos que promovam a sustentabilidade. Faz parte de um grupo de empresas, como a Natura, Itaú, organizações sem fins lucrativos e de investimento de impacto, os quais têm como essência o compromisso com a sustentabilidade em todas as suas dimensões.

³⁶ Câmaras Técnicas de Educação são instâncias de diálogo e deliberação constituídas em consórcios públicos, que permitem que gestores de Educação de uma mesma região discutam problemas e identifiquem soluções conjuntas que beneficiem suas gestões e melhorem a qualidade da Educação (Vieira; Silva; Sedano, 2021).

Embora os estudos sobre os arranjos de desenvolvimento da Educação e sobre os Consórcios públicos não sejam objeto de estudo da nossa pesquisa e necessitem de um melhor aprofundamento teórico, os exemplos apresentados reforçam que o envolvimento do IN, em ações colaborativas entre municípios e outros atores, se deram, principalmente, por meio do seu projeto RAE. É importante informar, no entanto, que, em 2019, ao mudar seu planejamento estratégico, voltando suas iniciativas para dar novos contornos ao regime de colaboração, o IN encerrou as atividades do projeto RAE. As ações já desenvolvidas nas Câmaras Técnicas da Bahia e o ADE no Noroeste Paulista passaram a ser coordenadas, principalmente, pela Fundação Itaú Social, com a qual o IN tem parceria (Instituto Natura, 2018b).

Constatamos que as iniciativas realizadas pelo IN, no período de 2016 a 2018, se enquadram nas formas de privatização categorizadas por Adrião (2018). As atividades desenvolvidas nos projetos Trilhas e Escola Digital eram exemplos de formas de privatização do currículo, pois ofereciam propostas pedagógicas e formativas para professores e gestores, com utilização de ferramentas digitais, tendo em vista a transferência, para o setor empresarial, do poder de decidir o quê e como ensinar. Neste sentido, o IN vinha evidenciando sua ação não só na implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mas também na reforma do Ensino Médio.

A relação entre o IN e os governos subnacionais, por meio de iniciativas como o projeto Conviva Educação, a Rede de Apoio à Educação, o Programa Escola em Tempo Integral, Comunidade de Aprendizagem na Escola, sinaliza para a privatização da gestão educacional, já que o IN atua nas políticas educacionais, no monitoramento sistemático do trabalho pedagógico e sobre as atividades escolares com a justificativa de gerar informações para melhorar o sistema de ensino.

No período de 2016 a 2018, percebe-se que o IN intensificou suas iniciativas para mobilizar o trabalho voluntário das revendedoras Natura e ampliar a venda da linha Crer Para Ver. Para isso, consolidou novas parcerias com outras instituições privadas para oferecer descontos em preparatório para o Enem, ensino de idiomas e matemática.

Percebemos que o IN tem demonstrado, claramente, o interesse em dar um novo delineamento na regulamentação da cooperação federativa. E, para dar sustentação ao seu propósito de influenciar no direcionamento das políticas educacionais, desde 2016, paralelamente a sua atuação em projetos privatistas, como o Projeto Rede de Apoio à Educação, o IN também desenvolveu ações voltadas para produção de conhecimento e *advocacy* e

avaliação em torno do tema regime de colaboração, especificamente sobre o formato vertical – que acontece no Ceará –, e do tema Escola em Tempo Integral, com a finalidade de mobilizar outros atores da sociedade civil e pressionar os governantes para legitimar a presença do setor empresarial na execução das políticas públicas educacionais junto aos entes federados.

Conforme Souza e Silva (2023), o IN cercou-se de colaboradores com formação acadêmica, pessoas com perfil político-partidário e de governantes, com o propósito de criar uma área para a produção de conhecimento e *advocacy*. Esta área consiste no “desenvolvimento de estudos e pesquisas na promoção de debates e no apoio a políticas públicas em iniciativas consideradas prioritárias como a escola em tempo integral, o regime de colaboração e a disseminação dos princípios de comunidade de aprendizagem” (Souza; Silva, 2023, p. 07).

Segundo o Instituto Natura (2015), a produção de conhecimento e *advocacy* são essenciais para o cumprimento de seus objetivos estratégicos, para articular e mobilizar atores privados, a fim de atuarem juntamente com as instâncias governamentais para promoverem na educação as melhorias em que acreditam (Instituto Natura, 2015).

Outra medida que passou a ser realizada foi a avaliação dos projetos, com base na mensuração de dados e resultados dos projetos, para alcançar os resultados esperados e atrair mais atores envolvidos na educação.

3.1.3 O Instituto Natura e a Agenda Educação Já (2019-2022)

No ano de 2019, quase uma década após a sua criação, o Instituto Natura anunciou a revisão em seu planejamento estratégico e estruturou os próximos passos para potencializar suas ações na educação (Instituto Natura, 2019). As intenções desta mudança são percebidas na mensagem de seu Diretor-presidente, David Saad: “Trabalhar em conjunto é a melhor forma de alcançar resultados positivos. Quando nos unimos, potencializamos os esforços em prol de uma educação de qualidade e alcançamos verdadeiras transformações na vida das pessoas e da sociedade” (Instituto Natura, 2019).

Ao tempo em que a empresa Natura iniciou um processo na busca por um novo diferencial para se destacar no mercado, o IN reafirmou a importância da atuação com outras instituições e fundações e fortaleceu o seu papel de articulador de outras organizações do terceiro setor com o setor público. Essa medida teve como objetivo fortalecer seu protagonismo na definição das políticas educacionais, mesmo em um contexto de recuo de gastos públicos e

do neoconservadorismo. A Figura 3, a seguir, mostra quais são as Organizações Não Governamentais que atuam juntamente com o IN para consolidar seu plano para a educação.

Figura 3 – Instituições “parceiras” do Instituto Natura (2022)



Fonte: Instituto Natura (2022).

Uma das primeiras ações para consolidar seu novo plano foi transferir a condução da gestão dos projetos, fruto de sua iniciativa, para outras fundações e instituições privadas, no entanto, ainda continuou apoiando tais programas. O Trilhas, política pública desde 2011, passa a ser gerenciada, em 2020, pela Fundação Telefônica Vivo; o Projeto Escola Digital, uma iniciativa da Fundação Telefônica Vivo e do IN, tem sua gestão transferida para a Fundação

Telefônica Vivo; O Conviva Educação, uma ferramenta de Gestão, passou a ser gerenciada pela União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (Undime); o projeto Comunidade Aprendizagem passou ter o grupo Baobá como protagonista de suas ações no Brasil; o projeto Rede de Apoio à Educação, que acontecia em Benevides (PA) e em Cajamar (SP), foi encerrado, dada a finalização dos mandatos municipais que o apoiavam. Essa estratégia se assemelha a um processo de “terceirização” da gestão de programas pelo IN, visto sinalizar a constituição de hierarquias e uma divisão de tarefas entre os institutos privados que atuam no campo educativo. Cabe ressaltar que os projetos Trilhas e Escola Digital, que, nos relatórios de 2018, do IN eram evidenciados por ter grande adesão dos professores, tiveram, em 2022, suas plataformas descontinuadas.

É importante ressaltar que, embora o Instituto Natura tenha um histórico recente no cenário social brasileiro, demonstrando forte incidência sobre as políticas educacionais do país (Souza; Silva, 2023), este vem, nos últimos anos, atuando transnacionalmente em países em que a empresa se apresenta comercialmente, neste caso, Argentina, Chile, Colômbia, México e Peru. (Adrião; Croso; s.d.) como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Incidência do Instituto Natura nos países Latino Americano



Fonte: Relatório Anual (Instituto Natura, 2021).

O Instituto Natura começou a expandir sua atuação para fora do país no ano de 2020, principalmente em programas de formação de professores. Vale mencionar que, na Argentina, Chile, Colômbia e México, foi implantado o Projeto Comunidade de Aprendizagem e desde 2021, em articulação com o poder público desses países, o IN vem criando e implementando políticas públicas voltadas para educação secundária. No Peru, ainda não foram definidas as políticas. Seguindo o modelo do Brasil, cada país possui uma figura jurídica e são financiados com recursos locais da Linha de produtos Crer Para Ver. (Instituto Natura, 2021)

Diante de um contexto de instabilidade política institucional do país, que reporta o processo de *impeachment* da presidente Dilma em 2016, o Instituto Natura começou um processo de articulação com o Movimento Todos pela Educação, em conjunto com outras instituições do terceiro setor, para dar encaminhamento à elaboração do documento “Educação Já”. Essa relação teve o objetivo de articular políticas relativas ao financiamento, ao pacto federativo, ao regime de colaboração, às políticas de formação de professores, ao currículo, à avaliação e à gestão pública (Araújo; Nascimento, 2020).

A partir de 2019, o IN anunciou que passaria a concentrar sua atuação na consolidação de uma agenda nacional para a Educação, denominada de Educação Já, “um dos mais recentes instrumentos de incidência do TPE na definição de Políticas Educacionais” (Araújo; Nascimento, 2020).

De acordo com o TPE, a agenda do “Educação Já” se autodefine como:

Uma iniciativa suprapartidária liderada pelo Todos Pela Educação, em parceria com outras organizações e especialistas do setor, que visa contribuir para que os próximos governantes estruturem esta estratégia e implementem as medidas necessárias para dar início a um salto de qualidade tão urgente na educação básica brasileira (TPE, 2018, p. 11).

O IN passou a ter participação ativa nas ações das iniciativas “Educação Já”, atuando na organização como mantenedora e apresentando-se como um importante ator na difusão das prioridades para a gestão dos governos no período de 2019-2022 e no período de 2023-2026.

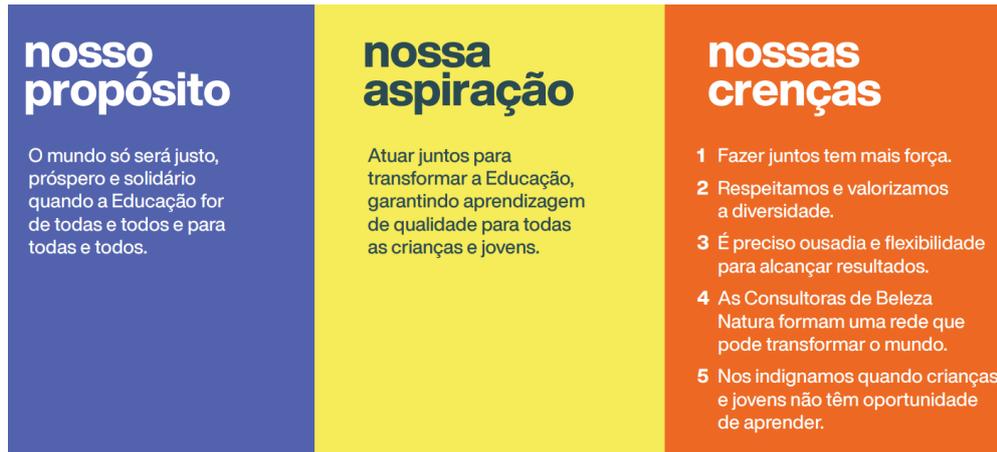
Essas prioridades estão sintetizadas em: 1. reestruturação das regras de governança e melhoria da gestão das redes; 2. financiamento mais redistributivo e indutor de qualidade; 3. efetivação da BNCC em todas as redes de ensino; 4. profissionalização da carreira e formação docente; 5. primeira infância como uma agenda intersetorial; 6. alfabetização em regime de colaboração; 7. nova proposta de escola no Ensino Médio (Instituto Natura, 2022b). Entre essas prioridades, o IN atua mais fortemente em duas delas, voltadas para a alfabetização e Ensino

Médio. Conectado a outras organizações do terceiro setor, o IN busca atuar nas agendas governamentais – federal, estaduais ou municipais –, difundindo suas estratégias políticas baseadas nas categorias de responsabilização, meritocracia e privatização (Freitas, 2012), valendo-se das experiências consideradas pelo instituto como “exitosas”, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do Ceará, e o Programa de Educação Integral de Pernambuco.

A partir desse contexto, o Instituto Natura revisou seu planejamento estratégico e estruturou sua ação para atuar mais fortemente na implementação e expansão de políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização e para o Ensino Médio, na articulação das agendas prioritárias da educação – e na educação – e na mobilização para/das consultoras de beleza Natura.

Nessa direção, a atuação do Instituto Natura vem reforçando, com base no seu propósito, aspiração e crenças, apresentados na Figura 5, seu formato e objetivo de atuar de modo incisivo na formulação de políticas públicas educacionais.

Figura 5 – Propósito, aspiração e crença do Instituto Natura



Fonte: Relatório anual (Instituto Natura, 2021).

Ao analisar o propósito e a aspiração que levam o IN a atuar no cenário educacional brasileiro, é possível desvelar a aparência presente em seu movimento. Percebemos que sua intenção é cercada pelos princípios neoliberais transmitidos pelos organismos internacionais.

Ao descrever seu Propósito “O mundo só será justo, próspero e solidário quando a educação for de todos e para todos”, observamos que o Instituto busca atribuir a responsabilidade da educação para toda a sociedade, retirando a obrigatoriedade do Estado e

abrindo caminhos para sua atuação dentro do Estado e, conseqüentemente, na definição das políticas educacionais. Quanto a sua aspiração “atuar juntos para transformar a educação garantindo aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens”, entendemos como um reforço ao chamado das organizações internacionais para os empresariados atuarem “organizados em redes para interferir nos rumos da educação, cujo projeto é reformar a educação” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 32).

O planejamento estratégico do IN foi estruturado para ser realizado no período de quatro anos. Neste período, o IN revelou um intenso alinhamento com o Movimento Todos pela Educação, para atuar, de modo incisivo, na agenda dos governos, principalmente, no direcionamento e execução das políticas públicas para a Alfabetização e para o Ensino Médio.

Para atuar na política pública da Alfabetização e do Ensino Médio, o IN se articulou com outras institutos e fundações, buscando oferecer assistência às secretarias de educação na adoção das políticas públicas, as quais, segundo o IN, possam promover um salto no número de alunos alfabetizados como também estimular o protagonismo dos jovens.

Vale lembrar que, desde 2012, o IN vem investindo no modelo de Educação em Tempo Integral implementado no Estado de Pernambuco que, segundo Adrião *et al.* (2018), consiste em um modelo empresarial voltado para a ampliação do tempo escolar no Ensino Médio e para alterações em sua organização curricular. Este modelo foi implementado inicialmente no Ginásio Pernambucano pelo fundador do ICE, o empresário Marcos Magalhães. Em 2009, o governo de Pernambuco implantou este modelo junto a atores privados nas escolas denominadas de Escolas de Referência, no estado.

Já na alfabetização, a atuação do Instituto acontecia, inicialmente, por meio do projeto Trilhas, que tinha como foco a formação dos professores alfabetizadores. Apenas a partir de 2016, após a realização de estudos sobre a política pública do Ceará, o Programa de Alfabetização na Idade Certa, que também permeia as relações entre os setores públicos e setores privados, o IN passou a direcionar suas ações para a alfabetização.

Para aprofundar a análise sobre as estratégias do IN de apoiar a implementação das políticas públicas educacionais, buscamos entender como vem acontecendo a expansão de suas iniciativas no território brasileiro no período de 2019 a 2022.

A Tabela 1, apresenta

Tabela 1: Atuação do Instituto Natura no Brasil (2019-2022)

Brasil (total) (2023)		Por iniciativa	
		Alfabetização	Ensino Médio
Estados	21	11	20
Municípios	2.867	1.863	1.224
Escolas		28.264	3.089
Alunos	2.361.890	1.727.201	582.103

Fonte: Instituto Natura (2022).

Conforme o demonstrado na tabela acima, o IN vem replicando suas iniciativas em 21 estados brasileiros. 20 estados aderiram à proposta voltada para o Ensino Médio Integral e 11 ao programa de alfabetização. Nota-se que, embora tenha alcançado um maior número de Estados atuando no Ensino Médio, é na alfabetização que sua atuação vem sendo mais expressiva, atingindo um número maior de municípios, escolas e alunos.

A Tabela 2, a seguir, também apresenta dados fornecidos pelo IN, referentes ao número de alunos impactados pelas políticas públicas implementadas pelo IN para a alfabetização e para o ensino Médio em articulação com outras instituições, veiculadas por acordos de cooperação com os Estados e municípios brasileiros.

Tabela-2: Número de alunos impactados pela atuação do IN por Estados

Região	Nº de alunos	Alfabetização	Ensino Médio	Total
Norte	1. Acre		3.875	3.875
	2. Amapá	26.157	3.478	29.635
	3. Amazonas		13.587	13.587
	4. Rondônia		4.623	4.623
	5. Tocantins		6.564	6.564
Nordeste	6. Alagoas	73.904	14.894	88.798
	7. Ceará		97.472	97.472
	8. Maranhão	188.835	20.853	209.688
	9. Paraíba		49.184	49.184
	10. Pernambuco	176.648	166.542	347.542
	11. Rio Grande do Norte		12.539	12.539
	12. Sergipe	43.243	12.839	56.082
	13. Piauí	77.141		77.141
Centro Oeste	14. Goiás	135.347	17.977	153.324
	15. Mato Grosso	93.887	5.213	99.100
	16. Mato Grosso do Sul	73.017	8.437	81.454
Sudeste	17. Espírito Santo	94.307	11.167	105.474
	18. Minas Gerais		27.858	27.858
	19. São Paulo	744.715	92.287	837.002
Sul	20. Santa Catarina		8.984	8.984
	21. Paraná		3.378	3.378

Fonte: Instituto Natura (2022).

Verifica-se que o Instituto Natura atua em todas as regiões brasileiras, implantando tanto as políticas educacionais de alfabetização quanto do Ensino Médio em tempo integral. Nos estados de São Paulo, Pernambuco e Maranhão, os números de alunos impactados nas duas etapas são maiores. Já nos estados da Bahia, Distrito Federal, Pará, Rio de Janeiro e Roraima, não se evidencia a presença das políticas propostas pelo IN e instituições parceiras nem na alfabetização nem no Ensino Médio. O estado do Rio Grande do Sul aderiu ao acordo de cooperação com o IN no ano de 2022, no entanto, não se encontra na tabela, pois não foi fornecida a quantidade de alunos envolvidos até então. Os 11 estados que assinaram o acordo de cooperação para a alfabetização também assinaram para o Ensino Médio, com exceção do Piauí. Os estados do Acre, Amazonas, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina e Tocantins restringem a presença do IN no Ensino Médio. Dentre esses estados, o Ceará despertou a atenção por não ter a participação do IN na alfabetização, uma vez que a política de alfabetização em regime de colaboração expandida pelo Instituto foi inspirada justamente em programa criado e sediado por esse estado – o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic).

Os dados apresentados na Tabela 2, que revelam a capilaridade do IN no país, faz emergir o questionamento de como ele tem conseguido, por dentro dos estados e municípios, influenciar a condução das políticas públicas. Voltamos nossa atenção para a alfabetização e buscamos entender como uma proposta relativamente recente, quando comparamos com a proposta definida para o Ensino Médio e o Ensino Médio Integral, vem ganhando tanta capilaridade.

O capítulo 5, a seguir, tem como propósito analisar a proposta do IN para a alfabetização do país. Buscamos entender como o IN vem interferindo nessa política educacional e quais estratégias foram usadas para institucionalizar sua proposta de alfabetização em 11 estados brasileiros.

4. O INSTITUTO NATURA E A INICIATIVA PARCERIA PELA ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO (PARC) (2019-2022)

O presente capítulo analisa a iniciativa do Instituto Natura (IN) voltada para a alfabetização, denominada de Parceria Pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). Esta proposta defende a participação efetiva de setores não governamentais, vinculados ou não a interesses mercantis, na educação escolar pública. Por meio desta iniciativa, o IN busca reconfigurar o regime de colaboração proposto pela Constituição Federal de 1988 com o intuito de ampliar sua presença na estrutura do Estado e fomentar uma governança corporativa no setor educacional.

O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, é analisada a iniciativa PARC no que diz respeito à sua origem, organização e estrutura e os atores, estatais e não estatais, envolvidos e os instrumentos jurídicos que a regulamentam. A segunda seção reflete acerca da definição constitucional do regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. Essa reflexão permite desvelar interesse do IN em desenvolver a iniciativa PARC com vistas à reconfiguração do regime de colaboração e institucionalização de uma governança corporativa.

4.1 O Instituto Natura e a política pública de alfabetização

Em 2019, o Instituto Natura definiu, como uma de suas medidas prioritárias, o redesenho e a implementação de políticas de alfabetização nos estados brasileiros, por meio da indução do regime de colaboração entre estados e municípios (Instituto Natura, 2021). Para justificar seu interesse em atuar na alfabetização, o Instituto apontou a importância da efetivação desse processo, afirmando que:

A não alfabetização na idade certa é uma tragédia silenciosa. Uma criança não alfabetizada tem uma tendência maior à evasão e à repetência escolar. Além disso, os processos posteriores de aprendizagem escolar ficam comprometidos, uma vez que estão vinculados à aquisição inicial do código alfabético (Instituto Natura, 2022b, s/p).

Não se pode negar que o analfabetismo no país é um problema que merece ser amplamente discutido e amparado pelo poder público, afinal, o direito das crianças, jovens e adultos ao ensino precisa ser garantido logo nos primeiros anos de escolaridade e durante toda a vida. Com o discurso de que é preciso agir diretamente no “foco” do problema da aprendizagem, no caso, da alfabetização de crianças, os empresários e seus braços sociais

buscam instrumentalizar a educação com a sua adesão e disseminação de uma concepção de uma formação humana baseada no desenvolvimento de “competências e habilidades” voltada ao atendimento das necessidades do mercado.

Ao encontrar respaldo nos baixos índices educacionais, demonstrados pelas avaliações externas em larga escala, os atores privados buscam legitimar e implantar medidas fundadas em concepções restritas de letramento, com foco na leitura e matemática, secundarizando outras áreas do conhecimento. A concepção de qualidade utilizada nos discursos dos setores empresariais se opõe àquela almejada pelos educadores progressistas: uma educação pública de qualidade, voltada para os valores sociais, políticos e culturais e para a formação humana numa perspectiva emancipatória. Diante desta percepção, embora a educação pública esteja passando por dificuldades, não podemos submetê-la ao controle do mercado. “Isto não é democrático” (Freitas, 2014, p. 51).

Nessa perspectiva, Nascimento e Oliveira (2020) alertam que a educação como direito social tem passado por mudanças significativas e ganhado uma nova centralidade diante da reestruturação produtiva do capital, centralidade vista “não como desenvolvedora do potencial humano frente ao contexto da economia global, e, sim, como responsável por adaptar o trabalhador às demandas do mercado flexível e cada vez mais individualizado” (Nascimento; Oliveira, 2020, p. 23).

É com um olhar atento às novas formas de organização do IN, fundada na articulação com outras organizações empresariais, com ou sem fins lucrativos, e com órgãos governamentais no direcionamento das políticas públicas de alfabetização, que analisamos a iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). Segundo o Instituto Natura, a iniciativa PARC é resultado de uma parceria entre o IN, a Fundação Lemann (FL) e a Associação Bem Comum (ABC), para oferecer apoio e suporte técnico aos estados, por meio das Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com David Saad (2020), o apoio oferecido pela Parc visa à superação das limitações das secretarias estaduais de educação que desejam implementar, em seus municípios, uma política de alfabetização, denominada pelo Instituto de “alfabetização em regime de colaboração”. Esta política almeja instituir, segundo o IN, uma cooperação entre os estados e municípios, inspirada na proposta implantada no estado no Ceará. A política pública utilizada como modelo pelo IN na criação do Programa de Alfabetização em regime de colaboração, difundido pela PARC, é o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), política pública do Ceará desde 2007.

O PAIC, segundo Abrucio, Seggato e Pereira (2016), foi inspirado na política de alfabetização desenvolvida no município de Sobral/CE, que tinha como objetivo inicial superar os baixos resultados apresentados em uma pesquisa realizada, no ano de 2000, que revelou que 48% dos alunos não sabiam ler. Diante deste resultado, a Secretaria de Educação do município, com um grupo de assessores, definiu duas metas prioritárias para reverter as baixas taxas de alfabetização: 1. Alfabetização na idade certa (até os 7 anos); e 2. Alfabetizar alunos do 3º e 5º ano que ainda não estavam alfabetizados. É importante salientar que este grupo de assessores não atuou apenas em Sobral, mas também na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, reformulando e fortalecendo essa orientação e novas formas de relação entre o ente município e o Estado. Esse grupo de assessores que atuou nessa política de alfabetização do Ceará fundou, no ano de 2018, a Associação Bem Comum (ABC) que assumiu, no ano de 2019, a implantação da PARC pelo país em articulação ao IN e a Fundação Leman.

Desde 2016, após a regulamentação da Lei nº 13.019/2014, os institutos e fundações privadas, seguindo as orientações das organizações internacionais, revisaram as suas formas de incidência nas políticas educacionais, incentivando uma “governança colaborativa” (Pereira, 2019; Araújo; Freguete; Nascimento, 2019). Neste período, o Instituto Natura (IN) e a Fundação Lemann (FL) começaram a atuar em articulação com setores estatais, e não estatais, no desenvolvimento de ações voltadas para a reconfiguração do regime de colaboração sob os moldes empresariais. Ambas as instituições passaram a atuar como mantenedoras do Movimento Todos Pela Educação, articulando frentes como Movimento Colabora Educação (MCE) e a Agenda Educação Já. A PARC, por sua vez, foi criada em 2018, em um momento de fortalecimento do movimento conservador e neoliberal no país, decorrente das eleições presidenciais que empossaram Jair Bolsonaro.

Nesse contexto, o Instituto Natura (IN) e a Fundação Lemann (FL) projetaram a iniciativa, com o objetivo anunciado de assegurar a melhoria do quadro educacional brasileiro, de maneira consistente, a partir de “estratégias duradoras”. Só em 2019, no entanto, com a adesão da Associação Bem Comum (ABC) à proposta e o lançamento do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração, a “aliança estratégica” denominada de PARC foi consolidada (Proto, 2022).

Segundo Saad (2020), diretor presidente do IN, a PARC objetiva apoiar governos estaduais e municipais na implantação da política pública de alfabetização. Nesta perspectiva, ele afirma que

[...] se eles [estados e municípios] não têm técnicos para desenhar o material didático, a gente faz essa mentoria. Se querem fazer uma mudança de legislação, oferecemos apoio jurídico. A gente contrata o fornecedor de avaliação caso faltem recursos para aplicar as provas. É uma assessoria técnica para apoiar o Estado para implementar essa política pública. (David Saad, diretor presidente do IN - em entrevista ABEVD na mídia- publicação em 8 de setembro de 2020).

Quando se considera a organização das instituições promotoras da iniciativa Parc, observa-se que elas possuem naturezas jurídicas diferentes. O IN, criado em 2010, consiste em uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), braço social da Empresa Natura, que aponta atuar na educação orientada pelo princípio da responsabilidade social empresarial. A Fundação Lemann, fundada em 2002, por sua vez, é uma organização filantrópica familiar, de Jorge Paulo Lemann³⁷ que indica atuar em dois pilares: educação e liderança. Essa Fundação afirma que tem por missão contribuir para aprimorar as redes de ensino públicas e engajar lideranças para as causas sociais. Já a Associação Bem Comum, criada em 2018, consiste em pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, na forma de uma associação civil de caráter educacional.

O IN e a Fundação Lemann, apesar da diferença na natureza jurídica, mas com a semelhança de serem organismos empresariais, vêm exercendo forte influência na educação pública brasileira por meio de ações específicas, atuando principalmente nas áreas de formação de professores e gestão educacional e escolar. O IN, por exemplo, já atuava na Alfabetização por meio do Projeto Trilhas, contudo, neste programa seu foco era a formação de professores alfabetizadores e a distribuição de kits escolares para os professores.

A estratégia do IN de se articular à FL e à ABC com a finalidade de incidir na agenda e nas políticas educacionais, especialmente na alfabetização, mediante a iniciativa PARC, é caracterizada pelas organizações empresariais como um tipo de “filantropia colaborativa”. Segundo Saez (2020), filantropia colaborativa consiste em um “conjunto de formas de colaboração em que há a participação de pelo menos dois atores da filantropia em uma das seguintes esferas: colaboração na mobilização e colaboração na coordenação e alocação e/ou gestão de recursos financeiros privados para a produção de bem público” (p. 109).

³⁷ Jorge Paulo Lemann, um dos homens mais ricos do mundo, é dono da maior cervejaria do mundo, a Ab InBev e sócio da 3G Capital, que comanda as redes Burger King, Tim Hortons, Kraft-Heinz e outros (Bonfim,2023). É conhecido não só por seus gigantes investimentos nos negócios, mas, também, por suas ações ditas filantrópicas e por sua participação em “movimentos da sociedade civil em prol da Educação” (Silva; Andrade; Motta, 2021).

Desde 2019, após a mudança no seu planejamento, a “colaboração” passou a ser vista pelo IN como uma diretriz estratégica para incidir na educação do Brasil. O propósito desta estratégia consistiu em contribuir para a criação, o desenvolvimento, a implementação e a replicação de políticas públicas apontadas pelo Instituto como “exitosas”. Assim, para o IN, além da “colaboração” com os entes federados responsáveis pelas políticas públicas, suas iniciativas deveriam congregiar outros atores – investidores sociais e organizações da sociedade civil. Na “filantropia colaborativa”, os investimentos devem ser coordenados com outros investidores sociais que atuam em educação pública, especialmente os que têm o mesmo foco (Saez, 2020).

Com argumento de atuar na educação por meio da “filantropia colaborativa”, o Instituto Natura vem se articulando com outras organizações e se colocando como corresponsável, junto ao setor público, pela educação básica pública brasileira. Esta ação vem tornando as fronteiras entre o setor público e o setor privado, mais vulneráveis à incidência do empresariado, uma vez que estão se organizando para atuar mais fortemente no delineamento das políticas públicas educacionais. Esta forma de organização do setor empresarial pode ser visualizada na iniciativa Parc (Saez, 2020)

Conforme mostra o Quadro 6, no período de 2019 a 2022 o IN, juntamente com a FL e a ABC, firmaram acordos de cooperação para a implantação da PARC com 11 estados da federação: Amapá, Espírito Santos, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí e Rio Grande do Sul, o que revela o alcance e a capilaridade da iniciativa.

Quadro 6: Estados que assinaram o acordo de cooperação com o Instituto Natura, Fundação Lemann e Associação Bem Comum (2019-2022)

	Estado	Acordo de cooperação	Data da assinatura	Prazo vigente	Prorrogação
01	Amapá	n.º 02/2019	10/10/2019	31/12/2021	31/12/2023
02	Espírito Santo	n.º 10/2021	22/07/2019	31/12/2022	31/12/2023
03	Pernambuco	n.º 03/2019	05/03/2019	31/12/2021	31/12/2023
04	Sergipe	n.º 03/2019	17/10/2019	31/12/2021	31/12/2023
05	Alagoas	n.º 001/2021	22/01/2021	31/12/2023	-
06	Goiás	n.º 101/2021	28/07/2021	31/08/2023	-
07	Maranhão	n.º 05/2021	19/05/2021	28/02/2022	31/12/2023
08	Mato Grosso do Sul	n.º 50/2020	05/11/2020	31/12/2023	-
09	Piauí	n.º 016/2020	18/08/2020	31/12/2023	-
10	Mato Grosso	n.º 250/2021	28/09/2021	31/12/2024	-
11	Rio Grande do Sul	n.º 2475/2022	17/11/2022	31/12/2026	-

Fonte: Diário Oficial dos estados (2019, 2021, 2022).

Cabe ressaltar que, nos *sites* das Secretarias de Educação de cada estado e nos Diários Oficiais, bem como nos *sites* dos atores privados que gerenciam a PARC, apenas os estados do Amapá, Pernambuco, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás disponibilizaram os instrumentos contratuais dos acordos de cooperação na íntegra. Nos demais estados, constavam apenas as súmulas dos acordos.

Tendo como referência os seis acordos de cooperação disponibilizados na íntegra, é sobre estes que focamos nossa análise, constatamos que, embora haja diferença na quantidade de cláusulas presentes nos termos do acordo³⁸, há grande semelhança na estruturação dos termos e nas principais definições no que diz respeito ao objeto, aos recursos financeiros, aos prazos de vigência, às obrigações/responsabilidades dos envolvidos, à publicação e transparência, às ações promocionais, ao monitoramento e avaliação e ao plano de trabalho.

Os acordos de cooperação analisados apresentam o seguinte objeto: “desenvolvimento de ações efetivas por meio da colaboração entre Estados e os municípios de seu território, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes durante os anos iniciais do ensino fundamental com ênfase na alfabetização de crianças” (MT, AP, PE, SE, MS, GO). A realização dessas ações é atribuída às secretarias de educação em conjunto com as instituições privadas que estabeleceram o acordo.

Ao tratar dos recursos financeiros, os acordos de cooperação Técnica estabelecem que essa “parceria” não envolve transferência de recursos financeiros, ou outra forma de recursos públicos, ou qualquer forma de favorecimento para outros fins, de acordo com a Lei nº 13.019/2014. Sendo assim, fica dispensada a prestação de contas (MT, AP, PE, SE, MS, GO).

Quanto ao prazo de vigência, percebe-se, com base no que exposto no Quadro 6, diferenças quanto à duração dos acordos de cooperação, variando de um ano, como os primeiros acordos firmados com os estados de Pernambuco e Maranhão, a quatro anos, como ocorreu no Rio Grande do Sul. Os estados do Amapá, Espírito Santo, Pernambuco e Sergipe foram os primeiros a assinar o Acordo com o IN, a FL e a ABC, em 2019, e tiveram sua vigência

³⁸ O Acordo de Cooperação assinado pelo Secretaria de Educação de Pernambuco consta de onze cláusulas, Os assinados pelas secretarias de educação dos estados de Sergipe, Amapá, Mato Grosso do Sul dispõem de treze cláusulas semelhantes entre si; nos acordos assinados pelas secretarias de Goiás e do Mato Grosso constam dezoito e dezoito cláusulas, respectivamente.

prorrogada por termo aditivo, totalizando quatro anos de vigência. Dos onze estados que assinaram o Termo de Cooperação, nove tem vigência prevista até o final do ano de 2023.

No que se refere às obrigações/responsabilidades, foram definidas, nos referidos Acordos, ações para serem desenvolvidas por cada participante – as instituições privadas, IN, FL e ABC e as secretarias de educação dos 11 estados que aderiram à Parc até 2022. Neste sentido, fica determinado que cabe à Associação Bem Comum, considerada como “executora/cooperada”, promover a interlocução entre governadores e secretários de educação na elaboração do Programa, prestar assessoria aos estados e seus municípios na estruturação e implementação do Plano Estadual do Programa destinado à Alfabetização, acompanhar e monitorar o desenvolvimento do Plano ao longo do prazo de vigência do acordo e sistematizar, anualmente, informações e documentos com os resultados do Acordo.

Ao IN e à Fundação Lemann, denominados no acordo de “apoiadores”, compete a execução do objeto do acordo além de “apoiar, inclusive com recursos financeiros a sua execução, visando garantir serviços de assessoria da Associação Bem Comum, com a qual celebram diretamente os instrumentos contratuais adequados para essa finalidade” (Amapá, 2020, s/p). No Acordo assinado com o Governo de Pernambuco, intermediado pela Secretaria de Educação do Estado, consta que também compete às IN e à FL “arcar com os custos da aplicação das avaliações censitárias de fluência de entrada e saída no ano de 2020; e arcar com o valor máximo de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) para apoiar a realização da avaliação do SAEPE, em 2020” (Pernambuco, 2020, s/p).

Compete aos estados, denominados nos acordos de ‘ente público/cooperante ou concedente’, por meio das Secretarias de Educação, implantar o “Programa Efetivo de Regime de Colaboração” com os municípios, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, em especial à alfabetização; criar mecanismos para a institucionalização do Programa, bem como para o engajamento dos municípios e escolas na iniciativa; também, disponibilizar informações, dados gerais (documentos, desenhos, planos, plantas, concepções, quadros, fotos, entre outros) e microdados referentes às escolas e aos alunos (Mato Grosso do Sul, 2020).

Os acordos de cooperação também estabelecem que as Secretarias de Educação dos estados envolvidos, o IN, a FL e a ABC devem traçar o formato da estrutura de governança como também participarem dessa estrutura. Na percepção do IN, uma governança estruturada “contribui para que todos os envolvidos na política dominem os processos dos quais eles devem participar, incluindo os objetivos de cada encontro, o que deve ser discutido, e suas

responsabilidades e funções” (Instituto Natura, 2017, p. 8). Ao se referir às ações promocionais sobre a PARC, os acordos dispõem que, qualquer tipo de divulgação deverá ser previamente aprovada pelos participantes.

O monitoramento e a avaliação do referido Acordo de Cooperação deverão acontecer mediante a criação de uma comissão com representantes escolhidos por cada participante para acompanhar o desenvolvimento dessa parceria. Nenhum vínculo empregatício será estabelecido em razão desse Acordo.

O Plano de Trabalho consiste nas ações previstas e aprovadas pelos participantes do acordo, IN, FL, ABC em conjunto com os estados, por meio das suas respectivas secretarias de educação, para planejar, implantar, acompanhar e monitorar o Programa de Colaboração entre estados e municípios. Nos Planos de Trabalho estão previstas quatro metas relacionadas à avaliação diagnóstica, à estruturação do programa de alfabetização em regime de colaboração, ao seu desenvolvimento e acompanhamento por meio de relatórios, respectivamente.

As metas traçadas no Plano de Trabalho presentes nos Acordos de Cooperação dos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul possuem as mesmas definições. São elas:

Meta 1ª – Uma aplicação da avaliação de fluência censitária para todos os alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede pública;

Meta 2ª – Um Plano Estadual do Programa considerando os principais componentes (incentivos, formação, material complementar e orientações para professores, avaliação externa e diagnóstica e fortalecimento da gestão municipal e escolar) e plano de comunicação com ênfase em estratégias de engajamento dos atores para divulgação das ações do Programa;

Meta 3ª – Capacitação em serviço da equipe técnica da secretaria e regionais através dos coordenadores de implementação e de especialistas dos componentes para desenvolvimento do Programa;

Meta 4ª – Relatório de monitoramento e acompanhamento das ações do Programa (Goiás, 2021; Mato Grosso, 2021, Mato Grosso do Sul, 2020).

Essas metas, estão ancoradas nos “fatores de sucesso” indicados nos estudos realizados no âmbito do Instituto Natura e do MCE, que têm como propósito efetivar a participação do setor empresarial no regime de colaboração entre os estados e municípios. De acordo com o Instituto Natura (2019), a proposta da PARC parte do pressuposto de que o sucesso do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração em cada estado depende de um desenho sistemático que incorpora sete “fatores de sucesso”, a saber:

1. Desenho e legitimidade – Refere-se à estruturação da política, ou seja, ao planejamento e institucionalização, incluindo as garantias de viabilização dos recursos;

2. Compromisso técnico e político – requer o envolvimento de equipes técnicas e lideranças de gestão públicas envolvidas com a educação;
3. Cooperação e incentivo – Consiste na implementação de mecanismos de incentivo para estimular o regime de colaboração;
4. Governança participativa – refere-se à definição dos atores e à forma de interação entre eles nas diferentes instâncias;
5. Engajamento pelo diálogo – envolve a implementação de estratégias de mobilização e publicização do programa;
6. Fortalecimento da aprendizagem; diferentemente dos demais fatores, está direcionado para insumos pedagógicos: currículo, avaliação, material didático, formação de professores e gestores escolares;
7. Avaliação e monitoramento – Consiste na realização de avaliação de fluência leitora e na estruturação e monitoramento do programa (Instituto Natura, 2019).

O Instituto Natura, ao mapear os “Fatores de Sucesso tendo como referência o Paic do Ceará, justifica que, embora o governo federal brasileiro venha estabelecendo políticas para superar o analfabetismo no país, como o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criado em 2012, os índices de desempenho da aprendizagem não foram elevados como o almejado. Segundo o TPE, IN e a FL (2022), o Pnaic também se inspirou no Paic e contemplou ações como a formação continuada dos professores, material didático e pedagógico, gestão de controle social e mobilização. Ao se concentrar nos eixos pedagógicos e não contemplar as **ações de incentivos, premiação e mecanismos de cooperação subnacional**, nem ter focado na estruturação de uma governança intergovernamental participativa, não elevaram, no entanto, os patamares dos resultados de alfabetização (Todos Pela Educação, Instituto Natura, Fundação Lemann, 2022).

Neste contexto, foram forjados consensos sobre o papel que a iniciativa PARC poderia desempenhar no setor educacional, principalmente, no que diz respeito à elaboração e à execução das políticas educacionais e à implantação e fortalecimento das iniciativas desresponsabilização na educação escolar.

O PNAIC foi uma proposta de um compromisso formal realizado pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais, para assegurar que todas as crianças até os oito anos de idade estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Diferentemente da proposta da PARC, o PNAIC teve suas ações voltadas, prioritariamente, para a formação de professores dos ciclos de alfabetização. Apresentou abrangência no território brasileiro e uma expressiva adesão dos professores alfabetizadores, dos municípios e das universidades públicas (Carvalho, 2020). Segundo Pires e Schneckenberg (2019), os discursos contidos nos textos do PNAIC apontam para os profissionais docentes e a formação continuada como figuras centrais

no processo de alfabetização e para a reversão dos indicadores de desempenho dos alunos, diferentemente da PARC.

Nos planos de trabalho elaborados pelas Secretarias de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (2020), Goiás (2021), Sergipe (2019) constam os argumentos utilizados para formalizar a PARC, ampliar a aceitação da participação das instituições não governamentais na educação básica pública brasileira e, principalmente, a aumentar a adesão dos municípios à iniciativa. Entre os argumentos identificados destacam-se os seguintes:

1. A melhoria dos indicadores educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no Ideb, tendo em vista que muitos estados e municípios não atingiram as metas propostas para o ano de 2017;
2. A importância da colaboração entre estados e municípios para a melhoria da aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização, identificada em “estudos atuais”. É importante lembrar que estes estudos foram desenvolvidos pelo Instituto Natura no âmbito do MCE entre os anos de 2016 e 2022 para justificar o fortalecimento da presença do empresariado na educação;
3. Defesa do programa de colaboração dos governos estaduais com seus municípios, tendo em vista que o ano de 2019 foi ano de eleições estaduais, sendo oportuna a mobilização de “novas lideranças” para as causas da educação.

Ao estabelecer relações com os estados e seus municípios com a justificativa de apoiá-los tecnicamente na consolidação de suas políticas públicas para a alfabetização, o IN, por meio da PARC e da efetivação de acordos de cooperação técnica, busca incidir sobre a escolha, o direcionamento e a execução das políticas educacionais de alfabetização dos estados que aderiram a Parc, uma vez que tais políticas são desenhadas a partir das diretrizes políticas, pedagógicas e de gestão determinadas pelos “fatores de sucesso” desenvolvidos pelo IN e amplamente divulgados pelo Movimento Colabora Educação.

O Quadro 7 evidencia que todos os estados que assinaram o Acordo de Cooperação Técnica estruturaram e institucionalizaram suas políticas de alfabetização regulamentando uma proposta de regime de colaboração de acordo com as orientações do IN, FL e ABC. Também evidencia que, nesses estados, ocorreu a adesão de todos os seus municípios. A iniciativa PARC, em 2022, alcançava um total de 11 estados e 1.859 municípios (Instituto Natura, 2022).

Quadro 7 – Programas de Alfabetização implementados nos estados por meio da Parceria pela Alfabetização em Regime de colaboração (Parc) (2019-2022)

n.º	Estados	Programas de Alfabetização implementados	Lei que instituiu o Programa	N.º municípios do estado	N.º municípios atingidos
01	Espírito Santo	Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santos (PAES)	Lei n. 10.631/2017	78	78
02	Amapá	Programa criança alfabetizada- escrevendo agora um futuro melhor	Lei n. 2.44/2019	16	16
03	Pernambuco	Programa criança alfabetizada	Lei n. 16.617/2019	184	184
04	Sergipe	Alfabetizar para valer	Lei n. 8.597/2019	75	75
05	Alagoas	Programa Escola 10-criança alfabetizada	Lei n. 8.768/2022 ³⁹	102	102
06	Goiás	Programa Alfa Mais	Lei n. 21.071/2021	246	246
07	Maranhão	Programa Escola Digna-Pacto alfabetização	Lei n. 11.515/ 021	217	217
08	Mato Grosso do Sul	Programa MS alfabetiza	Lei n. 5.724/2021	79	79
09	Piauí	Programa Pró-alfabetização na idade certa	Lei n. 7.453/2021	224	224
10	Mato Grosso	Programa Alfabetiza MT	Lei n. 11.485/2021	141	141
11	Rio Grande do Sul	Alfabetiza Tchê	Lei n. 385 /2023	497	497

Fonte: Associação Bem Comum (2022) e Secretarias Estaduais de Educação de cada estado. Elaborado pela autora.

Embora cada estado apresente uma nomenclatura diferente para seu programa, todos seguem o mesmo modelo e diretrizes propostos e orientados pela PARC, em sintonia com o Programa de Alfabetização na Idade Certa instituído no Ceará, valorizando a colaboração intergovernamental e definindo eixos voltados para a política de responsabilização.

No estado do Espírito Santo, a institucionalização de seu Programa de alfabetização ocorreu antes mesmo da criação da Iniciativa PARC em 2019, revelando o interesse do IN em produzir um modelo do programa de alfabetização em regime de colaboração para incidir junto a outros estados na definição da política de alfabetização. O estudo de Machado (2021) sobre o Pacto pela Alfabetização do Espírito Santo (PAES) afirma que o IN atuou como um dos principais “parceiros” do governo capixaba na estruturação do modelo de governança e no planejamento das ações do PAES. A autora menciona que o documento “Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação”, elaborado pelo IN, foi um dos documentos que justificou a implementação do PAES.

³⁹ O estado de Alagoas lançou o Programa Escola 10 – Criança alfabetizada desde março de 2020; no entanto, só o regulamentou em dezembro de 2022 (Instituto Natura, 2023).

Nessa perspectiva, Fernandez (2018, p. 17) afirma que “O desenho e a concepção do Pacto contaram com cooperações técnicas com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e com o Instituto Natura, além do apoio de diversas organizações da sociedade civil e organismos multilaterais”. Para Fernandez (2018), o PAES nasceu da concentração dessas forças das organizações empresariais, articuladas pelo IN, o qual encontrou, no governo do Espírito Santo, meios para implantar o modelo do Ceará como uma experiência exitosa, não só para melhorar os índices de alfabetização do estado capixaba, mas, principalmente, para constituir um modelo de governança estruturado no regime de colaboração vertical, com a participação direta do terceiro setor para servir de modelo para a disseminação da experiência no país a partir do ano de 2019.

Ao analisar as leis expostas no Quadro 7, que instituíram os programas de alfabetização nos estados que aderiram à PARC, identificamos as mesmas orientações e diretrizes tanto na proposta de articulação entre o estado e seus municípios, para a sua viabilização e garantia da alfabetização das crianças, contemplando iniciativas direcionadas à educação infantil e aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, quanto nas ações dos eixos que estruturam a política de “alfabetização em regime de colaboração” proposta pelo IN em todas as leis que instituem o Programa.

Com o intuito de fortalecer o regime de colaboração vertical, conforme os preceitos empresariais, como consta nos acordos de cooperação técnica entre o IN, a FL, a ABC e os estados do Espírito Santo, Amapá, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, fica definido, na lei que institui tal Programa, que a participação dos municípios é mediada por termos de adesão ou por assinatura de convênios, como acontece no estado do Piauí. Assim, para a implantação do Programa de alfabetização, devem ser efetivados acordos entre as secretarias estaduais e municipais de educação no âmbito de cada estado. Nesse caso, de acordo com o Art. 7º da Lei n. 16.617/2019, que institui o Programa Criança Alfabetizada no estado de Pernambuco, a exemplo das demais leis mencionadas no Quadro 7, “os municípios que aderirem ao Programa poderão ser beneficiários de serviços, investimentos e recursos ofertados pelo Governo do estado para a realização de atividades previstas nos eixos do programa”. Também poderão selecionar profissionais para recebimento das bolsas custeadas pelo Governo do Estado para executar atividades voltadas para a realização dos objetivos e metas do programa, além de outras formas

de incentivo, como, por exemplo a premiação das escolas com maiores resultados (Pernambuco, 2019b).

Percebe-se que, embora a adesão dos municípios ao Programa de alfabetização em regime de colaboração proposto não seja obrigatória, os estados acabam induzindo a sua participação, uma vez que são oferecidos recursos e investimentos apenas aos municípios que assinarem o Termo de Adesão. O Quadro 7 mostra a adesão de 100% dos municípios ao programa proposto em todos os 11 estados, o que nos leva a acreditar que a ampla participação dos municípios se dá devido a tais investimentos.

Não só as instituições públicas, mas também instituições privadas poderão atuar junto com os estados e municípios na implantação da política para a alfabetização. A viabilização dessas ações com a participação das organizações governamentais, das organizações da sociedade civil, das instituições de ensino superior públicas ou privadas ao programa de alfabetização dos estados acontece por meio da celebração de acordos de cooperação, Termos de colaboração, Termos de fomento ou outro instrumento legal. Neste sentido, as instituições poderão contribuir financeiramente ou mediante cooperação técnica, desde que estejam alinhadas com os eixos previstos no Programa (Pernambuco, 2019b).

Além das organizações da sociedade civil de interesse empresarial, neste caso, o IN, da FL e da ABC, que participam por meio da implementação da Parc, da elaboração das diretrizes do programa, outras organizações governamentais e não governamentais, denominadas pela ABC de “parceiros locais”, também pactuam com as organizações responsáveis pela iniciativa Parc e com estados, pela mobilização e engajamento dos municípios, como mostra o Quadro 8.

Quadro 8: – Organizações governamentais e não governamentais que atuam na iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de colaboração (Parc) (2019-2022)

Nº	Estados	Organizações governamentais e não governamentais que atuam nos programas
1	Amapá	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Amapá (Undime / AP); Associação dos municípios do estado do Amapá (AMEAP).
2	Espírito Santo	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Espírito Santo em Ação.
3	Pernambuco	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE).
4	Sergipe	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES); Serviços gráficos de Sergipe (SEGRASE); Banco do Estado de Sergipe (BANESE).

5	Alagoas	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas (Undime – AL); Associação dos municípios Alagoanos (AMA).
6	Goiás	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime – GO); Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO); O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE);
7	Maranhão	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fundação Getúlio Vargas (FGV); Universidade federal do Maranhão (UFMA); Fundação Vale
8	Mato Grosso do Sul	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Mato Grosso do Sul (Undime- MS); Associação dos municípios do MS (Assomasul).
9	Piauí	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Piauí (Undime – PI) Associação Piauiense de Municípios (APPM).
10	Mato Grosso	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) Banco Mundial
11	Rio Grande do Sul	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (Famurs)

Fonte: Associação Bem Comum (2022).

Entre as organizações não governamentais que participam como “parceiros locais”, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) se destaca, por estar presente em todos os Programas de Alfabetização em Regime de Colaboração propostos. Constatam-se, também, a mobilização de entidades que atuam na organização dos municípios no âmbito dos estados, como, por exemplos, as associações municipais – Associação dos municípios do estado do Amapá (AMEAP), Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE), Associação dos municípios Alagoanos (AMA), Associação dos municípios do MS (Assomasul), Associação Piauiense de Municípios (APPM), Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), além de bancos, universidades públicas e privadas, fundações empresariais, entre outros, para se obter maior adesão dos municípios ao Programa.

Segundo o Movimento Colabora Educação (MCE), a Undime tem um papel importante na legitimação do regime de colaboração no nível subnacional desenhado pelo IN, uma vez que articula e mobiliza os dirigentes municipais, numa aproximação com a secretaria de Estado, ao levar suas demandas, perspectivas e contribuições. Essa aproximação tem se intensificado com o envolvimento da Undime na elaboração do Guia de Regime de Colaboração – Estados e Municípios em conjunto com o MCE e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Esse guia “definiu as práticas e estratégias de ação que envolvem a colaboração entre estados e municípios, constituindo-se como um instrumento de orientação de como adotar e fortalecer o regime de colaboração em seus estados segundo seus contextos locais” (Movimento

Colabora Educação, 2021, p. 24), estimulando os estados e municípios a adotarem os “fatores de sucesso” na construção de sua política pública. A participação da Undime na construção da política de alfabetização em regime de colaboração proposto pelo IN, mediante iniciativa PARC, também vem induzindo a participação massiva dos municípios na pactuação dos Programas.

Observa-se, neste sentido, que a atuação da Undime, ao mobilizar gestores municipais e secretarias estaduais de educação, articulada ao setor empresarial e seus institutos sociais, para atuarem conjuntamente no direcionamento das políticas educacionais, tem contribuído para a redefinição das fronteiras entre os setores públicos e os setores privados.

Segundo Cruz e Marcassa (2020), a Undime, uma associação civil, sem fins lucrativos, se apresenta como uma organização que expressa a ideia de defensora dos interesses educacionais. E, aparentemente, age com neutralidade ao desempenhar um papel de interlocutor na formulação e implementação de políticas educacionais e ao conduzir movimento formativo de dirigentes municipais de educação. Assim, age de maneira legítima para garantir os interesses sociais mais amplos. “Entretanto, pela sua articulação e vinculação aos interesses empresariais, ela exerce uma função estratégica de construção de consensos e perpetuação da hegemonia burguesa no Brasil” (Cruz; Marcassa, 2020, p. 611).

É importante comentar que o IN vem se aproximando da Undime desde 2012, buscando a implementação de mecanismos de colaboração entre as secretarias municipais de educação. Um exemplo disso é a Plataforma Conviva Educação, criada em 2013, uma iniciativa do IN, da Undime e de outros 10 institutos e fundações.

Segundo Viegas (2019), a plataforma Conviva é um

ambiente virtual de assessoria concebido como uma ferramenta tecnológica, gratuita, que tem por objetivo apoiar o processo de gestão e planejamento da educação pública municipal por meio de conteúdos e informações de gerenciamento dos dados informados pelas secretarias municipais de educação cadastradas. [...] o Conviva traz sugestões a respeito de “alternativas” de convênios que os municípios podem buscar para fins de efetivação das estratégias dos seus respectivos planos de gestão (Viegas, 2019, p. 210).

Essa informação revela a intencionalidade do IN em atuar não só na gestão e no planejamento da educação municipal, mas também atuando de maneira propositiva, induzindo a participação da sociedade civil na educação, para atuar em rede, com o propósito de promover a aceitação das políticas formuladas pelo Estado.

De acordo com Cruz e Marcasa (2020), tendo em vista as dimensões territoriais continentais do Brasil e que a formação e realização de políticas educacionais se dão em escalas diferenciadas, em que alguns organismos estão mais distantes e outros estão mais próximos dos municípios, espaço onde a política vai se materializar, percebe-se que o IN vem articulando vários braços para alcançar esses espaços. A UNDIME vem se constituindo como um dos braços que viabilizam a capilaridade dos projetos do IN, “participando como entidade influente na esfera da educação, corroborando a construção de consensos junto aos municípios” (Cruz; Marcassa, 2020, p. 611).

Ao discorrer sobre os eixos que estruturam a política pública educacional de alfabetização em regime de colaboração, implantada em 11 estados brasileiros, no período de 2019 a 2022, percebemos que eles consideram os principais componentes dos “fatores de sucesso” desenhado pelo IN a partir dos estudos sobre a política pública do Ceará e amplamente publicizado no âmbito do MCE, evidenciando o interesse do IN em participar diretamente da formulação, implantação e execução das políticas educacionais estaduais.

O Quadro 9 a seguir apresenta os eixos estratégicos que estruturam a política de alfabetização dos estados que aderiram à proposta da iniciativa Parc.

Quadro 9: – Eixos que estruturam as políticas de alfabetização dos estados que aderiram à iniciativa Parc

	Estados	Eixos estratégicos
1	Amapá	I – Material Escolar II – Formação Continuada III – Monitoramento e avaliação IV – Cooperação e incentivo
2	Espírito Santo	I – Apoio à Gestão, II- Fortalecimento da Aprendizagem e III – Planejamento e Suporte.
3	Pernambuco	I –Fortalecimento da Gestão, II - Fornecimento de material complementar III –Incentivo às escolas IV – Avaliação e monitoramento V– Formação de Gestores VI – Formação dos professores
4	Sergipe	I – Formação de professores; II – Formação de gestores escolares; III – Oferta de materiais complementares para formações e práticas pedagógicas; IV– Qualificação da avaliação e do monitoramento de resultados educacionais; V – Premiação das escolas com os melhores resultados; VI – Apoio para melhoria das escolas com os menores resultados; e

		VII - Fortalecimento da gestão escolar.
5	Alagoas	I – Formação de professores; formação de gestores escolares; II – Oferta de materiais complementares para todos os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Estado; III – Oferta de materiais complementares para formações e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da Rede Pública de Ensino do Estado; IV – Qualificação da avaliação e do monitoramento de resultados educacionais; premiação das escolas com os melhores resultados; V – Apoio para melhoria das escolas com os menores resultados e fortalecimento da gestão escolar.
6	Goiás	I – Avaliação e monitoramento da política educacional; II – Acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; III – Avaliação externa de aprendizagem para os estudantes de 2º e 5º anos do Ensino Fundamental; IV – Fortalecimento da gestão escolar; V – Incentivos às escolas mediante o resultado da avaliação externa de aprendizagem; VI – Formação para professores; e VII – Formação para gestores municipais
7	Maranhão	I – Formação continuada dos professores, gestores e coordenadores da educação infantil e da alfabetização. II – Distribuição de material didático complementar para os estudantes e professores do ciclo de alfabetização. III – Concessão de bolsas de auxílio educacional aos educadores da educação infantil e os anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental, e aos articuladores pedagógicos municipais e regionais do pacto pela aprendizagem; IV – Avaliação anual dos estudantes do segundo ano do ensino fundamental, por meio do sistema educacional de avaliação do Maranhão (SEAMA); V – Premiação e apoio financeiro às escolas com base nos resultados do SEAMA e assessoria técnica e pedagógica às escolas (INSTITUTO NATURA, 2021b).
8	Mato Grosso do Sul	I – Formação continuada dos professores e dos gestores escolares; II – Avaliação externa e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; III – Fortalecimento da gestão escolar; IV – Cooperação e incentivos entre Estado e Municípios; V – Oferta de material didático complementar.
9	Piauí	I - Fortalecimento da aprendizagem II – Fortalecimento da gestão municipal e escolar III - Cooperação, articulação e incentivo IV -Comunicação e incentivo V – Avaliação externa e monitoramento dos indicadores
10	Mato Grosso	I – Avaliação e monitoramento da política educacional; II – Acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; III – Avaliação externa da aprendizagem para estudantes dos 2º e 5º anos do Fundamental, gradativamente.

		IV – Fortalecimento da gestão escolar; V – Incentivo as escolas mediante o resultado da avaliação externa de aprendizagem; VI – Formação para professores, para gestores escolares e para gestores municipais; VII – Disponibilidade de bolsas para os formadores e coordenadores do Programa em âmbito regional e municipal
11	Rio Grande do Sul	I – Fortalecimento da aprendizagem; II – Fortalecimento da gestão municipal e escolar; III – Formação de professores; IV – Avaliação externa; acompanhamento e monitoramento dos indicadores V – Fortalecimento da aprendizagem, e VI – Cooperação, articulação, incentivo

Fonte: Associação Bem comum e Secretarias de Educação dos Estados mencionados no quadro. Elaboração da autora.

Todos os estados apontados no Quadro 9, ao definirem os eixos estruturantes de sua política, adotaram os componentes indicados pelo IN, tendo a PARC como um modelo, um guia para o desenvolvimento das ações, com o propósito de buscar melhoria da alfabetização das crianças nos estados e municípios. Sendo assim, as diretrizes dos programas estabelecem o fortalecimento da aprendizagem das crianças por meio da garantia da conexão entre o currículo estabelecido na BNCC, o material escolar disponibilizado, a oferta de formação para professores e gestores e a implantação da avaliação externa com os resultados atrelados à concessão de premiação às escolas públicas que obtiverem os melhores resultados.

De acordo com o Art. 5º da Lei n. 11.485/2021, que institui o Programa Alfabetiza MT, fica determinado que cabe à Secretaria de Educação implementar o Programa devendo:

- I – realizar o acompanhamento pedagógico das ações voltadas à garantia de aprendizagem;
- II – disponibilizar instrumentos padronizados para as avaliações periódicas, a serem aplicadas pelas próprias redes de ensino envolvidas;
- III – elaborar e disponibilizar material didático complementar para os estudantes e professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e
- IV – elaborar e disponibilizar guias de orientações pedagógicas para os professores da Educação Infantil e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2021b).

De acordo com as informações obtidas no *site* da ABC, que é uma instituição executora do programa, o material didático complementar fornecido às escolas é elaborado, em alguns estados, pela secretaria de Educação, em parceria com outras instituições, como é o caso dos materiais didáticos do Amapá e do Piauí, os quais foram elaborados em parceria com a Revista

Nova Escola⁴⁰, adquirida pela Fundação Lemann, no ano de 2015. O material didático complementar utilizado nas escolas do Espírito Santo foi produzido em articulação com o governo do Ceará. O material usado em Sergipe foi adaptado a partir do material didático complementar do Ceará (Associação Bem Comum, 2022). Segundo Freitas (2014, p. 56), o apostilamento contribui para “precarização da formação do professor”, uma vez que esvazia o trabalho docente de atividades básicas, como a elaboração de planejamento, deixando o professor dependente dos materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para se adequar metodologicamente segundo requer cada aluno.

A formação continuada de professores e gestores também se constitui como um eixo estruturante do programa em todos os estados analisados. Para a realização das formações, são selecionados profissionais efetivos para atuarem como formadores, consultores e coordenadores, atendendo a critérios estabelecidos por cada estado. Fica destinado às Secretarias de Educação do Estado o pagamento das bolsas de pesquisa e extensão direcionadas aos formadores do Programa. Essas Bolsas são distribuídas em níveis diferentes para profissionais que atuarem em âmbito Estadual, regional e municipal (Sergipe, 2019). A quantidade de bolsas e valores difere de um estado para outro.

Outro eixo estratégico do Programa é a avaliação e o monitoramento dos resultados. No âmbito do Programa, são desenvolvidos dois modelos de avaliação externa: i) a avaliação de fluência em leitura e; ii) a avaliação externa realizada pelos sistemas de avaliação educacional de cada estado. Cada uma contempla objetivos diferentes ao avaliar o conhecimento das crianças nas habilidades relacionadas à língua portuguesa. Esses dois instrumentos são monitorados, e seus resultados são divulgados para se estabelecerem novos planos de ação com foco na equidade. “São instrumentos de prestação de contas que buscam comprovar a ‘eficiência’ das ações do programa” (Araujo; Costa; Zientarski, 2023, p. 8).

A avaliação de fluência em leitura é considerada um instrumento relevante para a iniciativa Parc. Essa avaliação começou a ser realizada pela Plataforma PARC, um ambiente virtual, desenvolvido em parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Desde 2019, esta avaliação vem sendo

⁴⁰ A revista Nova Escola era publicada pela Fundação Victor Civita (FVC), que, por um período de 30 anos, conquistou milhares de leitores (Freitas, 2018). Em 2015, a Revista foi transferida para a Associação Nova Escola, que, desde então, publica a revista em *sites*. A Associação Nova Escola tem a Fundação Lemann como sua maior mantenedora. Segundo Freitas (2018), essa é uma estratégia da Fundação Lemann a qual “dá mais um passo na direção da criação de um poderoso cerco sobre a educação pública brasileira”.

aplicada nos estados de Amapá, Espírito Santo, Pernambuco e Sergipe. Em 2022, os estados de Alagoas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Piauí, Goiás e Rio Grande do Sul também adotaram o método.

De acordo com Gonçalves (2021), trabalhar a fluência em leitura no processo de alfabetização é um processo bastante relevante, mas, é importante entender que a fluência em leitura “não decorre apenas de um domínio de correspondências grafofônicas, implica em um conjunto de habilidades de leitura que precisam ser foco do ensino e não aparecem de modo sistemático no método fônico” (Leal, 2019, p. 82). A avaliação de fluência em leitura, proposta pela Parc, para ser realizada com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental, no entanto, está orientada para o reconhecimento de letras, palavras, frases e pequenos textos reduzindo a capacidade do aluno em apenas para a “decodificação” de palavras e textos. Segundo Gonçalves (2021) ler fluentemente, significa não só “reconhecer letras, palavras, frases e textos, mas, também, localizar informações explícitas, realizar inferências sobre o que foi lido em níveis variados de complexidade, entre outras”. Sendo assim, o interesse do IN, FL e ABC, em desenvolver este tipo de avaliação, de forma censitária, está centrada, principalmente na averiguação e mensuração dos dados para promover discussões meritocráticas e políticas de responsabilização.

Dossena (2021) ressalva que a primeira aplicação da avaliação de fluência voltada para a responsabilização não aconteceu no âmbito da iniciativa PARC e sim por meio do Programa Mais Alfabetização⁴¹ em 2018 – seu objetivo era apoiar técnica e financeiramente as escolas no processo de alfabetização de estudantes matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental

As avaliações externas são realizadas pelas secretarias de educação estaduais, por intermédio dos sistemas de avaliação da educação básica de cada estado, realizadas anualmente e aplicadas, principalmente, nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, com o propósito não só de analisar a evolução do desempenho dos estudantes avaliados mas também para criar mecanismos de premiação.

⁴¹ O Programa Mais Alfabetização (PMAI) foi criado pelo MEC no ano de 2018 por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e instituído pela Portaria nº 142/2018. de acordo com Dossena (2021) foram selecionadas 991 escolas públicas, dentre as escolas que se voluntariaram para realizar o teste de fluência. O teste de fluência aplicado em 2018 serviu de projeto piloto para a aplicação da avaliação de fluência nos estados do Amapá, Espírito Santos e Sergipe no ano de 2019, como estratégia da Parc.

O Quadro 10, a seguir, mostra que todos os estados que aderiram à PARC adaptaram ou criaram tal mecanismo propondo-se a premiar, financeiramente, escolas tanto estaduais como municipais, conforme os resultados da avaliação externa dos estudantes do 2º ano expressos pelos seus sistemas avaliativos.

Quadro 10: Premiações instituídas nos Programas de Alfabetização dos implantados nos estados (2019-2022)

N.º	Estado	Prêmio / ano da primeira edição	Turma avaliada	Sistema de avaliação/ ano de implantação
1	Amapá	Prêmio Criança Alfabetizada/2020	2º e 5º anos	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SISPAEAP) 2019
2	Espírito Santo	O Prêmio Escola que Colabora/2021	2º ano	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES e PAEBES ALFA) 2000
3	Pernambuco	Prêmio Escola/ 2020	2º ano	Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) 2000
4	Sergipe	Prêmio Escola Destaque/2020	2º ano	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE) 2019
5	Alagoas	Escola 10/2019	2º ano	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoa (SAVEAL) 2001
6	Goiás	Prêmio Alfa mais-Goiás 2023	2º e 5º anos	Sistema de Avaliação externa de Goiás (SAEGO) 2011
7	Maranhão	Prêmio Escola Digna 2022	2º e 5º Anos	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão- (SEAMA) 2019
8	Mato Grosso do Sul	Prêmio Escola Destaque/2021	2º ano	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul -SAEMS/ 2003
9	Piauí	Prêmio Alfa-10/2022	2º ano	Sistema de avaliação do Piauí (SAEPI) 2011
10	Mato Grosso	Prêmio Educa MT 2021	2º e 5º anos	Sistemas educacionais mato-grossenses/2003
11	Rio Grande do Sul	Prêmio Educa RS 2023	2º ano	Sistema de avaliação do rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)

Fonte: Leis estaduais que instituíram programas de alfabetização no âmbito da Parc (2019-2022). Elaborado pela autora.

Observa-se que os estados que instituíram o programa de alfabetização em regime de colaboração proposto pela Parc também instituíram a política de premiação das escolas como um instrumento de incentivo. O prêmio é destinado às escolas que, no ano anterior à concessão, obtiveram os maiores resultados nas turmas de 2º ano. Os estados do Amapá, Goiás, Maranhão e Mato Grosso também avaliam as turmas do 5º ano. A premiação é feita com base nos resultados expressos pelos sistemas de avaliação educacional dos estados. Percebe-se que os estados de Espírito Santo, Pernambuco, Alagoas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí, Mato

Grosso e Rio Grande do Sul já contavam com sistemas próprios de avaliação antes de instituírem seus programas de alfabetização vinculados à PARC e já aplicavam as avaliações nas diferentes etapas da educação básica. As avaliações das turmas do 2º ano, no entanto, só foram instituídas após a implantação desse Programa e consolidação da Política de Alfabetização. Os estados do Amapá, Sergipe e Maranhão criaram seus sistemas de avaliação educacional como um dos requisitos para a institucionalização de seus programas.

Desse modo, a Parc e os institutos envolvidos em sua implantação, atuam para a consolidação, no país, das políticas de avaliação de externa em larga escala atreladas a consequências fortes, reforçando os princípios da responsabilização e da prestação de contas, constituindo, segundo definição de Afonso (2009), sistemas de *accountability*. Esses sistemas, visam “mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados” (Afonso, 2009, p. 18).

Silva, Silva e Freire (2022) reforçam a existência de diferentes configurações das políticas de *accountability* resultantes das combinações dos pilares - avaliação externa, prestação de contas e responsabilização, e das consequências, sejam elas de baixa ou alta responsabilização. Segundo as autoras, o modelo de *accountability* que nas últimas décadas vem sendo proposto pelas ideologias neoliberais hegemônicas é o modelo misto pautado na divisão dos pilares entre o Estado e sociedade civil, “com forte apelo ao mercado” (p.5).

No Brasil, constata-se que a *accountability* educacional vem se aprimorando nas iniciativas dos governos federal, estaduais e municipais, “seja através do Ideb, que, por si só, constitui uma responsabilização *low stake* (baixo impacto), ao divulgar os resultados das escolas, ou pela instituição de dispositivos de bonificação e de premiação de escolas, de professores, de gestores e de alunos” (Araujo; Costa; Zientarski, 2023) – neste caso, a responsabilização é considerada *high stakes*, ou de responsabilização forte .

Ao objetivar fortalecer, principalmente, o regime de colaboração entre estados e municípios e garantir a alfabetização das crianças até os sete anos de idade, a iniciativa Parc vem induzindo os estados e municípios a implementação de políticas de *accountability high stake* com consequências materiais e simbólicas, “na forma de premiação ou punição”.

Os estados, mediante a Parc, ao se comprometerem em realizar ações voltadas para o fator Cooperação e incentivos, implementam mecanismos, como redistribuição do ICMS, premiação das escolas e bolsas para incentivar a participação de todos os municípios ao Programa. Tais estratégias de responsabilização educacional permitem ao IN, FL e ABC um

maior controle sobre a política nos estados, sobre a gestão educacional e escolar e sobre o trabalho docente, ou seja, permite maior influência na agenda educacional dos governos subnacionais.

Segundo o Instituto Natura (2022), a Parc, com o intuito de oferecer suporte aos municípios para estruturarem suas políticas públicas de alfabetização junto aos estados, incorporou, na “parceria”, os programas Formar e Educar Pra Valer. O programa Formar, criado em 2016 pela Fundação Lemann, atualmente é gerido pelo Instituto Gesto, braço da Fundação Lemann, voltado para a gestão de redes públicas de educação no Brasil (Fundação Lemann, 2022). O Programa Educar Pra Valer, uma iniciativa da Associação Bem Comum (ABC), iniciado em 2018 em parceria com a Fundação Lemann, tem como propósito prestar assessoria aos municípios participantes da PARC, no apoio técnico para a implementação de boas práticas de gestão. Esse programa, que tem o IN como coinvestidor, segue o modelo de política de Sobral (CE).

Esses projetos contribuíram para ampliar a inserção de municípios brasileiros na PARC, orientando-os a estruturarem suas políticas de alfabetização em articulação com o governo do estado em que estão inseridos, segundo a proposta do IN.

A seguir, o Quadro 11 apresenta os estados que aderiram à iniciativa Parc e os municípios que aderiram ao Programa Formar e ao Educar Pra Valer.

Quadro 11 – Estados que aderiram à iniciativa Parceria pela Alfabetização em regime de colaboração (Parc) e municípios que aderiram ao programa Formar e ao programa Educar Pra Valer (2019- 2022)

Estados que aderiram a Parc	Municípios que aderiram ao Programa Formar	Municípios que aderiram ao Programa Educar pra Valer
1. Espírito Santo	Cariacica	Serra
2. Amapá		Macapá
3. Pernambuco	Rede Estadual, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Recife	Igarassu, Olinda, Paulista, Serra Talhada
4. Sergipe	Rede Estadual	Aracaju
5. Alagoas	Rede Estadual	Maceió
6. Maranhão	São Luís	São Luís, Barreirinhas, Itapecuru Mirim, Paço do Lumiar, Timon, São José de Ribamar, Vargem Grande
7. Piauí	Rede Estadual Teresina	
8. Mato Grosso do Sul		
9. Goiás		

10	Rio Grande do Sul		Novo Hamburgo, Cachoeira do Sul
11	Mato Grosso		
12	São Paulo*	Diadema, Franca, Francisco Morato, Mogi das Cruzes, Ribeirão Preto, Taubaté	Ferraz Vasconcelos
13	Pará*	Marabá	Benevides
14	Paraíba*	Campina Grande	Conde, João Pessoa, Mamanguape, Monteiro, Princesa Isabel, Sousa
15	Paraná*	Castro, Ponta Grossa	

Fonte: Instituto Natura (2022); Fundação Lemann (2023); Associação Bem comum (2022). Elaborado pela autora.

* Estados que se encontram em processo de assinatura do acordo de cooperação (Associação Bem Comum, 2022)

Pode-se observar, com base nas informações apresentadas no Quadro 11, que, para a PARC ter uma atuação mais incisiva, o IN apoiou a incorporação dos projetos desenvolvidos pela FL e pela ABC, materializando assessorias em gestão, com a finalidade de obter um número cada vez maior de estados e municípios participando de suas propostas para institucionalizar a presença do empresariado nas políticas públicas de alfabetização.

Nota-se, ainda, que os Estados de São Paulo, Pará, Paraíba e Paraná, em 2023, se encontravam em processo de assinatura do acordo de cooperação com o IN, a FL e a ABC. Também se veem outros municípios atendidos pelos programas Formar e Educar Pra Valer, o que nos revela que essas organizações já atuavam nas redes municipais de ensino dos estados que aderiram à PARC. Dos estados que aderiram a se programa, até 2022, apenas os estados da região Centro Oeste, Mato Grosso, Mato Grosso de Sul e Goiás não tinham municípios atendidos pelos programas Formar e Educar para Valer.

Esta estratégia busca dar sustentação à proposta do setor empresarial de interferir no redesenho da política nacional de alfabetização.

A iniciativa PARC vem alargando a participação da sociedade civil nas questões educacionais. Ao utilizar mecanismos voltados para a produção e fornecimento de material, formação de professores e gestores, avaliação, monitoramento/controlado, resultados, metas e de maneira articulada, percebe-se um “redimensionamento nas relações entre os setores público e privado e, ao mesmo tempo, redefinição do conteúdo da política educacional e a reorganização da gestão da educação pública brasileira” (Carvalho, 2017, p.528), aprofundando o viés mercantilista nas políticas educacionais.

Conforme Silva e Souza (2009), a participação do empresariado está fundamentada por um forte conteúdo político-ideológico, característico do neoliberalismo, que esvazia a responsabilidade de Estado e retira do cidadão direito a políticas sociais (estatais) de qualidade (Silva; Souza, 2009).

4.2 O Instituto Natura e a reconfiguração do regime de colaboração

De acordo com Candido (2021), a nomenclatura Regime de Colaboração foi utilizada pela primeira vez no Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, para se reportar à relação entre os entes federados na elaboração de políticas voltadas à educação. O texto constitucional de 1988, no entanto, embora tenha previsto a colaboração entre União, estados e municípios não indicou como as políticas deveriam ser estabelecidas, nem a obrigatoriedade desse regime, somente expos a sua necessidade. A falta de regulamentação vem possibilitando múltiplas interpretações.

Souza (2005) e Araújo (2018) ressaltam que a Constituição Federal de 1988, diferentemente das anteriores, não foi escrita por especialistas, especialmente juristas, não teve seu texto baseado em modelos externos, nem foi resultado de um processo de ruptura política que já ocorrera. Nesse processo de elaboração, que durou 20 meses, parlamentares constituintes puderam decidir sobre a manutenção ou não da organização dos sistemas federativos, o que era proibido nas constituições anteriores (Souza, 2005; Araújo, 2018). É importante mencionar que, o processo de transição democrática que ocorreu no Brasil manteve a influência das forças militares e de setores estratégicos, o que segundo Fernandes (2005) definiu “pactos pelo alto”, ocasionando consequências desastrosas para consolidação da democracia no país (Pires, Montano, Lima, 2022).

Ao ser aprovado, em 1988, o texto da Constituição Federal reafirmou a organização federativa do Estado brasileiro, reconheceu o município como ente federado e adotou o federalismo cooperativo com “entrelaçamento dos níveis de governo por meio das competências comuns (art. 23) e concorrentes (art. 24)” (Araújo, 2018). Entre as competências comuns⁴² relatadas no artigo 23, está a educação, uma vez que passou a ser uma

⁴² As competências materiais comuns podem ser definidas como serviços públicos que devem ser prestados por todos os entes federados de forma igual e cumulativa, sem preferências, a fim de assegurar a equalização das condições de vida em todo território de um país estruturado em princípios federativos (Araújo, 2013).

responsabilidade conjunta de todos os entes, inclusive dos municípios. Neste sentido, o regime de colaboração passou a ser “um instituto jurídico e político para regulamentar a gestão associada dos serviços públicos” de forma cumulativa e sem preferências, ou seja, o regime de colaboração é considerado “um dos mecanismos da matriz cooperativa ou intraestatal do federalismo” (Araújo, 2013, p. 788).

Vários estudos (Araújo, 2012, 2013, 2018; Carvalho, 2019; Peroni, 2020; Candido, 2021; Silva; Andrade; Mota; 2021; Mendes, 2022) relatam a importância de se conhecer o regime de colaboração definido na Constituição de 1988 e as interpretações que avançaram dentro das legislações ao longo dos anos, para se perceberem os novos contornos oriundos do setor empresarial e incompatíveis com os interesses da organização da educação.

Conforme Oliveira (2013), o regime de colaboração no Brasil pode se materializar de maneiras diferentes entre os entes federados, podendo ser entre entes de mesma natureza, ou seja, de forma horizontal, ou entre entes federados diferentes, de forma vertical. A colaboração horizontal entre municípios ou entre estados de uma mesma região. A colaboração vertical, por sua vez, pode acontecer de diferentes formas, seja entre a União, estados e municípios, entre estados e municípios ou entre municípios e União. Candido (2021) aponta ainda a ocorrência conjunta de articulação vertical e horizontal, evidenciando que o regime de colaboração vai além das questões dos financiamentos e abrange outras formas de parcerias. O autor ressalta que o texto da CF de 1988 não especifica, no entanto, como deveriam ser essas parcerias.

Ao analisar a legislação referente ao regime de colaboração, nos últimos trinta anos, Candido (2021) afirma que o texto constitucional de 1988 estabelece a necessidade de haver a cooperação entre os entes federados, entretanto não indica como as políticas educacionais deveriam ser estabelecidas, revelando a necessidade da criação de leis complementares para torná-las uma institucionalidade nas esferas administrativas.

A inexistência de uma regulamentação consistente para a cooperação educativa, inscrita nos artigos 23 e 211 da CF 1988, e de um Sistema Nacional de Educação (SNE), de acordo com Araújo (2018), tem se constituído um grande desafio para promoção de uma política educacional de equidades e qualidades em um país de dimensões continentais e com graves problemas de desigualdade social.

As competências comuns de caráter administrativo, escritas no artigo 23 da CF de 1988, estão relacionadas ao meio ambiente, à saúde, às instituições democráticas e ao patrimônio público, à cultura, à educação e à ciência, à erradicação da pobreza (Araújo, 2018).

Conforme Araújo (2018), a inexistência de regulamentação da cooperação federativa é fruto de um processo marcado tanto pelas omissões do Legislativo, por não cumprir seu dever constitucional de regulamentar a matéria, quanto pela ambivalência do executivo e legislativo no sentido de que, ao mesmo tempo que, havendo a possibilidade de pautar sobre o regime de colaboração e sobre o Sistema Nacional de Educação, apoiado nos movimentos sociais e de educadores, acolhe propostas oriundas das organizações não governamentais. Essas omissões e ambivalências vêm não só impedindo que os entes federados atuem de forma independente e articulada como também fortalecendo as propostas das organizações de interesses empresariais que

além de não incidirem sobre a questão da cooperação federativa, difundem premissas privatizantes como as da adaptação e transferência de conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público, bem como as da ênfase na eficiência, na eficácia e nos resultados tangíveis (Araújo, 2018, p. 910).

Araújo (2018) afirma que, enquanto as regulamentações das formas de colaboração não avançam, as propostas oriundas dos interesses empresariais ganham novos contornos e crescente nível de institucionalização. Um exemplo disto é o caso da Empresa Natura Cosméticos e do Instituto Natura que, para atuarem cada vez mais por dentro da educação pública, vêm buscando formas ardilosas para conseguir reconfigurar o regime de colaboração proposto na CF de 1988, tanto na forma de colaboração horizontal quanto na forma de colaboração vertical.

A empresa Natura, desde o final da década de 1990, tem se organizado para atuar como um aparelho difusor da ideologia da responsabilidade social empresarial com o intuito de firmar um novo padrão de sociabilidade no Brasil e legitimar a participação dos empresários como “classe dirigente e dominante” (Martins, 2009b, p. 26). A criação do Instituto Natura para interferir nas questões sociais, exclusivamente por meio da educação, evidencia este propósito.

Percebe-se que, desde sua criação, o IN vem buscando formas para consolidar e ampliar sua presença nas decisões da classe dirigente, seja se constituindo como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, seja instituindo “parcerias” junto ao setor estatal.

Desde 2013, por meio da criação do projeto Rede de Apoio à Educação, o IN objetivou unir-se a diferentes esferas sociais com foco no regime de colaboração. As primeiras ações desenvolvidas em regime de colaboração ocorreram de forma horizontal, juntamente com os municípios territorialmente próximos das áreas de atuação da Empresa Natura, buscando

monitorar, acompanhar e avaliar a execução de suas iniciativas na região. Essas ações foram desenvolvidas mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) e por articulações com consórcios.

Mais recentemente, após a aprovação da Lei 13.019/14, que instituiu o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade, com o objetivo de regularizar as parcerias entre o poder público e as organizações privadas sem fins lucrativos, o IN reorganizou seu planejamento para incidir no regime de colaboração vertical, ampliando sua atuação junto aos estados e municípios na educação básica pública do Brasil, propondo um novo delineamento na cooperação federativa, induzindo a presença do setor empresarial na regulamentação das políticas públicas.

A Iniciativa PARC é uma estratégia utilizada do IN, em conjunto com a fundação Lemann e o Associação Bem Comum, para reconfigurar o regime de colaboração proposto inicialmente pela Constituição Federal, a fim de influenciar em uma governança corporativa junto aos estados e municípios, agindo por dentro do Estado direcionando, implementando e replicando políticas públicas voltadas para os princípios do mercado.

O modelo de colaboração apresentado pelo IN visa propagar, a partir dos *cases* de sucesso, os princípios da eficácia, da responsabilização por bons resultados, do monitoramento da avaliação, controle e competitividade, como um modelo de governança estruturada para melhorar os índices educacionais, adotando, uma perspectiva gerencialista (Araújo, Nascimento, 2020, p. 8).

Ao analisar a compreensão do IN acerca do regime de colaboração, Martins (2018) afirma que este não condiz com os princípios definidos na Constituição de 1988, uma vez que atribui outro significado ao termo “colaboração” ao reduzi-la a um caráter tecnicista, pautado na responsabilização para a melhoria dos resultados da aprendizagem.

Nota-se que, ao assumir o compromisso de fortalecer e estimular a cooperação entre os entes federados mediante acordos de cooperação, oferecendo apoio às secretarias estaduais e municipais de educação e tendo em vista a continuidade de suas propostas diante das alternâncias de governos, o Instituto Natura busca expandir sua atuação na educação básica pública brasileira e, conseqüentemente, exercer maior controle sobre o setor educacional.

É com o propósito de vincular “os interesses do capital como se fossem os interesses da sociedade” (Viegas, 2019, p. 267) que o Instituto Natura e a Fundação Lemann, em articulação ao Movimento Todos Pela Educação, do qual fazem parte, vêm buscando interferir na agenda

educacional brasileira. Em 2022, tendo em vista um cenário de eleições, essas instituições lançaram o documento "Alfabetização: recomendações de política de alfabetização para os governos federais e estaduais". Segundo o IN, esse documento tem como objetivo “apresentar sugestões para a formulação e implantação de políticas públicas de alfabetização em regime de colaboração” (Instituto Natura, 2022b).

Araújo (2018) adverte que, enquanto o setor empresarial mediante seus braços sociais se articula para implementar novos modelos de colaboração, distancia-se, ainda mais, a possibilidade de aprovação da regulamentação do regime de colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o final do século passado, a atuação dos institutos e fundações empresariais na educação básica pública brasileira, por meio das “parcerias” entre o setor público e o setor privado, tem levantado inquietações e despertado o interesse de vários estudiosos que tentam desvelar os propósitos, o alcance e os resultados aparentes desta atuação.

Buscando contribuir com as produções acadêmicas que discutem sobre a privatização e a atuação dos institutos empresariais na educação brasileira, esta pesquisa investigou a atuação do Instituto Natura na educação básica pública do país, com foco na iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), compreendida como uma forma de implementar e direcionar as políticas de alfabetização nos estados e municípios.

Entendemos que a análise sobre o Instituto Natura e a sua relação com as organizações governamentais e não governamentais contribuiu não só para elucidar a maneira como o Instituto vem se articulando com outras instituições para materializar o privado na educação, mas também para desvelar um “novo elemento” da sua atuação na educação básica pública no país, que é o seu “protagonismo na definição das políticas públicas educacionais e nos rumos da educação” (Carvalho; Peroni, 2019, p. 59).

Para desvelar os nexos e as determinações expressas no interesse do IN em atuar na educação básica pública no país, a pesquisa se fundamentou nas raízes históricas e sociais que permeiam as relações entre o Estado e a sociedade civil. O estudo analisou o contexto, entre o final do século XX e as primeiras décadas do século XXI, período marcado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais impulsionadas pelas crises de acumulação capitalista, pelo avanço dos processos de mundialização do capital que culminaram na reconfiguração do papel do Estado e na redefinição das fronteiras entre o setor público e o privado.

Neste contexto, a educação vem sendo moldada pelos interesses dos atores privados não apenas para ampliar os lucros, mas também angariar poder e influência. O crescente envolvimento desses sujeitos na educação se dá, entre outros motivos, “devido à magnitude de seus portfólios financeiros, à força de suas redes e a suas capacidades organizacionais, além do alcance e poder de suas marcas” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 556).

Este interesse é observado na iniciativa da Empresa Natura Cosméticos S/A ao criar, em 2010, sua instituição corporativa – o Instituto Natura (IN). Utilizando-se do discurso da

responsabilidade social empresarial, a empresa Natura vem buscando, por meio do seu Instituto, influenciar as políticas públicas educacionais e práticas educativas por todo o Brasil.

Desde sua criação, o IN vem metamorfoseando suas formas de incidência na educação básica pública, acompanhando as determinações dos organismos internacionais, que propagandeiam a “descentralidade” do Estado e alimentam a interferência do setor empresarial nas políticas públicas, assim como as mudanças que vêm ocorrendo na legislação brasileira, desde a década de 1990, com a reforma do Estado, que regulamentam esta interferência e propiciam um campo fértil para sua atuação.

Ao analisar a atuação do IN na educação, tomando como caso específico a iniciativa Parc, uma parceria entre o Instituto Natura, a Fundação Lemann e a Associação Bem Comum, percebemos que, valendo-se de uma visão estruturada nos princípios gerencialistas, o IN vem buscando articular-se com outras instituições não governamentais, estados e municípios, amparados em acordos de cooperação técnica, regulamentados na Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei n. 13.204, de 14 de dezembro de 2015, para institucionalizar uma nova modalidade de parceria público-privada na forma de “governança corporativa”.

Com o propósito de influenciar diretamente na definição e na implementação das políticas públicas educacionais de alfabetização, o IN propõe novos contornos e proposições para o regime de colaboração diferentemente do proposto pela Constituição Federal de 1988.

Ao propor a Parc, apontando os limites do Pnaic, o IN apresenta-se à sociedade brasileira como capaz de articular governos estadual e municipais, no âmbito de cada estado e institutos e fundações empresariais para reverter os baixos indicadores de leitura obtidos pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em substituição à atuação do Ministério da Educação. Nesta perspectiva, os referidos institutos e fundações, com destaque para IN, buscam assumir o papel do governo federal na coordenação da política educativa e no fornecimento de assistência e financeira aos entes subnacionais para a efetivação o “direito à educação”, que é também ressignificado para “direito à aprendizagem” (Biesta, 2012).

De acordo com Silva (2019), desde 2016, após o golpe midiático-institucional que levou ao *impeachment* da Presidente Dilma Roussef, vem sendo registrados no país a redução dos investimentos no setor educacional, com o enfraquecimento e a extinção de vários programas. Neste cenário, ocorreu a descontinuidade de várias políticas educacionais, inclusive as relativas à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, como ocorreu com o Pnaic. Este contexto, sem dúvida, foi favorável para a expansão da atuação dos institutos e fundações

privados, que se “aproveitaram” da ausência do governo federal, no cumprimento de suas obrigações constitucionais, e sob a proteção de um arcabouço jurídico que os legitimam, para projetar um “novo modelo de governança” e intensificar sua ação junto aos governos subnacionais.

No Brasil, a governança da educação tornou-se alvo dos braços sociais de grupos empresariais e tem influenciado a política educacional por meio da “governança corporativa”. Segundo Adrião, Croso e Marin (2022), esse conceito originário do mundo dos negócios é associado a um modelo baseado na dispersão e diversificação da propriedade em diversos acionista, introduzindo processos decisórios descentralizados, articulados e transparentes para informar aos acionistas sobre o retorno dos seus investimentos. Este modelo ultrapassou os limites do mundo corporativo para fazer parte da estrutura dos governos.

Tendo em vista este conceito, constatamos que o Instituto Natura busca consolidar sua atuação na educação básica pública brasileira por meio de sistemas de governanças. Sua integração à estrutura do governo, principalmente após o forte discurso empresarial para reconfigurar o regime de colaboração, evidencia sua crescente ingerência na condução das políticas públicas educacionais brasileiras ao mesmo tempo que mostra uma convergência de interesses entre o setor público e o privado que acabam influenciando a educação básica brasileira.

Ao disseminar nos governos estaduais e municipais o “pacto”, neste caso a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc), para melhorar o desempenho dos alunos e conseqüentemente elevar os índices da alfabetização, o Instituto Natura se consolida como como um sujeito político atuante na definição e na implementação das políticas educacionais e “se vale das ideias e valores do mundo corporativo para atingir resultados de impacto social – e retornos financeiros diretos ou indiretos” (Adrião; Croso; Marin, 2022, p. 2).

Segundo Adrião, Croso e Marin (2022), a governança corporativa na educação é uma das formas mais recentes para privatizar a educação brasileira. Esta forma é denominada por Ball e Youdell (2007), Croso e Magalhães (2016) e por Pereira (2019) de privatização da política. ao se referir à ingerência dos grupos empresariais e seus braços sociais, também chamados de fundações corporativas dentro da estrutura estatal, formulando políticas, definindo agendas públicas educativas, comprometendo a Educação.

A privatização da política, ou seja, a privatização da educação por meio da governança corporativa é crescente no Brasil. Apesar de a legislação nacional estabelecer que é

responsabilidade dos estados e municípios ofertar e garantir a escolaridade obrigatória, nota-se que os governos subnacionais têm estabelecido relações com organizações privadas com o intuito de incidir sobre os resultados escolares.

Esta relação entre as esferas públicas e privadas pode ser visualizada na iniciativa PARC, proposta pelo IN para instituir parcerias/pactos com os governos estaduais e municipais, além de outros institutos e fundações privadas, para elevar o desempenho educacional da alfabetização. Percebemos que, para estabelecer uma nova estrutura de governança e se colocar ao lado dos governos subnacionais, o Instituto Natura, por meio da Parc, vem propondo a reconfigurar, do termo, regime de colaboração proposto na CF de 1988, induzindo para a participação dos setores não estatais, sobretudo o setor empresarial, a fim de que este participe internamente, no Estado, do direcionamento, implementação da política pública de alfabetização numa nova proposta de regime de colaboração vertical.

Neste sentido, o Instituto Natura vem assumindo não só o papel de influenciador das políticas, mas também o papel de ator político e coinvestidor na definição das políticas. É mediante acordos de cooperação com os estados que o IN, por meio da Parc, vem buscando replicar e garantir a legitimidade institucional de um modelo de política de *accountability*, voltada para os princípios da “alta responsabilização” proposto como a solução para melhorar os índices de alfabetização do país.

Neste caso, segundo Peroni (2021), a escola continua sendo pública, ou seja, o Estado é quem paga os professores, quem define as instituições para fazerem “parcerias” ou para comprar os pacotes educacionais. Já o setor empresarial é que define os conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas e na gestão e determinam a formação dos professores, o monitoramento desse modelo de educação.

É inquestionável que os empresários estão cada vez mais organizados, definindo e implantando a agenda política educacional e em articulação com os governos nacional e subnacionais, apontando quais devem ser suas prioridades e os conteúdos das propostas das políticas, além de se anteciparem aos grandes debates educacionais do país.

Cabe ressaltar também, que nesse mesmo tempo, a maioria das organizações empresariais que atuam no campo educacional, somaram-se a frente ampla contra a reeleição de Bolsonaro para agir de maneira mais eficaz na disputa sobre os rumos da educação. (Leher et al, 2023).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, representou uma reviravolta contra o governo de cariz neofascista. Trouxe novas possibilidades e a esperança de recuperar os debates sobre os rumos da educação numa perspectiva democrática, como também, grandes desafios, principalmente, quando consideramos a influência do setor empresarial no processo de mercantilização da educação através do MEC. A presença de Camilo Santana como novo ministro da Educação e a secretária executiva Isolda Cela, amplos comprometidos com a lógica privatista, vem reaproximando as instituições privadas do governo Federal e estadual por meio da experiência educacional como a do Ceará.

A Política Compromisso Nacional criança alfabetizada, lançada em junho de 2023, pelo MEC, exemplifica a influência do setor empresarial na educação e sua intenção de “sobralizar da educação” (Freitas, 2023). A proposta é fortalecer a política de alfabetização em andamento no país por meio da Iniciativa Parc. “A ideia é transformar a política que já existe em vários estados do Brasil em uma política nacional” (Santana, 2023).

Nesse campo de disputa, cabe ressaltar a importância de reafirmar ações cotidianas da defesa do caráter público da educação de qualidade para todos e todas.

O nosso movimento de pesquisa não se deu na intenção de esgotar os debates sobre a presença do setor empresarial na educação básica pública brasileira, mas, de somar a outras pesquisas que buscam desvelar a essência do fenômeno da privatização da educação por meio da compreensão da totalidade. As organizações empresariais, a exemplo do Instituto Natura, vêm se metamorfoseando e propagando novas formas de pactuação das “parcerias público privadas” para atuar no direcionamento e na implementação das políticas públicas, assumindo o papel do Estado na educação

Na dinâmica deste movimento, torna-se necessário aprofundar os estudos a cerca desta totalidade inacabada, abordando temas que desvele as formas de organização do empresariado para atuar na educação, os novos contornos dados ao regime de colaboração e ao Sistema Nacional Educação, as estratégias para atuar em uma governança em rede e corporativa e como filantropistas, No caso do objeto de estudo da pesquisa que aborda o instituto Natura e a iniciativa Parc, enxergando como uma parte dentro de várias totalidade se faz necessário desvendar a condução do IN na política de alfabetização do país junto ao MEC por meio do Compromisso nacional pela educação na idade certa.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGGATTO, Catarina Ianni; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. **Regime de Colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo.** São Paulo: Instituto Natura, 2016. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/publicacao/regime-de-colaboracao-no-ceara-funcionamento-causas-do-sucesso-e-alternaticas-de-disseminacao-do-modelo/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Cooperação intermunicipal: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação no Brasil.** Curitiba: Positivo, 2017. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2017/11/Cooperacao-Intermunicipal-livro-virtual.pdf>. Acesso: 22 abr. 2023.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Compromisso com o futuro, hoje. *In: Relatório anual 2013.* Instituto Natura, 2013, p. 15, 16. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/RA-IN-2013.pdf>. Acesso: 20 de abr. 2022.

ABRUCIO, Fernando Luiz; RAMOS, Mozart N. **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação.** São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319376858>. Acesso em: 15 dez. 2022.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Sobre a incidência do setor privado nas redes estaduais de ensino no Brasil: até onde os dados chegaram e o que se toma por fazer. *In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. (org.) Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015).* Curitiba: CRV, p. 73-84, 2018. Disponível em: https://www.greppfe.unicamp.br/pf-greppfe/download_do_e-book.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Privatização na rede estadual de ensino de Pernambuco: atores privados e programas de ensino médio integral (2005-2015). *In: GARCIA, Teise. ADRIÃO, Theresa. (org.) Currículo, Gestão e Oferta da Educação Básica Brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015).* Curitiba: CRV, p. 121-159, 2018. Disponível em: https://www.greppfe.unicamp.br/pf-greppfe/download_do_e-book.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 668-684, 2021. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>. Último acesso em 14 out. 2022.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; CROSO, Camilla; MARIN, Thais. Como os filantropocapitalistas influenciam as decisões sobre a educação pública no Brasil: os “Pactos” dos estados de São Paulo, Pará e Pernambuco. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1875, 2022. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/adriao-croso-marin.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. A Educação Pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan. /jun. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259502>. Acesso em: 05 fev. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>. Acesso em 05 jun. 2023

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981416x2017000300937&script=sci_arttext. Acesso em: 01 jan. 2023.

AKKARI, Abdeljalil; FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. A necessidade de repensar a pesquisa sobre privatização da educação: Uma abordagem a partir do conceito de indefinição das fronteiras entre Público e Privado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1101, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/akkari-favero-consalter.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ALAGOAS. Lei nº 8.768, DE 9 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a instituição do programa Escola 10 - criança alfabetizada, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: seção 4, Alagoas, SE, ano 110 nº 1963, de 12 de dezembro 2022.

AMAPÁ. LEI nº 2.448, de 2 de dezembro de 2019. Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá - Colabora Amapá Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: seção 1, Amapá nº 7054, de 2 de dezembro 2019.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANDRADE, Maria Carolina Pires; MOTTA, Vânia Cardoso da. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-27, 2022. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303979290.pdf> .Acesso em: 02 fev. 2023.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 787-802, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PnvpkHJgRr7P4TnsyC6Sb4Q/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 03 mar. 2023.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 908-927, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VD5yTPBvV3Hbpgn9STMzKYP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2023.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FREGUETE, Lilian Marques; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. Marco regulatório das organizações da sociedade civil, relações federativas e implicações para oferta de educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 80-101, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4661>. Acesso em: 25 maio 2022.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. e77534, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rBG8CYMkBbgqD4T4LpT3ytS/>. Acesso em: 14 out. 2022.

ARAÚJO, Karlane Holanda; COSTA, Anderson Gonçalves; ZIENTARSKI, Clarice. Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de accountability escolar no estado do Ceará? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, p. e0223406, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cvPYPHPPr9JxXhkM3HFttwmC/>. Acesso em: 16 ago.2023.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, Programas. Disponível em: <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE VENDA DIRETA. **Venda direta**. 30 de dez. de 2012. disponível em: <https://www.abevd.org.br/venda-direta-2/#:~:text=A%20venda%20direta%20%C3%A9%20um,de%20um%20estabelecimento%20comercial%20fixo>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BALL, Stephen. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Editora UEPG, 2014.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BITTAR-GODINHO, J. de S., & LIMA, J. P. R. de. (2023). Fundações corporativas: A privatização da educação e as estratégias de legitimidade política via responsabilidade social corporativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 31(27). Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7111>. Acesso em: 24 set. 2023.

BONFIM, Marcos. Brasil tem 55 bilionários no começo de 2023; saiba quem lidera o ranking, **Revista Exame Negócios**, janeiro de 2023. Disponível em: <https://exame.com/negocios/brasil-tem-55-bilionarios-no-comeco-de-2023-saiba-quem-lidera-o-ranking/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BORGES, João Marcelo. O movimento colabora surgiu de um encontro entre vontade e oportunidade. In: BORGES, João Marcelo. Movimento Colabora Educação. **Relatório anual 2019**. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-colabora.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.019**, de 31 julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999 Brasília, 31 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.204**, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “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, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13204&ano=2015&ato=111QTSE9UNVpWTfd4>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 30 de dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.790**, 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, 23 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9637**, de 15 de maio de 1998a. 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, 15 de maio de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9637.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998b. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, 18 de fevereiro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608compilado.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: [Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado \(bresserpereira.org.br\)](http://www.bresserpereira.org.br). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, nº 48, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRENNER, Neil; PECK, Jamie; THEODORE, Nik. Após a neoliberalização? **Cadernos MetrÓpole**, v. 14, n. 27, p. 15-39, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/14779>. Acesso em: 23 jul. 2022

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90 crise e reforma. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1) disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CANDIDO, Renato Alexandre Oliveira. O Regime de Colaboração na Constituição e nas legislações entre 1988 e 2020. **Revista de Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE**, V.12 N. 2 p.216-231, jul/dez 2021 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/356770765> O Regime de Colaboracao na Consti tuicao e nas legislacoes entre 1988 e 2020. Acesso em: 16 mar. 2022.

CARNOY, Martin. Gramsci e o Estado. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. **“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro: “signo tido como milagre”**, 2020 161 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17354>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de desenvolvimento da Educação (ADEs) e a influência do empresariado na Educação Básica Pública Brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 58-79, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/50053>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como estratégia de atuação do setor privado na educação pública. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2014343.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A educação básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 525-542, 2017. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/800> Acesso em: 03 ago. 2022.

CARIELLO, Lisia, Todos Pela Educação e Bolsonaro: a relação entre o Estado brasileiro e o Partido da Educação (2018-2021). **Marx e o Marxismo** v.9, n.17, jul/dez 2021. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/issue/view/19>. Acesso e, 10 de out. 2023

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI**. Tese (Doutorado em Serviço Social) Rio de Janeiro: PPGSS-UFRJ, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/download/61060072/Rodrigo_Castelo_O_social-liberalismo_Tese_de_doutorado_UFRJ_201120191029-112136-17u566h.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. In: SILVA, Maria do Socorro; RODRIGUES, Melânia Mendonça; MELO, Naiara Queiroz de (org). **Contrarreforma gerencial da educação básica no nordeste brasileiro**. Campina Grande-PB; EDUFCEG, 2022, v. p. 107-138 Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/29468>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CEARÁ. **Lei n.º. 14.026**, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf . Acesso em: 12 mar. 2023.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 17-33, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CRUZ, Danilo Bandeira dos Santos; MARCASSA, Luciana Pedrosa. O papel da UNDIME no processo de afirmação da lógica da governança em redes no campo educacional brasileiro. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 596-617, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6760. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6760> . Acesso em: 20 set. 2023.

COLARES, Anselmo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos! **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53432> último acesso em: 15 jan. 2023.

CURY, Carlos Roberto. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez Editora, 1985. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1890/1629>. Acesso em: 26 fev 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DOSSENA Gisele Aparecida (2022). **Prova Paraná Fluência 2019: reflexões e desdobramentos** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6109>. Acesso em: 16 mai. 2023.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos**. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32681>. Acesso em: 25 fev. 2023

ÉPOCA NEGÓCIOS ONLINE. Natura confirma compra da Avon e se torna quarta maior empresa de beleza do mundo. Copyright © 2018 – **Editora Globo S.A.** Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/05/natura-confirma-compra-da-avon-e-se-torna-quarta-maior-empresa-de-beleza-do-mundo.html>. Acesso em: 22 mai. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.631, de 28 de março de 2017. Institui o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo, que tem por objetivo viabilizar e fomentar o regime de colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos alunos, das unidades de ensino e das referidas redes da educação básica no Espírito Santo, envolvendo domínio de competências de leitura, escrita e cálculo, adequados a cada idade e escolarização nas duas primeiras etapas de ensino da educação básica. **Diário Oficial do Estado**: seção 2, Vitória, ES, nº 24460, de 29 de março de 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marques de Lima Araújo;. RODRIGUES, Doriedson S. (org). **A Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDEZ, Lucas. Sistematização do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES). **Movimento Colabora Educação**. Brasília: DF, 2018. Disponível em https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2018/11/2018-11-18-relatorio-final-de-sistematizacao-do-pacto-pela-aprendizagem-no-espírito-santo_interna_v3_revfcm_revgl-1.pdf. Acesso em: 22 de jan. 2023.

FERREIRA, Luiz Costa. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1345/1/LUIZ%20COSTA%20%20FERREIRA.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Arlane Markely dos Santos. **Políticas de accountability nas redes municipais de ensino do Cariri cearense: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019)**. 2020. 172f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/2/27/Dissertacao_Arlane_Markely_versao_final.pdf. Acesso em: 28 mai. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594> Acesso em: 17 de ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-34, 2017. Disponível em: [ESCOLA “SEM” PARTIDO](#). Acesso em: 20 set. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. Políticas Educacionais 2023. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/politicas-educacionais>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005

GIDDENS, Anthony. (2007) “Introdução”. In: GIDDENS, Anthony. (org). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Ed. Unesp. p. 17-49.

GOIÁS. Lei nº 21.071, DE 9 de agosto DE 2021. Cria o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada, em regime de colaboração com os municípios goianos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: seção 1, Goiânia, GO, ano 184 nº 23.610, de 09 de agosto de 2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – Pol Ed**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 25 mar. 2022.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. **Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40585>. Acesso em: 28 abr. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. v.3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

GRIN, Eduardo José; SEGATTO, Catarina Ianni. Consórcios intermunicipais ou arranjos de desenvolvimento da educação? Uma análise de duas experiências no federalismo educacional brasileiro. **Revista do Serviço Público (RSP)**, Brasília v. 72, p. 101-132, jan/mar 2021/2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6272>. Acesso em: 26 de set. 2023

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 11 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidade e estados- Educação/IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/pesquisa/40/78187?tipo=ranking>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO NATURA. **Regime de Colaboração que acreditamos**: Relação entre Estados e municípios para a melhoria da educação. 2017. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/iN_RegimededeColaboracao_Nav20171129.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual, 2012**. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/INSTITUTO_NAT_RA2012_baixa-resolu%C3%A7%C3%A3o-1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2013.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/RA-IN-2012.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2014.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio-IN14-DIGITAL-01-2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2015.** Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/relatorio_in-06.pdf Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2016.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/inrelatorio2016/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2017.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/inrelatorio2017/pt/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2018.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/inrelatorio2018/pt/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2019.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/relatorioanual2019/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2020.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/relatorioanual2020/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual 2021.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/relatorioanual2021/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. Balanço de 2018 da Rede de Apoio à Educação nos polos São Paulo e Bahia.2018b. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/balanco-de-2018-da-rede-de-apoio-educacao-nos-polos-sao-paulo-e-bahia/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO NATURA. Maranhão pactua seu compromisso com a alfabetização de todas as crianças na idade certa, 2021b. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/maranhao-pactua-seu-compromisso-com-a-alfabetizacao-de-todas-as-criancas-na-idade-certa/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. Alagoas reforça compromisso com a alfabetização de crianças na idade certa 2023a. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/alagoas-reforca-compromisso-com-a-alfabetizacao/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

INSTITUTO NATURA. Onde estamos. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/onde-estamos/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO NATURA. Apoio a implementação do “Educação já”: Alfabetização. 2022b. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/apoio-a-implementacao-do-educacao-ja-alfabetizacao/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

JACOMELI, Mara Regina Martins As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 01. n. 01. jul. dez. 2011. p. 119-128. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156352012.pdf> . Acesso em: 12 out. 2021

KISSLER, Leo; HEIDEMANN, Francisco G. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 479-499, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/rwrQDBzcvb7qVLGgdBvdWDH/>. Acesso em: 29 set. 2022

KOGUT. Clarice Secches; BOLDRINI. Paula Erthal Hermano, MELLO. Renato Cotta de; FONSECA. Luiza. Natura Vai às Compras: O Caso de uma Multinacional de Mercado Emergente. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/LVMYkLZCtqGSJdvGkG73CNs/?lang=en#>. Acesso em: 25 jun. 2023.

KOSIK, Karel; **Dialética do concreto**. Tradução: NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Paz e Terra S.A.1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, p. 55-75, 1998.

LEAL, Aline Dionízio; RODRIGUES, Melânia Mendonça. Responsabilidade social ou alienação? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 33-41, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642694/10173>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358/254>

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: LEHER, Roberto. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 02 mar. 2023.

LEHER, R. et al. Novas possibilidades históricas para a democracia e para a educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e271371, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Y9M8GHCy7Jm3sJcCC4tcP6K/?lang=pt#> Acesso em: 20 ago. 2023.

LIMA, Licínio C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. 2018. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55447> último acesso em:

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005, p. 43-67.

MACHADO, Marcela Amaral de Miranda. **Tecendo palavras e contrapalavras sobre o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES)**: por uma alfabetização dialógica. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/898>. Acesso em: 17 de mai. 2023.

MARANHÃO. Lei nº 11.515, 29 de julho de 2021. Institui, no âmbito da Política Educacional “Escola Digna”, o Prêmio Escola Digna e o Bolsa- -Auxílio Educacional (BAE). **Diário Oficial do Estado**: São Luís, MA, ano CXV, nº 143, de 30 de julho de 2021.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Editora UFJF, 2009a.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, p. 21-28, 2009b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092009000100003&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 02 mar. 2022.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, Juarez; GONÇALVES, Lauriana Paiva. (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**, v. 1, p. 72-90, 2011.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política e da educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 291-313, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2216/2294>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MARTINS, Aurea Peniche. **Educação e Responsabilidade social empresarial (Rse): O Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/11783>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação**. 2019. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095340>; Acesso em: 16 março 2021.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’ **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 31, núm. 1, 2018, pp. 4-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37454959005/37454959005.pdf> Acesso em: 22 de julho de 2023.

MATO GROSSO. Lei nº 11.485, 28 de julho de 2021. Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios matogrossenses, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: Cuiabá, MT, ano CXXXI, nº 28.052, de 29 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.724, 23 de setembro de 2021. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: Campo Grande, MS, ano XLIII n. 10.642, de 22 de setembro de 2021.

MELO, Adriana Almeida Sales. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 69-82, 2005.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 175-192, 2005.

MELLO, Rafaella, Melhor em bens de consumo, Natura vai do offline para o online. **Revista Exame**, 16 de agosto de 2018, Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/do-offline-para-o-online/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MEDEIROS, Islayne Monalisa da Silva, **A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2010-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/handle/tede/8564>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MENDES, Cláudia Maria Sales. **A educação e as políticas de municipalização no Ceará**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade do Minho Instituto de Educação, Braga, Portugal, 2022. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/83337>.

MENDONÇA, Patrícia e Falcão; SILVA, Domenica. Novo Marco Regulatório para a realização de parcerias entre Estado e Organização da Sociedade Civil (OSC). Inovação ou peso do passado? **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 21, n. 68, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/56484>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MONTANO, Monique Robain. **A Parceria entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/189580>. Acesso em: 28 mai. 2023.

MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO. **Relatório Anual 2019**. Cecília Araújo. 2019. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO. 5 anos do Movimento Colabora Educação – **Relatório Comemorativo 2021**. Disponível em: https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2022/03/Relatorio-Colabora_navegavel-2.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

NASCIMENTO, Élide Furtado do; OLIVEIRA, Alécia Thamy Gomes de. Neoliberalismo de Terceira Via, Terceiro Setor e implicações na garantia do direito à educação. **Educação Contemporânea-Volume 07 Sociedade e Educação Educação Inclusiva**, p. 13. Disponível em: https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/Educacao_Contemporanea_vol7.pdf#page=13. Acesso em: 22 nov. 2022.

NATURA BRASIL. Pense impacto positivo, visão de sustentabilidade. Natura. 2014 Disponível em: <visao-sustentabilidade-natura-2050-progresso-2014.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

NATURA BRASIL. **Relatório Anual** Natura 2019. Disponível em: https://static.rede.natura.net/html/home/2020/br_09/relatorio-anual-2019/Relatorio_anual_natura_2019.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

NATURA BRASIL. **Relatório Anual** Natura 2020. Disponível em: https://static.rede.natura.net/html/sitecf/br/11_2021/relatorio_anual/Relatorio_Anual_Natura_GRI_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

NEVES, Lúcia M. W; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 19-39, 2005.

OLIVEIRA, Cleiton de. FEDERALISMO BRASILEIRO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL. **Plures Humanidades**, v. 14, n. 2, 2013. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/104>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no Ensino Médio em Minas Gerais. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-23, 2022.

OLIVEIRA, Josineide Maria de; SILVA, Andréia Ferreira da. O Instituto Natura e a reconfiguração do regime de colaboração. *In*: **Anais do VII Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea**. Campina Grande (PB) UFCG, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicobesc/582467-O-INSTITUTO-NATURA-E-A-RECONFIGURACAO-DO-REGIME-DE-COLABORACAO>. Acesso em: 01 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Educação 2030 - Declaração de Incheon: rumo a uma educação de

qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3LuhkJq>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PAULANI, Leda. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo, Boitempo, 2005.

PELLANDA, Andressa; PIPINIS, Vanessa Teixeira. **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das reformas de Estado entre 2016 e 2021 na educação. São Paulo: Instituto Campanha, v. 1, 2021.

PERNAMBUCO. Lei nº 16.617, de 15 de Julho de 2019. Institui o Programa Criança Alfabetizada. **Diário Oficial do Estado**: Recife, PE, ano XCVI nº 133, 16 de julho de 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na Educação Básica brasileira. Texto impresso **II Reunião Nacional da Pesquisa Nacional do PDDE**. Porto Alegre-RS, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A privatização do público**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, p. 9-32, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/10/Redefinicoes-das-fronteiras-ATUAL-2.pdf#page=9>. Acesso em: 26 out.2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/citation/?lang=pt> Último acesso: 10 ago. 2022,

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021, p. 19-36.

PERONI, V. M. V.; AMARAL, J. C. S. R. DO; COMERLATTO, L. P.; COSTA, M. DE O; SUSIN, M. O. K. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 19, n. 32, p. 17, 31 ago. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432012000200006&script=sci_abstract Acesso em: 07 jan. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. 2015. p. 18-18. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-5547>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325766733>. Acesso em 19 nov. 2022

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657>

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 123-146, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663> . Acesso em: 20 set. 2023.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; LÉLIS, Úrsula Adelaide de. Parcerias público-privadas, ensino médio e ensino profissionalizante no Brasil: o caminho da privatização do currículo escolar. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 15, n. 17, p. 1-27, 2022.

PIAUÍ. Lei nº 7.453, de 06 de janeiro de 2021. Institui o Programa de Alfabetização na idade Certa, programa de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem dos municípios, e o Prêmio ALFA-10 para as escolas vinculadas ao programa e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**: Teresina, PI, ano LXXXX nº 006, 11 de janeiro de 2021.

PINA, L. D. “**Responsabilidade social**” e **educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2252>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PIRES, Andréa de Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC e o contexto da produção de texto. **Horizontes**, v. 37, p. e019035-e019035, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/644>. Acesso em: 22 jul.2023.

PROTO, Felipe. Filantropia colaborativa: quando um mais um é mais que dois, **Fundação Lemann** 15/09/2022 disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/filantropia-colaborativa-quando-um-mais-um-e-mais-que-dois>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RIO GRANDE DO SUL, Decreto nº 56.674, de 26 de setembro de 2022. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - Alfabetiza Tchê. **Diário Oficial do Estado**: Porto Alegre, RS, nº 187, 29 de setembro de 2022.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 1133-1156, 2012. Disponível

em <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=html> , Acesso em: 12 set. 2022.

ROCHA, Naira Ressurreição. **A presença do Instituto Natura na escola pública paulista: aportes ao debate.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013. Disponível em: https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/rocha_n_tcc.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

ROSSI, Alexandre; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relação público-privada no programa de desenvolvimento da educação: uma análise do plano de ações articuladas. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro**, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2018.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Sujeito Movimento Empresarial Todos pela Educação. *In*: **Relatório Final: Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**, p. 106. 2021 Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Vera-Maria-Peroni/publication/357809885>. Acesso em: 08 mar. 2023

SAAD, David. Inspirada no CE, campanha quer fortalecer alfabetização no Brasil. *In*: **ABEVD na mídia 2020**. Disponível em: <https://www.abevd.org.br/clipping-terra-inspirada-no-ce-campanha-quer-fortalecer-alfabetizacao-no-brasil/> Acesso em: 23 mar. 2023.

SANDANIEL, Anieli. **A interferência dos grupos empresariais na gestão da Educação Básica brasileira: um estudo sobre o programa melhoria da educação do Itaú Social. 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina 2021 Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/21-2021?download=437:sandaniel-anieli>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SAEZ, Érica Sanchez. Filantropia colaborativa. 1. ed. São Paulo; **GIFE, 2020** Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/filantropia-colaborativa>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTOS, Leonardo Victor dos. **Privatizações na Educação Básica no Tocantins: Parcerias Público-Privadas X Regime de Colaboração Público-Público.** 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019.

SANTOS, Paula Santana. **Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras.** 2018, 148 fls. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade De São Paulo, São Paulo 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-19062018-180644/en.php>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SERGIPE. Lei nº 8.597, de 07 de novembro de 2019. Institui o Programa Alfabetizar pra Valer, que estabelece as bases do Pacto Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**: Aracajú, SE, nº 28.311, 08 de novembro de 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, v. 1, p. 15-38, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Andréia Ferreira. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. 1.ed.- Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Andréia Ferreira; SILVA, Luciana Leandro; FREIRE, Arlane Markely Santos. Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312022000100229&script=sci_arttext Acesso em: 20 mai. 2023

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 779-798, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ZhPRpPMfNLPJPznfWLczLwv/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 14 jan.2023.

SILVA, Milene Trajano da. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017) 2019 179f**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande 2020 Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/f/ff/Dissertacao_milene.pdf. Acesso em: 14 jan.2023.

SOUZA, Camila Azevedo. **Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

SOUZA, Patrícia de; SHIROMA, Eneida Oto. Análise da Agenda 2030: A educação como estratégia na captura do fundo público. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53528>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de; SILVA, Andréia Ferreira da. A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: dimensões e implicações sobre o direito à educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 17, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/87957/48486>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de sociologia e política**, p. 105-121, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/w75TqBF3yjv4JHqyV65vcjb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Tradução de Bárbara Freitas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. **Revista Direito em Debate**, v. 11, n. 16-17, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). 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://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Grafica-07-02-2020.pdf>. Acesso em: 16 nov.2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Educação Já 2022: Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação básica. Versão 2 .2022 Disponível em: <https://bit.ly/eduja22>

SLEMENSON, Maria Mulé. . **O Projeto Trilhas: novos olhares e recomendações para a proposta formativa on-line**. Primeira Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/download/88624295/2020_Tarlau_Moeller_Consenso_por_Filantropia.pdf. Acesso em: 13 março 2022.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 228-253, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cv7MhFX9nZCtQKKWCQjHKCM/?lang=pt> Último acesso: 20 de março de 2022.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria. Organismos Internacionais na América Latina. In: **Relatório Final: Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**, p. 399. 2021 Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Vera-Maria-Peroni/publication/357809885>. Acesso em: 17 mai. 2022.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **O Mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. Primeira Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Dourados, Mato Grosso de Sul, 2019. disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1597>. Acesso em: 10 fev. 2023

VIEIRA, Emília Peixoto; DA SILVA, Andréia Ferreira; SEDANO, Luciana. Atuação do setor privado na gestão e organização da educação infantil em municípios na região sul da Bahia. **Debates em Educação**, v. 13, p. 389-411, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11331> Acesso em 20 de agosto de 2023

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em revista**, v. 35, 2019.