

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA
DE INDUÇÃO DA AQUISIÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO
NOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ: AVANÇO DO CAPITAL E
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

SANDRA REGINA DAVANÇO

**MARINGÁ
2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA DE INDUÇÃO
DA AQUISIÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DO
PARANÁ: AVANÇO DO CAPITAL E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA**

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo.

Coorientadora: Dr.^a Aline Fabiane Barbieri

MARINGÁ
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela
autora

- D1b DAVANÇO, SANDRA REGINA .
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA DE INDUÇÃO DA
AQUISIÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ:
AVANÇO DO CAPITAL E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA / SANDRA
REGINA DAVANÇO. – 2023.
371 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo.
Coorientação: Prof. Dr.^a Aline Fabiane Barbieri.
1. BNCC. 2. Sistemas Privados de Ensino. 3. Reforma Empresarial. 4. Aparelhos Privados de
Hegemonia.. I. Título.

CDD 900



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE

1. **Nome do(a) Aluno(a):** SANDRA REGINA DAVANÇO
2. **Área de Concentração:** EDUCAÇÃO.
3. **Título da Tese:** "A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA DE INDUÇÃO DA AQUISIÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ: AVANÇO DO CAPITAL E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA"
4. **BANCA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO:**

Prof.ª Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM;
Prof.ª Dr.ª Cláudia da Mota Darós Parente – UNESP;
Prof.ª Dr.ª Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL;
Prof.ª Dr.ª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho – UEM;
Prof.ª Dr.ª Telma Adriana Pacifico Martineli – UEM;
Prof. Dr. Volmir Sabbi – UTFPR

5. **Data:** 19/05/2023.
Horário: 14 h
Local: Bloco I-12, Sala 206.

Horário: 14 h
Local: Bloco I-12, Sala 206.

6. **Resultado:** APROVADO(A)
 REPROVADO(A)

7. **Observações:** A banca reconhece o mérito e a qualidade do trabalho e recomenda a publicação no formato de artigo, capítulos e livro

Maringá-PR, 19/05/2023.

Assinatura da Banca:

- 1 -
- 2 - _____
- 3 -
- 4 -
- 5 -
- 6 - _____
- 7 -

Dedicatória

Aos trabalhadores, em especial aos trabalhadores da educação, que em um contexto histórico em que se agudizam todas as formas de violência e as condições necessárias à emancipação parecem estar cada vez mais distante, num horizonte longínquo, eles insistem!

Agradecimentos

A fase de doutoramento, de alguma maneira, sempre é uma experiência solitária. A pandemia da Covid 19 intensificou violentamente esse processo. Por essa razão inicio meu agradecimento às pessoas que trouxeram leveza a esse processo. E colaboraram muito nessa caminhada, ainda que não tenham a exata noção dessa contribuição!

Ao professor Mário, meu orientador pelas reflexões e contribuições no delineamento da pesquisa e, principalmente, na definição dos instrumentos da coleta de dados, que foram fundamentais para o a base empírica da pesquisa. Agradeço imensamente a sensibilidade, a liberdade e o respeito com as minhas opções e decisões, assim como agradeço a confiança depositada. O processo de orientação me oportunizou conhecer de maneira mais próxima uma das pessoas mais generosas que eu poderia encontrar na universidade.

À professora Aline Barbieri, coorientadora dessa pesquisa, tivemos poucos momentos de conversa, mas eles foram decisivos para o encaminhamento da pesquisa.

Aos professores: Mário Luiz Neves de Azevedo (orientador), Aline Fabiane Barbieri (coorientadora), Eliane Cleide Silva Czernisz, Cláudia da Mota Darós Parente, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Telma Adriana Pacífico Martineli, Volmir Sabbi e Maria Luísa Furlan Costa, que compuseram a banca de qualificação e defesa. Agradeço o rigor na leitura deste trabalho e as contribuições que trouxeram à pesquisa.

Agradeço aos Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, principalmente aqueles com os quais eu tive mais contato, durante as disciplinas.

Ao PPE/UEM, em especial ao Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão da Motta Lima pelo atendimento prestativo e atencioso, mesmo sobrecarregados pelo quadro de precarização no qual se encontram as universidades estaduais do Paraná.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC) pelos momentos de discussão e reflexão. Eles oportunizaram avanços significativos em diversos estágios da minha pesquisa. Pelo espaço acolhedor, humano e fraterno, na aridez do produtivismo acadêmico.

Aos colegas do doutorado, em especial à Aline, Gislaine, Luan e Michele pelos encontros reconfortantes de quem está trilhando o mesmo caminho ao mesmo tempo. Os almoços, cafés e risadas que foram fundamentais nessa trajetória, ajudaram a dissipar o cansaço e seguir em frente.

Aos colegas de trabalho, professores, que sob condições de extrema precarização, tornaram possível que eu, na condição de professora temporária em duas universidades públicas estaduais do Paraná (UENP e UEL), sem direito nem mesmo à redução de carga horária, dividiram tarefas e contribuíram para que essa pesquisa acontecesse.

Aos alunos e alunas que também fizeram, e fazem, parte do meu processo de tornar-me professora, opção que eu fiz há mais de duas décadas, a qual me identifico todos os dias, apesar de todas as dificuldades que o atual contexto tem trazido aos que optam pela tarefa de ensinar. Especialmente à Bruna, não só pelo constante apoio com as minhas dificuldades com os recursos tecnológicos, mas também pela presença constante, sempre mandando uma mensagem, uma música, um filme, um anime, ou fazendo companhia nos horários de descanso da tese.

Aos amigos e companheiros de luta, alguns de longa data, que entendem, assim como eu, que a luta pela educação pública compõe a luta por uma outra sociedade, na qual nossas vidas não sejam mais subsumidas pela produção do lucro, que exclui, elimina e mata as frações mais vulneráveis da classe trabalhadora.

Aos companheiros e companheiras do Espaço Marx de Maringá, onde tudo começou a fazer sentido para mim. Lugar de estudo e militância, mas também de afetos, acolhimento e festas. Em especial ao Pedro, ao Ademir e à Rosângela, vocês foram fundamentais no meu desenvolvimento teórico, político, mas principalmente humano.

Aos meus pais, Juraci e Luiz, que frequentaram por pouco tempo os bancos escolares, mas sempre reconheceram a importância da educação.

Aos meus irmãos, Luciana, Eduardo e Sarah, cada um à sua maneira, me ajudaram a chegar aqui. É muito bom ter vocês e saber que posso contar com vocês.

Ao Fernando, meu companheiro de vida, de luta e de militância. Ainda que tudo pareça um caos, e que efetivamente estejam um caos, em muito bom saber que é você quem está ao meu lado. Que nossas vidas continuem percorrendo o mesmo caminho, porque a “[...] a vida é boa com você[...]”.

Epígrafe

“Há quem tenha medo que o medo acabe”

Mia Couto

DAVANÇO, Sandra Regina. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA DE INDUÇÃO DA AQUISIÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ: AVANÇO DO CAPITAL E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. 371 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientação: Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo. Coorientação: Prof. Dr.^a Aline Fabiane Barbieri. Maringá, 2023.

RESUMO

Desde a crise econômica dos anos 1970 os Estados nacionais passaram a implementar rigorosos ajustes fiscais, com a classe trabalhadora sendo progressivamente alijada de seus direitos. No Brasil, com a reforma estatal dos anos 1990, a educação deixou de ser considerada serviço exclusivo do Estado brasileiro, se iniciando as aquisições de Sistemas Privados de Ensino (SPEs), por meio de Parcerias Público-Privadas-PPPs. Na segunda década do século XXI, com a intensificação dos problemas econômicos e o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, o gerencialismo estatal foi se sofisticando e fortalecendo seus mecanismos de regulamentação e controle sobre a educação. Dessa forma, o objetivo geral da tese é investigar o fenômeno da compra de SPEs pelos municípios paranaenses a partir das reformas empresariais da educação, em especial da BNCC, considerando os processos de monopolização, concentração e internacionalização do capital, que vem trazendo novos contornos na relação entre o público e o privado. No intuito de alcançar esse objetivo, traçamos como objetivos específicos: a) compreender como, no movimento do capital em busca da superação das crises originadas de suas próprias contradições, as Parcerias Público-Privadas passaram a ser defendidas como alternativa para, supostamente, garantir o direito à educação; b) identificar os SPEs e as editoras a qual esses pertencem; c) analisar como a BNCC, considerando o contexto da reforma gerencial, pode estar favorecendo a compra de SPEs pelos municípios paranaenses e, portanto, os interesses dos grupos empresariais envolvidos na sua defesa; d) apreender quais são as motivações que têm levado os municípios a decidirem pela compra de SPEs. A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico, os procedimentos de pesquisa a situam como uma pesquisa bibliográfica documental. Ao buscar identificar os municípios que compraram SPEs nos anos de 2021 e 2022, os SPEs comprados e os grupos empresariais aos quais eles pertencem, essa pesquisa também se qualifica como uma pesquisa exploratória. A pesquisa foi desenvolvida coletando e analisando informações e dados disponíveis nos sites dos municípios, em jornais e portais de notícias online, no site do Diário dos Municípios do Estado do Paraná do TCE-PR. Os dados acessados permitiram-nos chegar aos seguintes resultados: a) dos 399 municípios paranaenses, em 2021, 101 municípios compraram SPEs e no ano de 2022 foram 143 municípios que fizeram essas aquisições, o que indica um movimento de expansão da tendência privatista na educação pública paranaense; b) as editoras Positivo, FTD e Opet concentram a maior parte das vendas de SPEs no estado, dentre elas a Editora Positivo se destaca com seu SPE sendo encontrado em 37 municípios em 2021 e 51 em 2022, tendência que deve crescer, uma vez que ela adquiriu o SPE NAME, que também vem sendo uma opção dos municípios paranaenses; c) as motivações mais frequentes apresentadas pelos municípios são a capacitação docente, o material didático, a qualidade da educação, a padronização curricular e as avaliações de larga escala. Formação docente (capacitação) e materiais didáticos dos SPEs promovem a padronização curricular e supostamente poderiam elevar os índices do IDEB. A reforma curricular em implementação via BNCC, ao dar ênfase aos resultados das avaliações em larga escala como expressão da qualidade da educação, tem levado os municípios a decidirem pela compra de SPEs na expectativa de elevar os seus índices educacionais. Os resultados sugerem que a noção abstrata de qualidade da educação apresentada pelos reformadores da educação e defendida no texto da BNCC, faz dessa reforma curricular uma política indutora de compra de SPEs pelos municípios, aprofundando os mecanismos de regulação e controle sobre as escolas e sobre o que se ensina nas escolas, bem como a privatização na educação, possibilitando o acesso dos grandes grupos de empresários da educação - articulados em aparelhos privados de hegemonia, com vistas à manter sua hegemonia de classe - ao fundo público.

Palavras-chave: BNCC. Sistemas Privados de Ensino. Reforma Empresarial. Aparelhos Privados de Hegemonia.

DAVANÇO, Sandra Regina. THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AS A POLICY TO INDUCE THE ACQUISITION OF PRIVATE EDUCATION SYSTEMS IN THE MUNICIPALITIES OF PARANÁ: CAPITAL ADVANCEMENT AND COMMODIFICATION OF PUBLIC EDUCATION. 371 s. Thesis (doctorate in education) - State University of Maringá. Orientation: Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo. Co-supervision: Prof. Dr. Aline Fabiane Barbieri, 2023. Maringá, 2023.

ABSTRACTY

Since the economic crisis of the 1970s, national states have implemented rigorous fiscal adjustments, with the working class being progressively stripped of its rights. In Brazil, with the state reform of the 1990s, education was no longer considered an exclusive service of the Brazilian State, starting the acquisitions of Private Education Systems (SPEs), through Public-Private Partnerships-PPPs. In the second decade of the 21st century, with the intensification of economic problems and the impeachment of Dilma Rousseff in 2016, state managerialism was becoming more sophisticated and strengthening its mechanisms of regulation and control over education. Thus, the general objective of the thesis is to investigate the phenomenon of the purchase of funds by the municipalities of Paraná from the business reforms of education, especially the BNCC, considering the processes of monopolization, concentration and internationalization of capital, new contours in the relationship between the public and the private. In order to achieve this goal, we have outlined as specific objectives: a) understand how, in the movement of capital in search of overcoming the crises originated from its own contradictions, Public-Private Partnerships have been defended as an alternative to supposedly guarantee the right to education; b) identify the SPEs and publishers to which they belong; c) analyze how BNCC, considering in the context of management reform, may be favoring the purchase of SPEs by the municipalities of Paraná and therefore the interests of the business groups involved in their defense; d) apprehend what are the motivations that have led the municipalities to decide for the purchase of SPEs. The research had as theoretical-methodological reference the historical materialism, the research procedures situate it as a documentary bibliographic research. In seeking to identify the municipalities that purchased SPEs in the years 2021 and 2022, the purchased SPEs and the business groups to which they belong, this research also qualifies as exploratory research. The research was developed by collecting and analyzing information and data available on the sites of the municipalities, in newspapers and online news portals, on the website of the Diário dos Municípios do Estado do Paraná do TCE-PR. The data accessed allowed us to reach the following results: a) of 399 municipalities in Paraná, in 2021, 101 municipalities bought SPEs and in 2022 were 143 municipalities that made these acquisitions, which indicates a movement of expansion of the privatist trend in public education in Paraná; b) the publishers Positivo, FTD and Opet concentrate most of SPEs sales in the state, among them Editora Positivo stands out with its SPE being found in 37 municipalities in 2021 and 51 in 2022, a trend that should grow, since it acquired the SPE NAME, which has also been an option of the municipalities of Paraná; c) the most frequent motivations presented by the municipalities are teacher capacitation, didactic material, quality of education, curricular standardization and large-scale evaluations. Teacher formation (capacitation) and teaching materials of SPEs promote curricular standardization and supposedly could raise the IDEB indexes. The curricular reform in implementation by BNCC, by emphasizing the results of large-scale evaluations as an expression of the quality of education, has led municipalities to decide to purchase SPEs in the expectation of raising their educational indexes. The results suggest that the abstract notion of education quality presented by the education reformers and defended in the text of the BNCC, makes this curricular reform an inducing policy of buying SPEs by the municipalities, mechanisms of regulation and control over schools and what is taught in schools, as well as privatization in education, enabling the access of large groups of entrepreneurs of education - articulated in private devices of hegemony, with a view to maintaining its class hegemony - to the public funds.

Keywords: BNCC. Private Education Systems. Business Reform. Private Devices of Hegemony.

LISTA DE QUADROS

1. Procedimentos de coletas de dados.....	47
2. Municípios investigados no ano de 2021.....	184
3. Municípios investigados no ano de 2022.....	187
4. Documentos comprobatórios de PPP encontrados por município – 2021.....	192
5. Documentos comprobatórios de PPP encontrados por município – 2022.....	193
6. Municípios que adquiriram SPE em 2021- dados coletados pelo <i>Google Forms</i>	196
7. Municípios que adquiriram SPEs em 2022 – dados coletados pelo <i>Google Forms</i>	197
8. Municípios paranaenses que adquiriram SPE em 2021 – dados coletados no site do TCE-PR.....	200
9. Municípios paranaenses que adquiriram SPE em 2022 – dados coletados no site do TCE-PR)	201
10. Municípios e editoras que firmaram PPPs no ano de 2021.....	205
11. Municípios e editoras que firmaram PPPs no ano de 2022	207
12. Aquisições de SPE por municípios brasileiros entre 2009 e 2022.....	211
13. SPEs vendidos pelas editoras selecionadas.....	220
14. Aquisições e vendas do Grupo Pearson.....	223
15. Modalidades de Consultorias Pedagógicas do SPE NAME.....	235
16. Produtos e serviços que compõem os SPE comercializados pela Editora FTD	246
17. SPE da Editora OPET.....	257
18. Materiais Opcionais dos SPE da Editora OPET.....	258
19. Braços comerciais do Grupos Positivo.....	267
20. Produtos e Serviços do SPE Aprende Brasil para a educação infantil.....	279
21. Produtos e serviços que compõe o SPE para o Ensino Fundamental.....	279
22. Produtos e serviços para o município.....	281

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rede do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular	151
Figura 2: Tendência de abandono nas contribuições de inclusão ao texto da BNCC – consulta pública realizada entre outubro de 2015 e março de 2016.....	153
Figura 3 – Seguintos de atuação da Pearson Education	232
Figura 4 – Distribuição das Províncias Irmãos Maristas no Brasil.....	240
Figura 5 – Organograma da Província Marista Brasil Centro-Sul.....	242
Mapa 1 – Editoras por município – 2021.....	212
Mapa 2 – Editoras por município – 2022.....	213

LISTA DE SIGLAS

- ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional
- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- ABRAL – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
- ABRALE – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
- ACARA – *Australina Curriculum, Assessmet And Reporting Authority*
- ADE - Arranjo de Desenvolvimento da Educação
- AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
- AMLIPA – Associação dos Municípios do Litoral do Paraná
- AMP – Associação dos Municípios do Paraná
- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Escolar
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APH – Aparelhos Privados de Hegemonia
- APOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BC – Banco Central
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BM&FBOVESPA – Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros da Bolsa de Valores de São Paulo
- BNC – Base Nacional Comum
- BNCC – Base Nacional Comum curricular
- BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQ – Custo Aluno Qualidade
- CC – Capital Constante
- CEB/CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
- CEDAC – Comunidade Educativa
- CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEE-PR – Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
- CENPEC – Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe
CES/CNE – Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CF – Constituição Federal
CIEDEPAR – Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Paraná
CIRES – Consórcio Intermunicipal de Resíduos Sólidos
CME – Conselho Municipal de Educação
CNDE – Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNPEJ – Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CNPJ – Certificação Nacional de Pessoa Jurídica
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COC – Curso Oswaldo Cruz
COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COFINS – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPOM – Comitê de Política Monetária
CUT – Central Única dos Trabalhadores
CV – Capital Variável
D – Capital dinheiro
D' – Capital-dinheiro-valorizado
D' – Dinheiro acrescido de valor
DADP – Diretoria de Apoio Didático e Pedagógico
DADP – Diretoria de Apoio Didático e Pedagógico
EaD – Educação a Distância
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELT – English *Language Teaching*
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FE – Faculdade de Educação
FENEP – Federação das Escolas Particulares
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUNDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPME – Frente Parlamentar Mista da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
G1 – Portal de Notícias da Rede Globo
GAP – representantes da UNDIME e CONSED
GE – Grupo de Agentes técnicos e dirigentes do MEC
GEDUC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Ensino Superior
GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GRANFPOLIS – Grande Florianópolis
GREPPE – Grupo de Pesquisa em Política Educacionais
IAS – Instituto Ayrton Senna
IBEG – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica,
IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IP – Instituto Positivo
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPO – Initial *Public* Offer, ou Oferta Pública Inicial
ISCMC – Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Curitiba
JEEP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos

LASPAU – *Academic and Professional Programs for the Americas*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M – capital-mercadoria-insumo

M’ – Capital-mercadoria-final

MARE – Ministério de Administração Federal e Reforma do Aparelho de Estado

MBC – Movimento Brasil Competitivo

MBNC – Grupo do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação

MP – Meios de Produção

MPB – Movimento Pela Base

MPB – Movimento Pela Base

MPL – Movimento Passe Livre

MTB – Movimento Todos pela Bases 6º

MTPE – Movimento Todos Pela Educação

NAME – Núcleo de Apoio aos Municípios e Estados

NAPLAN – *The National Assessment Program*

NCLB – Lei Nenhuma Criança Deixada Para Trás

NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagem

NGP – Nova Gestão Pública

NRF – Novo Regime Fiscal

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OPEP – Organização dos Países Exploradores de Petróleo

OPM – Gerenciamento de Programa Online

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

P – Capital-produtivo

PALF – *Person Affordable Learning Fund* ou Fundo Pearson de Aprendizagem Acessível

PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA – Programa de Escolas Associadas

PEA-UNESCO– Programa Escolas Associadas à Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura

PES – *Language Program*

PIB – Produto Interno Bruto

PIB – Produto Interno Bruto

PIS – Programa de Integração Social

PIS/PASEP – Programa de Integração Social / Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PLID – Programa do Livro Didático

PND – Programa Nacional de Desestatização

PNE – Plano Nacional de Educação 1

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE-UEM – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

PPP – Parcerias Público Privadas

PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe

PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Pró-Uni – Programa Universidade para Todos

PSD – Partido Social-Democrata

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RAPS – Rede de Ação Política pela Sustentabilidade

REUNI – Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

SABE – Sistema de Ensino Aprende Brasil

SAE – Sistemas Apostilados de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica do MEC

SEB – Sistema Brasileiro de Educação

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas

SEFE – Sistema de Ensino Família Escola SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria
SESC – Serviços Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SIMEB – Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil
SINEP-PAR – Sindicato das Escolas Particulares do Paraná
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás
SNE – Sistema Nacional de Educação
SNEL – Sindicado Nacional de Editores de Livros
SPE – Sistema Privado de Ensino
STHEM-BR – Consórcio de Instituições de Ensino Superior no Brasil
SUS – Sistema Único de Saúde
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCE-PR – Tribunal de Contas do Estado do Paraná
TCH – Teoria do capital humano
TEC-PUC – Cursos Técnicos de Ensino Médio Pontifícia Universidade Católica
TPE – Movimento Todos Pela Educação
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UENP/CP – Universidade Estadual do Norte do Paraná Campus de Cornélio Procopio
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGT – União Geral dos Trabalhadores
UMBRASIL – União Marista do Brasil
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual do Estado de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia
USP – Universidade de São Paulo
V – Valor

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	20
1.1	DO CHÃO DA ESCOLA ÀS REDES DE HEGEMONIA.....	42
1.2	METODOLOGIA.....	47
2.	ASPECTOS TEÓRICOS – A RELAÇÃO ENTRE ECONOMIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....	52
3.	POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO, OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO E O MERCADO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	71
3.1	LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO, TERCEIRA VIA E ULTRALIBERALISMO: AS VÁRIAS FACETAS DO ESTADO CAPITALISTA.....	72
3.2	DESCENTRALIZAÇÃO CENTRALIZADA, O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	89
3.3	MATERIAIS APOSTILADOS DE ENSINO, SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO, SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO – GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E DEFINIÇÃO EM CONSTRUÇÃO.....	95
3.4	O IMPACTO DA COMPRA DE SPEs NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS.....	98
3.5	A CONCENTRAÇÃO DO MERCADO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NO BRASIL – NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PARA O CAPITAL.....	104
4.	A BNCC COMO ELEMENTO CATALISADOR DOS SPE: CONSTRUÇÃO DO CONSENSO E REAFIRMAÇÃO DA HEGEMONIA EMPRESARIAL.....	114
4.1	O EMPRESARIADO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA – INTERESSES HISTÓRICOS.....	115
4.2	<i>COMMOM CORE</i> E FUNDAÇÃO GATES – AS INSPIRAÇÕES PARA A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI.....	126
4.3	A BNCC BRASILEIRA: CONSENSO E METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO, O PAPEL DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA.....	133
4.3.1	O consenso.....	134
4.3.2	Metodologia de construção.....	138
4.3.3	Os aparelhos privados de hegemonia do empresariado.....	147

4.4 O CNE COMO ÓRGÃO AUXILIAR DE GOVERNO	167
4.5 O BRASIL TEM UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	176
5. CONCRETUDE DOS SPE NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES	183
5.1.1 A consulta aos sites dos municípios.....	191
5.1.2 Consulta aos municípios via e-mail	195
5.1.3 Consulta aos municípios por meio de formulário no <i>google forms</i>	195
5.1.4 Consulta ao Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR).....	198
5.2 PERFIL DOS MUNICÍPIOS QUE FIZERAM AQUISIÇÕES DE SPEs NO ESTADO DO PARANÁ NOS ANOS DE 2021 E 2022	213
5.3 AS PRINCIPAIS EDITORAS QUE FIRMARAM PARCERIAS COM OS MUNICÍPIOS PARANAENSES PARA A COMPRA DE SPE – OS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS E SEUS SPEs.....	218
5.3.1 O grupo Pearson e o SPE NAME	220
5.3.2 Grupo Marista e os sistemas privados de ensino da editora FTD.....	237
5.3.3 Editora OPET e o SPE Sistema Educacional Família Escola (SEFE).....	251
5.3.4 Grupo Positivo – SPE Sistema de Ensino Aprende Brasil	265
6. OS DETERMINANTES CENTRAIS DA AQUISIÇÃO DE SPEs PELOS MUNICÍPIOS PARANAENSES	284
6.1 FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO DOCENTE E MATERIAL DIDÁTICO	285
6.2 PADRONIZAÇÃO CURRICULAR, AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	295
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	315
APÊNDICES	367
Apêndice 1 - Formulário enviado aos municípios.....	367
Apêndice 2 - Municípios do Paraná que compraram SPE do ano de 2009 ao ano de 2020...	368

1. INTRODUÇÃO

A tese é resultado da pesquisa de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), vinculada à Linha de Pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Ensino Superior (GEDUC), sob a orientação do professor Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. A Pesquisa teve como problemática central, saber se as mudanças impostas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é normativa e, portanto, obrigatória, têm provocado o aumento da compra de Sistemas Privados de Ensino (SPEs) pelos municípios do estado do Paraná. O que nos levou a buscar respostas para os seguintes questionamentos: quantos municípios paranaenses compram SPEs? Quais são esses municípios? Quais são os SPE mais comprados pelos municípios? Quais são as motivações que levaram as secretarias municipais de educação a comprarem SPEs? O **objeto desta tese** é a compra de Sistemas Privados de Ensino¹ (SPEs), de grandes editoras, pelos municípios paranaenses a partir das mudanças impostas pela BNCC. Nosso **objetivo geral** é investigar o fenômeno da compra de SPE pelos municípios paranaenses a partir das reformas empresariais da educação, em especial da BNCC, considerando os processos de monopolização, concentração e internacionalização do capital e as novas relações entre o público e privado no contexto de reforma do Estado, processos que vêm atribuindo novos contornos nas relações sociais capitalistas contemporâneas.

A compra de SPEs de grandes grupos editoriais pelos municípios brasileiros, através de parcerias público-privadas, é uma faceta das reformas empresariais em curso na educação, construindo relações eivadas de interesses econômicos e políticos de diferentes instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, e diferentes sujeitos inseridos no âmbito do Estado, do mercado e em institutos e fundações supostamente sem fins lucrativos. Diante dessa complexa teia de interesses, elencamos os seguintes **objetivos específicos**: a) compreender como, no movimento do capital em busca da superação às crises originadas de suas próprias contradições, as parcerias público-privadas passaram a ser defendidas como alternativa para

1 A venda de livros, apostilas, capacitação docente e outros produtos e serviços por editoras foram recebendo ao longo do tempo denominações distintas: material apostilado, sistema apostilado, sistema apostilado de ensino, sistema de ensino. Considerando que se trata de uma “cesta de produtos e serviços”, como bem especificou Adrião (2013). Dessa forma, entendendo que este tipo de compra implica na totalidade da organização do trabalho pedagógico da escola, organização do trabalho docente, em alguns casos se estendendo à gestão da educação no município, inserindo uma perspectiva gerencialista e privada na educação pública, optei por utilizar nessa pesquisa a categoria Sistemas Privados de Ensino (SPEs). Mais à frente tratarei da origem dos SPE, elucidando as mediações que explicam essa categoria.

supostamente garantir o direito à educação; b) identificar os SPE e as editoras que vêm firmando essas parcerias com os municípios paranaenses e a quais grupos empresariais essas editoras pertencem; c) analisar como a BNCC, considerada no contexto da reforma gerencial, vem favorecendo a aquisição de SPE pelos municípios paranaenses e, portanto, os interesses comerciais dos grupos envolvidos na sua defesa; e) mapear no estado do Paraná os grupos empresariais e demais organizações da sociedade civil que vem atuando em defesa da agenda de reformas empresarias da educação.

Partimos do pressuposto que essas reformas podem ser consideradas mecanismos desenvolvidos pelo capitalismo contemporâneo para a subsunção real da educação ao capital, pois desde o final do século XX, essas reformas vêm convertendo o direito à educação em espaço de expansão para o capital em crise. A condição da educação pública de “serviços público não-estatal”, desde a reforma administrativa do Estado brasileiro, em 1995, marca o início das PPPs entre os municípios brasileiros e as grandes editoras de material didático. A aprovação da BNCC em 2017, e sua implementação em curso, expressa um novo patamar da organização do empresariado brasileiro, exercendo sua hegemonia sobre a sociedade. Nesse contexto, o problema ao qual buscamos resposta foi: a aprovação da BNCC tem funcionado como uma política indutora nas compras de SPE pelos municípios do estado do Paraná? Para o qual **defendemos a tese** que, produzida no âmbito de um modelo de Estado gerencialista, e no aprofundamento de um modelo de educação pautado em resultados, a BNCC atua como um mecanismo que induz à ampliação das PPPs entre os municípios paranaenses, em especial os de menor porte, e as grandes editoras produtoras de SPEs.

Os SPEs vêm se consolidando como um dos principais mecanismos privatizantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que demonstra a relevância de uma melhor apreensão desse fenômeno, para conhecermos a expansão dessas parcerias no estado do Paraná, bem como identificar os grupos educacionais que vêm atuando junto aos municípios paranaenses. Pois, a BNCC, ao atuar como política indutora de compra de SPEs – s no contexto em que grandes conglomerados educacionais se constituem, contribui para que proprietários de editoras que são fornecedoras de SPEs, com seus capitais na bolsa de valores, convertam as matrículas públicas em “*comodities* no mercado futuro” (ADRIÃO *et al.*, 2015) – aprofunda a transferência da educação pública da sua condição de direito à condição de mercadoria, sujeitando-a à dinâmica da lucratividade dos seus investidores.

Essa pesquisa encontra respaldo no fato de que a BNCC, como política proposta e defendida pelos grandes aparelhos privados de hegemonia, que agregam empresários, políticos, representantes de organizações sociais de diversos tipos, ao mesmo tempo em que ampliam o

acesso de frações da burguesia empresarial brasileira ao fundo público, também promovem a adaptação da força de trabalho, via inserção de um currículo mínimo obrigatório estreito e atomizado, coetâneo às prescrições e orientações difundidas pelos organismos internacionais, exercendo o controle sobre o conteúdo e a forma da educação escolar.

Entendemos que na situação de muitos municípios, em especial os de menor porte que contam com poucas escolas e um número pequeno de docentes, a compra de SPE, à primeira vista, pode representar apoio, contribuindo para o atendimento das exigências legais. Por essa razão, acreditamos que o desvelamento desses processos, articulando as dimensões universais e singulares à particularidade da oferta da educação nos municípios paranaenses, que tem firmado parcerias com essas grandes empresas proprietárias de SPEs, possa contribuir ao trazer a discussão sobre os processos privatizantes na educação pública, mais próximos aos contextos dos municípios paranaenses, às escolas e à categoria docente, que no dia a dia da escola, dada à precariedade das condições de trabalho e vida, encontram-se afastada dessas discussões. Entendemos que a única forma de enfrentamento das lógicas gerencialista e privatista disseminada na educação pública, é a organização política e resistência da categoria docente, para se contrapor à hegemonia empresarial constatada no processo de tramitação e aprovação da BNCC.

E, retomando a questão do direito à educação, convém enfatizar que a compra de SPE, com a aprovação da BNCC, amplia o processo de negação do acesso à educação, tanto porque a base é uma política de padronização e estreitamento curricular, cuja finalidade é possibilitar as escolas alcançarem melhores índices no IDEB, e nas avaliações de larga escala como Provinha Brasil, Pisa e as provas externas criadas pelas próprias redes de ensino. Mas, também, porque essas compras comprometem recurso público que deveria ser aplicado principalmente na expansão das vagas na Educação Infantil, em especial para a faixa etária de 0a 3 anos. No site das secretarias municipais de educação de muitos municípios paranaenses, ao mesmo tempo em que o município divulga e festeja a compra de SPE, encontramos a lista de espera com os nomes das crianças que aguardam vagas nas escolas de Educação Infantil.

O contexto em que investigamos a aquisição de SPE pelos municípios, via parecerias público-privadas, deriva, portanto, da “crise sistêmica”² (NETTO, 2012) que teve início nos

2 José Paulo Netto (2012) chama a atenção para o fato de que as crises cíclicas, que atingem uma parte ou outra do sistema, são próprias do capitalismo e não levam o sistema ao colapso sem a intervenção intencional de homens e mulheres na sua destruição. Mas ele distingue as crises cíclicas das crises sistêmicas, que atingem a totalidade da estrutura da ordem do capital. O capitalismo vivenciou até hoje três crises sistêmicas, a de 1873, que se prolongou por 23 anos, a de 1929, que durou em torno de 16 anos, e termina no pós-Segunda Guerra Mundial, e a crise que estamos vivenciando agora. Embora o autor identifique de forma mais precisa seus primeiros sinais na

anos de 1970, impelindo o capital a criar alternativas para sua superação, e vem provocando profundas transformações societárias e redesenhando o perfil do capitalismo na passagem do século XX para o século XXI, intensificando e sofisticando as formas de exploração da classe trabalhadora.

A intensificação da competição intercapitalista, a queda na rentabilidade do capital investido na esfera produtiva que impulsionou a busca de opções mais lucrativas, a desregulamentação que “[...] liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento” (NETTO, 2012, p. 417) e ocasionou o deslocamento maciço de capital monetário para o setor financeiro para dar continuidade à sua lógica expansionista, trouxe novos contornos para os padrões de produção, distribuição e consumo de mercadorias inaugurando uma nova fase do capital (MEZARROBA, 2017).

As transformações acima mencionadas estão vinculadas aos “[...] impactos causados nos circuitos produtivos e pela revolução científica e tecnológica em curso desde meados do século XX (potenciada em seus desdobramentos, por exemplo, pela ‘revolução informacional’ e pelos avanços da microeletrônica, da biologia, da física e da química” (NETTO, 2012, p. 417). A reestruturação da base produtiva se desenvolveu como processo inadiável do capitalismo em crise, adequando suas bases para a continuidade da sua capacidade de reprodução. O enfrentamento da queda da taxa de lucro se deu pela inserção tecnológica de base microeletrônica e automação, o desenvolvimento de novas tecnologias de gestão dos processos de trabalho, desregulamentação da legislação trabalhista (terceirizações, subcontratações e informalidade), a dispersão geográfica da produção para áreas pouco industrializadas criando arranjos produtivos que funcionam de forma desigual e combinados e o aumento do desemprego estrutural (HARVEY, 2001).

Concomitante à descentralização das operações produtivas, vivenciamos uma centralização do capital, esse fenômeno é denominado de mundialização do capital e, segundo Chesnais (1996), resulta de dois movimentos conjuntos, interligados, mas distintos, o “[...] primeiro pode ser caracterizado como a mais uma longa fase de acumulação ininterrupta que o capitalismo conheceu no desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento das conquistas sociais e democráticas” (CHESNAIS, 1996, p. 34). Com impactos devastadores sobre a condição de trabalho e vida da classe trabalhadora, a reestruturação produtiva é sempre expressão da:

crise da Bolsa de Nova York, em 1987, ele defende uma abordagem mais abrangente, abarcando das transformações ocorridas no capitalismo desde os anos de 1970.

[...] capacidade permanente de resposta que o capital dá às suas crises. Para fazer-lhes frente é absolutamente vital ao Capital – e aos capitalistas – redesenhar não apenas sua estrutura econômica, mas, e sobretudo, reconstruir permanentemente a relação entre as formas mercantis e o aparato estatal que lhe dá coerência e sustentação. Assim, no momento atual da subsunção real do trabalho ao capital – conhecido ideologicamente como a III Revolução Industrial – exige uma modificação das regras de sociabilidade capitalista, modificação essa necessária para fazer frente à tendência decrescente da taxa de lucro (DIAS, 1997, p. 14).

A internacionalização dos mercados financeiros e o desenvolvimento do neoliberalismo, uma particularidade do capitalismo contemporâneo³, ocasionaram importantes movimentos de ajustes estruturais que implicam em ao menos três ordens de ações: a desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho; redução e privatização dos sistemas de seguridade social; privatização de empresas estatais e serviços públicos para a exploração privada, provocando a desnacionalização da economia e tornando os países periféricos ainda mais frágeis nas relações capitalistas internacionais, impondo a eles a condição de economia subordinada (NETTO; BRAZ, 2008, p. 229).

Não sendo uma exclusividade dos países periféricos, políticas neoliberais que avançam sobre o trabalho também são implementadas nos países de centro da economia capitalista, evidentemente a partir das especificidades dessas economias. Na Inglaterra e nos EUA, as políticas neoliberais tiveram início com a eleição de Margareth Thatcher e Ronald Reagan nos primeiros anos da década de 1980. Para que os ajustes neoliberais se tornassem aceitáveis pela população, os governos defenderam a necessidade de uma “Nova Gestão Pública”⁴ (NGP), para tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado ao cidadão (SHIROMA, 2018).

No Brasil a adoção das políticas neoliberais teve seu início nos anos de 1990, e vem promovendo ao longo do tempo um conjunto de reformas que ao redefinir o papel e a função do Estado, traz sérias limitações para a consolidação dos direitos constitucionais, tão tardiamente conquistados no plano da lei com a Constituição Federal de 1988. Fernando Collor

3 A configuração do capitalismo que designamos como contemporânea inicia-se nos anos setenta do século XX e continua a ter no centro de sua dinâmica o protagonismo dos monopólios – vale dizer, o capitalismo contemporâneo constitui a terceira fase do estágio imperialista (NETTO; BRAZ, 2008, p. 211).

4 A Nova Gestão Pública (NGP) pode ser definida como um modelo ou teoria administrativa para o setor público a partir de uma perspectiva empresarial com foco na melhoria da eficiência e da eficácia, para isso propõe a profissionalização dos agentes do Estado, na busca da maximização dos resultados. Nesse sentido, implementa uma política de responsabilização (*accountability*), impondo sanções ou bonificações a partir da mensuração do desempenho. No entanto, apesar de trazer novos elementos, a NGP não supera a gestão burocrática, ela introduz métodos de controle mais sofisticados e embaralha os limites entre o público e privado, subordinando o interesse público ao interesse do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016).

de Mello inicia seu governo em 1990 implementando o Programa Nacional de Desestatização⁵ e políticas de congelamento salarial e confisco de poupança que fortaleceu o capital financeiro (MACIEL, 2011). Eleito como o “caçador de marajás”, logo foi envolvido em processos de corrupção que resultou no seu *impeachment* em 1992, o que não alterou a política econômica em curso, as políticas pró-mercado tiveram continuidade nos governos que o sucederam⁶ em diferentes nuances e intensidades, mas sempre mais vinculadas às necessidades do movimento de desenvolvimento do capital em nível internacional propriamente pela filiação político-ideológica dos representantes dos grupos políticos que chegaram ao governo.

O neoliberalismo, no Brasil ganha novos contornos e intensidade no governo de Fernando Henrique Cardoso⁷ (FHC), entre os anos 1995-2002 a inserção subordinada e consentida do país à economia mundial, articulou um processo que tornou o país um espaço favorável ao capitalismo imperialista dos países centrais e possibilitou o crescimento da dívida pública. Ele amplia e aprofunda o Programa Nacional de Desestatização (PND), criado no governo Collor, subordinando-o diretamente ao Executivo Federal, “Diferentemente dos membros da Antiga Comissão Diretora, os integrantes do Conselho não mais precisavam ter seus nomes aprovados pelo Congresso Nacional uma vez que esse Conselho passou a ser composto exclusivamente por Ministros de Estado” (ALMEIDA *apud* SÁ, 2016, p.193). Governar por Medidas Provisórias, também, ilustra os governos centralizadores das duas gestões de FHC.

A adesão à lógica de livre-mercado e do antiestatismo, submetido ao grande capital, resultou na intensificação da agenda de “[...] transformação do caráter do Estado brasileiro no plano econômico de nacional-desenvolvimentista para um Estado Neoliberal típico” (ALMEIDA *apud* SÁ, 2016, p. 195). Após um grande período de hiperinflação, o Plano Real estabilizou a economia e garantiu a reeleição de FHC, bem como as bases para a radicalização

5 O Programa Nacional de Desestatização foi instituído via Medida Provisória nº 155, convertida em Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990 (BRASIL, 1990), tinha como objetivo estudar as empresas estatais com potencial para serem vendidas à iniciativa privada. Esse programa teve continuidade no governo de Itamar Franco e no seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, até ser substituído em 1997 pela Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997 (BRASIL, 1997), intensificando e fortalecendo o programa de privatizações.

6 Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016); Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

⁷ Mais tarde, 1995, quando da realização da reforma do Estado, o governo brasileiro assumiu, ao menos formalmente, a política da Terceira Via. Ela foi explicitada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Para seu autor, Bresser Pereira, o modelo de Estado adotado seria o “Estado Social-liberal” (1998, p. 7). Convém enfatizar que a Terceira Via não sai exatamente do espectro do campo econômico neoliberal. E, considerando a recém promulgação da Constituição de 1988, a primeira que trouxe uma ampla gama de direitos sociais, a política econômica empreendida por FHC foi um limitador da efetivação dos direitos sociais do texto constitucional, que fez com que seu governo ficasse reconhecido historicamente como o momento em que o país acelerou as reformas neoliberais.

do neoliberalismo. Com a redução dos membros do Conselho Monetário Nacional de treze para três e a criação do Comitê de Política Monetária (COPOM), em 1996:

[...] a taxa de juros passa a ser regulada por técnicos membros do conselho de administração monetária, a autonomia formal do Banco Central se configurou definitivamente. Doravante, a lógica que dominou a perspectiva da política monetária do BC visava garantir a voracidade do grande capital, especialmente o internacional, sobretudo do setor financeiro fosse saciada, não interessando os custos sociais (SÁ, 2016, p. 198).

Sá (2016), ainda recorda a promulgação da Lei de Responsabilidade Fiscal⁸ – Lei Complementar 101, de 4 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), fruto do acordo firmado com o FMI no ano anterior, em razão da crise do Real, a lei engessou os gastos estatais para garantir o pagamento da dívida pública. Os custos sociais a partir da política econômica neoliberal foram inevitáveis, para além dos processos de privatização de importantes empresas públicas, houve a diminuição das funções sociais do Estado nas áreas da educação, saúde, previdência, caracterizando a adesão radical do país ao Consenso de Washington⁹, que acabou por “[...] cristalizar-se durante os anos oitenta, a partir da aplicação de um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida” (GENTILI, 1998, p. 13), em especial na América Latina e Caribe. O objetivo do receituário foi impulsionar o livre mercado e garantir a abertura da economia dos Estados nacionais aos países centrais, a partir das necessidades do grande capital.

A redefinição do modelo de Estado no Brasil foi viabilizada pelo Projeto de Reforma do Aparelho do Estado, idealizado por Bresser-Pereira na primeira gestão do governo de FHC. Essa redefinição, com a ênfase no conceito de governança¹⁰, passou a expressar a capacidade

⁸ A lei 101/2000 é um determinante estrutural importante no processo que resultou no fenômeno das compras de SPE pelos municípios brasileiros, ela limita, especialmente, os gastos com folha de pagamento, oferecendo mais uma dificuldade aos municípios quando estes foram assumindo a execução da oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa questão será tratada no capítulo 3 desta tese.

⁹ Quem primeiro usou a expressão para identificar as “orientações” dos organismos internacionais, em especial FMI e Banco Mundial, foi o economista John Williamson, se referindo às dez regras básicas estabelecidas na reunião que deu origem a expressão e, posteriormente, ao documento Consenso de Washington, a serem implementadas pelos países da América Latina e Caribe, que imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes (SILVA, 2005). Ele expressa uma espécie de “concertação” da economia mundial, em especial para as nações que estavam endividadadas, após a ruptura do Acordo de Bretton Woods. O Consenso estabeleceu dez medidas que devem ser adotadas pelos países, e envolvem: disciplina fiscal, reordenamento das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, liberalização comercial, manutenção de taxas de câmbio competitivas, atração de investimentos externos, desregulação da economia, privatização de empresas estatais e proteção de direitos autorais (GENTILI, 1998).

¹⁰ O termo governança vem fazendo parte de diversos documentos referentes às políticas públicas. No documento *Governance and Development* se considera governança “[...] a maneira pela qual o poder é exercido na

reguladora do Estado em articular as esferas estatal e privada, fundamentando a base para a defesa do público não-estatal, chamando a sociedade civil para assumir responsabilidades que até então eram entendidas como exclusivas do Estado (LIMA, 2008, p. 26-27). A reforma estatal promovida foi justificada, também, porque seu idealizador considerou um retrocesso sem precedentes a Constituição de 1988, atribuindo ao Congresso Constituinte a responsabilidade pelo engessamento do aparelho estatal, pois estendeu para os “[...] serviços do Estado e para as próprias empresas estatais praticamente as mesmas regras burocráticas e rígidas adotas no núcleo estratégico do Estado” (BRASIL, 1995, p. 21).

A reforma empreendida, portanto, buscou “[...] limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado e a iniciativa privada” (BRASIL, 1995, p.45). A reforma, ainda, transferiu da União para os estados e municípios as ações de caráter local, como a saúde e a educação básica, cabendo ao governo federal uma função suplementar, que quase nunca é realizada.

Adotando o modelo gerencialista a reforma neoliberal aludiu combater o patrimonialismo e o burocratismo estatal, tornando o Estado mais eficiente ¹¹. A eficiência do Estado passa a ser entendida como sua capacidade de descentralizar a execução e centralizar as decisões, criando marcos regulatórios.

Isso faz com que o Estado passe de produtor direto de bens e serviços a coordenador das iniciativas privadas, tendo a privatização se tornado a principal política estatal nos governos de FHC. Na esfera social, a atuação do Estado resultou em descentralização, fragmentação e focalização buscando “[...] desenvolver uma nova cidadania, fundada na ‘responsabilidade

administração de recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao seu desenvolvimento” (WORLD BANK, 1992, p. 1). Para o Banco Mundial, um modelo de boa governança deve se pautar em alguns princípios: gestão pública baseada no princípio da eficiência, estrutura legal (aparato legal), políticas de *accountability* e transparência. Governança também pode ser compreendida no contexto de emergência do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública, sendo “[...] interpretada como 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 as organizações estatais e não estatais, redefinem as funções e reponsabilidades do Estado e da Sociedade Civil” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 31). No entanto, optamos pela utilização das categorias gramsciana de hegemonia, Estado ampliado, intelectuais orgânicos e aparelhos privados de hegemonia, que consideramos mais pertinentes à nossa pesquisa, que procura investigar a compra de SPEs pelos municípios paranaenses no contexto da produção e implementação da BNCC, que tem o empresariado, organizado em institutos e fundações filantrópicas, como principal articulador, com entrada privilegiada junto ao Estado.

¹¹ Santos (2012 apud ALVES, 2015) identifica três grandes reformas administrativas no Brasil no século XX. A primeira nos anos de 1930, propondo a burocratização em combate ao patrimonialismo, no qual, segundo Faoro, a prática de seleção para os cargos da administração pública não é pautada em critérios racionais-legais, criando um complexo sistema de agregados e “clientes” sustentados pelo Estado, confundindo o patrimônio público com o privado (apud ALVES, 2015, p.72). A segunda nos anos 1960, em nome da desburocratização, em direção à descentralização institucional transferindo atividades para o setor privado, e a terceira a reforma gerencialista dos nos 1990, que se materializa com o Plano Diretor da Reforma do Estado (ALVES, 2015, p. 71).

social’[...]. Passa a se constituir serviços exclusivos do Estado somente o subsídio à educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e o controle do meio ambiente” (NEVES, 2004) e mesmo essas podem ser ofertadas em parceria com agentes externos privados.

O resultado é a inflexão da política educacional, na qual a autora identifica que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a reforma na educação profissional e a implementação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), provocaram a “[...] desconcentração da educação fundamental, a privatização, a fragmentação e o empresariamento do ensino superior, assim como as alterações na formação de professores para os níveis e modalidades de ensino e a definição de novos parâmetros curriculares e seus instrumentos de avaliação” (NEVES, 2004). Demonstrando, num movimento contraditório de interesses diversos as influências dos organismos internacionais junto aos governos nacionais, em direção à produção de políticas públicas para a educação voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo novo padrão produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A descentralização das competências induz a ideia de uma maior autonomia de estados, municípios e escolas, como a autonomia na construção de projetos político- pedagógicos próprios em cada instituição de ensino. Mas, ela vem acompanhada de processos avaliativos externos, “Nessa lógica, a autonomia passa a ser monitorada de outra maneira, ficando a autonomia submetida aos resultados obtidos pelo Sistema Avaliativo” (MIRANDA, 2003, p. 197) a fim de controlar a implementação da política curricular, que tem na lógica de mercado seu horizonte.

Nos governos Lula, (2003-2010), Neves (2004) identifica a terceira etapa do projeto neoliberal de sociedade, um uma espécie de neoliberalismo humanizado, que no plano econômico visou às reformas de desregulamentação das relações trabalho e previdência, que podemos exemplificar com reforma da previdência dos servidores públicos federais realizadas em 2003, sob o governo de Lula e, posteriormente, outra reforma no ano de 2012 sob o governo Dilma. No plano político o aprofundamento da “radicalização democrática” iniciada com FHC.

O governo Lula se propõe a consolidar a formação do **novo homem coletivo** indispensável à consolidação desse projeto societário. O Estado intensifica, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o papel de educador, ou seja, de difusor da conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado nos governos anteriores. O governo Lula se propõe, portanto, a realizar um **pacto**

nacional, em outros termos, a submissão **consentida** do conjunto da sociedade às ideias e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil (NEVES, 2004). A autora destaca a formação do novo homem coletivo, o papel educador do Estado, o pacto nacional e submissão consentida. Para isso, recupera do pensador italiano Antônio Gramsci a constituição do processo histórico e a instauração de um novo do conformismo social no âmbito das sociedades urbano-industriais modernas, que dão as bases de um modo de pensar estandardizado que conformou a vida individual ao desenvolvimento de novas formas de autodisciplina, bem como, a vida individual e coletiva na busca da máxima produtividade, tornando o mundo da produção e o trabalho referências na organização utilitarista das instituições morais e intelectuais (GRAMSCI, 2000, p. 259-261 *apud* NEVES, 2004).

Na moderna sociedade capitalista o Estado, ao assumir a tarefa educativa e formativa de criar novas e mais elevadas formas de civilização e moralidade, busca o desenvolvimento contínuo da base produtiva e, fisicamente, de novos tipos de humanidade, que sob a hegemonia burguesa vem adaptando constantemente a sociedade à particularidade desse modelo de sociabilidade (GRAMSCI, 2000 *apud* NEVES, 2004). A partir da compreensão de Gramsci acerca das relações de reciprocidade entre estrutura e superestrutura na sociedade capitalista, Neves (2004) reitera que as mudanças na e da organização do trabalho nas últimas décadas, no plano mundial e nacional, bem como, as novas formas da estrutura de poder neoliberal atendem a necessidade de adaptar o homem, enquanto ser genérico e singular, às necessidades do desenvolvimento do capitalismo monopolista por meio de um pacto nacional pelo consenso.

No Brasil, essa intenção foi explicitada por Lula na Carta ao Povo Brasileiro¹², nas eleições majoritárias de 2022, que teve o propósito de “acalmar” o mercado financeiro e setores

¹² O embrião da Carta ao Povo Brasileiro, publicada em junho de 2002, é de 1999. Seria a quarta candidatura de Lula à presidência, e naquela ocasião com a Criação do Instituto Cidadania, no qual ele reuniu um grupo de economistas apartado do PT, criando um grupo de discussão fora do ambiente petista, foi bastante criticado pela “ala esquerda do PT”. O Instituto Cidadania publicou em 2001 o texto “Um outro Brasil é Possível”, uma espécie de meio-termo. Em janeiro de 2002 o prefeito de Santo André, Celso Daniel, que seria o coordenador de programa de governo de Lula, foi assassinado antes de montar sua equipe, interrompendo esse processo por três meses. Foi substituído em março por Antonio Palocci, então prefeito de Ribeirão Preto. O comando da campanha concluiu que “Havia a constatação de que um jogo semelhante ao de 1998, quando a eleição de Fernando Henrique foi anteposta ao caos, poderia ocorrer. José Serra seria apresentado como o único capaz de ajustar a economia. Era preciso apresentar os elementos de combate à crise latente que víamos: superávit primário, manutenção da política de metas e respeito aos contratos” (PRADO, *apud* FELÍCIO, 2005). Ainda que os discursos de Lula e as falas de Palocci se mostrassem ponderadas, os interlocutores do mercado financeiro cobravam um documento escrito, no qual os compromissos econômicos de combate à crise fossem assumidos pelo candidato. A Carta ao Povo Brasileiro foi redigida inicialmente por assessores de Palocci subsidiados pelo conteúdo de reuniões de Palocci com petistas, empresários, agentes do mercado financeiro, depois contou com contribuições do próprio Palocci, outros integrantes da campanha e de Lula, e foi submetida à vários interlocutores com os quais Palocci havia conversado. E, “[...] segundo um dos interlocutores que prefere falar sob reserva, a Carta foi ‘um conforto a formadores de opinião’, que temiam o discurso da ruptura que o PT trazia de Recife. Na avaliação deste dirigente,

produtivos da sociedade em relação à eleição do político que, dentro do espectro político partidário, é identificado no campo da esquerda. A carta reiterou que,

Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país [...].

À parte manobras puramente especulativas, que sem dúvida existem, o que há é uma forte preocupação do mercado financeiro com o mau desempenho da economia e com a sua fragilidade atual, gerando temores relativos à capacidade de o país administrar sua dívida interna e externa. É o enorme endividamento público acumulado no governo Fernando Henrique Cardoso que preocupa os investidores (SILVA, 2002).

Pochmann (2016), quando do golpe judiciário-parlamentar que interrompeu o segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff, divergindo de Neves (2004), identificou como os “três tempos do neoliberalismo brasileiro” os governos de Collor, FHC e Temer, respectivamente. Ele considera que a o governo Lula, a partir de 2003, foi a “[...] implantação de trajetória distinta do receituário neoliberal por mais de uma década, permitiu produzir resultados inéditos em termos de expansão econômica e justiça social, cuja redução da pobreza e da desigualdade de renda foram expressão inegável no Brasil” (REDE BRASIL ATUAL, 2016).

Divergindo de Pochmann (2016), considerando as políticas focais e o atendimento do grande empresariado, em especial do setor financeiro nos governos do Partido dos Trabalhadores (Lula e Dilma Rousseff), entendemos que os governos de Lula não representaram uma ruptura com a lógica neoliberal. Podemos exemplificar, no estrangulamento financeiro das universidades federais, com o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que aplicou os métodos gerencialistas às instituições de ensino superior da rede federal. Não podemos deixar de enfatizar que, somado às imposições gerenciais às universidades públicas, temos as políticas voltadas para a expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (Pró-Uni), que criaram as condições para o financiamento público de grupos educacionais privados, contribuindo na constituição de gigantes conglomerados educacionais (SGUISSARDI, 2015).

Os grandes conglomerados educacionais atuaram primeiramente no ensino superior privado, contando com uma importante rede de proteção fornecida pelo Estado, desenvolvendo para esse setor, no país, um “capitalismo sem risco” (AZEVEDO, 2015). Depois de um período

a Carta dava sequência a um movimento que começara com a busca de alianças que fez de José Alencar, do PL, o vice, e da contratação do marqueteiro Duda Mendonça. O essencial era um documento público para o que era dado como certo em conversar reservadas” (FELÍCIO, 2005).

de grande expansão no ensino superior, se direcionaram para a educação básica privada e, por fim, “[...] tem avançado sobre os sistemas públicos de educação básica, vendendo materiais apostilados para redes municipais e estaduais” (OLIVEIRA, 2009, p. 741).

Dilma Rousseff assume a presidência em 2011 encontrando condições muito distintas das encontradas por Lula em 2003. Leher chama a atenção para o fato de que os indicadores sociais melhoraram durante a gestão de Lula, o mesmo não se repetiu no governo Dilma. Para além disso, Leher ao citar a crise estrutural, intensificada a partir de 2008, relata que “[...] suas repercussões no Brasil foram marcantes em 2009 e, depois de um ano aparentemente mais promissor (2010), voltou a se manifestar de modo severo a partir de 2011, repercutindo especialmente no governo Dilma Rousseff” (2014, p. 132)

E, apesar do fato de que em 2013 o país ainda estava distante da recessão que se abriu em 2015, com o desemprego baixo, o apoio ao governo Dilma ser de mais de 65%, (ARCARY, 2023), tudo mudou em junho de 2013¹³, quando milhares de jovens tomaram as ruas contra o aumento das passagens de ônibus. Arcary (ibidem, p.6) avalia o “[...] caráter progressivo de algumas reivindicações, mas constata, também, a presença de um núcleo reacionário com audiência de massas, e observa que a acefalia política deixou a dinâmica das mobilizações à deriva. Tudo estava em disputa”. Em menos de um mês o apoio ao governo caiu a menos de 30%. Ele reitera que “[...] o peso social da classe trabalhadora não se impôs. As massas populares não foram protagonistas principais em Junho de 2013” (idem, ibidem, p.6).

Singer (2018, p. 35-38), parece corroborar essa leitura, pois ao considerar os quesitos renda, escolaridade e ideologia, identifica dois perfis, o que a literatura tem chamado de nova classe trabalhadora, mais escolarizada, reflexo da ampliação do acesso à educação, em especial ao Ensino Superior via interiorização das universidades federais, Pró-Uni, FIES, e a classe média tradicional. Quanto as reivindicações dos manifestantes, estas foram na maior parte manifestações típicas da classe trabalhadora: transporte, educação saúde. Na segunda fase das manifestações a direita trouxe o problema da corrupção e, na última fase, as manifestações que ocorreram do dia 21 de junho em diante, é que pautas mais específicas surgiram e as forças começaram a se dividir, quando as manifestações assumem um viés nitidamente oposicionista

¹³ Em junho de 2013 milhares de jovens tomaram as ruas da cidade de São Paulo puxados pelo MPL (Movimento Passe Livre) em manifestação pelo aumento de R\$0,20 na passagem de ônibus. Rapidamente reprimida pela PM, o resultado foram mais de cem pessoas feridas, prisões e a massificação da manifestação por todo o país nos dias seguintes. A pauta se ampliou, bem como os sujeitos que se mobilizaram. Sabemos que diversos grupos direitistas, como Movimento Brasil Livre (MBL), Vem Pró Rua, se constituíram nesse contexto e, no ápice da Operação Lava Jato (julgamento do mensalão), se tornaram sujeitos coletivos importantes no cenário político nos anos seguintes, que culminaram no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016.

contra o governo, indistintamente municipal, estadual e federal, e as ruas foram ocupadas por manifestantes dos grupos mais à esquerda aos mais à direita, dando destaque para as cores verde e amarelo, e:

“[...] o que poderia prenunciar um ciclo de lutas dos trabalhadores, fez o papel de comissão de frente. O MPL, de nítidas posições anticapitalistas, foi o artífice e o fio condutor da primeira fase. Para o MPL, “as barricadas erguidas contra os sucessivos aumentos das passagens são expressão da digna raiva contra um sistema completamente entregue à lógica da mercadoria” [...] junho poderia ter representado um momento de ascensão na luta dos trabalhadores. (SINGER, 2018, p. 42).

Para Singer, houve a ausência de uma alternativa à esquerda, pois as centrais sindicais evitaram “politizar” o movimento, o PT estava mais envolvido na tarefa de forjar uma nova classe média, deixando de investir na composição com as frações mais populares, e o MPL, pela sua recusa em imprimir, por cima, um sentido às mobilizações, criando um vácuo que foi ocupado pelos movimentos de direita, que se aproveitaram do fato de a principal prefeitura do país, epicentro das manifestações, ser ocupada pelo PT (Fernando Haddad), “[...] pegaram carona nos vinte centavos para difundir hostilidade aos políticos, cujo sentido único era vilipendiar o PT e o lulismo” dando origem aos grupos que dariam sustentação à pré-candidatura de Jair Bolsonaro em 2015 (SINGER, 2018, p. 42).

Dilma, ao tentar satisfazer a todos, deu destaque à responsabilidade fiscal, a estabilidade econômica, ao controle da inflação, promoveu cortes regulamentou a delação premiada, elemento fundamental para a Operação Lava Jato. E, à direita, sinalizou melhorias na saúde, educação e transportes, que “[...] ficariam em parte no papel justamente por falta de orçamento. Na verdade Dilma empurrava as contradições para frente” (SINGER, 2018 p. 44). Ela venceu as eleições em 2014, apesar do esforço da mídia em prol de Aécio, a exemplo da capa da revista Veja, que em 23 de outubro, 48 horas das eleições do segundo turno, “[...] sai com o seguinte título na capa, publicado entre fotos soturnas de Dilma e Lula à meia-luz “Eles sabiam de tudo”” (SINGER, 2018, p. 59), em relação à corrupção na Petrobrás. A partir de então, a grande imprensa¹⁴ brasileira intensificou sua atuação como aparelho privado de hegemonia, pois

¹⁴ Partindo de Gramsci (2004), ao analisar o jornalismo na Itália, podemos apreender que a imprensa vende uma mercadoria vinculada a duas dimensões importantes, que estão relacionadas ao leitor: “[...] 1) como elementos ideológicos, “transformáveis” filosoficamente, capazes, dúcteis, maleáveis à transformação; 2) como elementos “econômicos”, capazes de adquirir as publicações e de fazê-las adquirir por outros” (p. 246). E, sendo a imprensa é uma empresa capitalista, e sua mercadoria não está ileso da questão ideológica, lembra Gramsci, “[...] num jornal moderno, o verdadeiro diretor é o diretor administrativo e não o diretor da redação” (ibidem, p. 247), o que nos permite identificar a grande imprensa, dominada por poderosas organizações, cuja mercadoria tanto informa como conforma, busca produzir o consenso, a hegemonia, condições para a dominação de classe.

enquanto empresa privada ela precisa ser compreendida, nas palavras de Capelato (1988, p. 18), como instrumentos de manipulação na defesa de interesses privados, apesar de que, enquanto instituição, na imprensa “[...] se mesclam o público e o privado, os direitos dos cidadãos se confundem com os interesses do dono do jornal. Os limites entre uns e outros são muito tênues”.

Leher (2019), identifica que o agravamento da crise de 2013 orientou uma coalizão entre as frações da burguesia pela “[...] apropriação privada do fundo público, aos direitos trabalhistas, à previdência social, à exploração das *commodities*, ao agronegócio, à remoção de obstáculo ambientais e à flexibilização da demarcação dos territórios dos povos indígenas (LEHER, 2019, p. 4). E a reeleição de Dilma Rousseff, ainda que não representasse uma ruptura ao projeto neoliberal, também não oferecia as condições almejadas pela burguesia nacional, que passou a ver na continuidade do seu governo um empecilho para o cumprimento dessa agenda. O golpe que colocou fim ao governo de Dilma, pela ausência de crime político, exigiu a articulação e participação de diversos segmentos e setores endógenos e exógenos ao Estado, atuando em colaboração a categoria política, a justiça, as elites econômicas e a grande imprensa, para criar as condições necessárias de sua não contestação para além das ruas.

Quando o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência iniciou o aprofundamento do viés neoliberal da política econômica¹⁵, colocando na pauta do governo um novo conjunto de reformas cuja característica central foi o ataque a todo e qualquer direito social, com destaque para a Emenda Constitucional n. 95/2016, a contrarreforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017), flexibilização da legislação ambiental e da lei de terras. Na área educacional temos a reforma do Ensino Médio, via medida provisória, e a aprovação da BNCC, cuja produção, aprovação e implementação tem se dado num longo e tumultuado processo, capitaneado por uma fração do campo empresarial organicamente articulada sob a organização do Movimento Todos pela Base. A atuação desse e de outras organizações será elucidada ao analisarmos, de forma mais precisa, a produção e aprovação dessa política.

O “plano de governo” de Michel Temer, o Programa Uma Ponte Para o Futuro, apresentado por ele e por Moreira Franco em outubro de 2015, teve como objetivo tarimbar o grupo golpista caso o *impeachment* de Dilma prosperasse, funcionando como agente incendiário para acelerar a derrubada de Dilma. O documento atribuía ao grupo a capacidade de pacificar o país “[...] pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e do

¹⁵ Para além das reformas trabalhistas, Temer, conseguiu aprovar o projeto que acabou com a obrigatoriedade de a Petrobrás ser sócia com ao menos 30% de participação e a operadora única de todos os campos de exploração de petróleo no pré-sal, consórcio de empresas estrangeiras levaram 6 das 13 licitações realizadas em seu governo. Também alterou a política de preços da Petrobras, estabelecendo a paridade de preços internacionais.

ressentimento estão inviabilizando os consensos sem os quais nossas crises se tornarão cada vez maiores” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 2). Recebeu o apoio de José Serra e Aécio Neves¹⁶, então senadores pelo PSDB, que foram derrotados nas eleições para presidência em 2010 e 2014 respectivamente, por Dilma Rousseff.

A Ementa Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), foi uma espécie de catalizador que atingiu a totalidade dos serviços de âmbito social que são de responsabilidade do Estado. E, sem dúvida alguma, expressa a violência da luta de classes e o caráter da burguesia brasileira pouco afeita aos direitos sociais. A defesa da Emenda Constitucional nº 95/2016, num contexto de agravamento da crise econômica e de grande instabilidade política, a rigor criou um Novo Regime Fiscal (NRF), que “[...] pode ser compreendido como uma reação às conquistas sociais, fundadas nos avanços aprovados na Constituição Federal de 1988 (CF – 1988)” (Apud NEVES, 2016, p. 239). Com inúmeras reformas tramitando nas casas legislativas que, também, comprometem severamente os direitos sociais, o “[...] mais forte argumento apresentado publicamente para a aprovação do NRF é o de que se não houver a contenção de gastos primários, o País não conseguirá honrar compromissos compulsórios e implementar políticas de crescimento (NEVES, 2016, p. 242).

É possível considerarmos que não há muita clareza no que seria diminuir a contenção de gastos, porque não há intenção de tornar transparente a gestão do fundo público, gerando entendimentos distintos na população sobre quais gastos teriam que ser contidos. Isso correu, ainda, num momento em que as instituições públicas estão sendo devastadas pelo movimento contraditório da luta de classes e das lutas internas entre frações da burguesia, expondo as entranhas do campo político, dos processos de corrupção, tornando mais fácil a aceitação de reformas estruturais, lembrando que a “necessidade de diminuir o Estado” em razão do seu alto custo vem sendo “informada” pela grande imprensa e por diversos intelectuais da burguesia desde a década de 1990, quando da opção da elite brasileira pela ruptura com qualquer forma de desenvolvimentismo.

Para entender o que representa a aprovação da EC nº 95/2016 é necessário confrontar as despesas primárias e as despesas financeiras no orçamento da União, que são despesas obrigatórias. Segundo a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2017), correspondem a despesas primárias os gastos no provimento de bens e serviços públicos à

¹⁶ Claramente insatisfeito com o resultado das eleições, Aécio Neves, e seu partido PSDB, questionaram formalmente o resultado das eleições à Justiça Eleitoral, solicitando auditoria da votação (O GLOBO, 2014). Neto do primeiro presidente eleito no período de redemocratização, Tancredo Neves que morreu antes de assumir, Aécio Neves disse, em entrevista ao Jornal O Tempo, em 08/06/2022, que a “Presidência é destino”, (CARTA CAPITAL, 2022)

população, entre elas saúde e educação, por exemplo, além dos gastos com a estrutura do Estado (máquina pública). Já as despesas financeiras (ou não primárias), correspondem ao pagamento de uma dívida do governo ou da concessão de empréstimos tomados pelo governo em favor de outra instituição ou pessoa, entre elas os juros da dívida pública. E, ao não revelar a proporção dos gastos primários em relação aos gastos financeiros, o NRF criado pela EC nº 95/2016, o que se efetiva é uma “[...] deliberada política econômica de visa promover livremente a transferência de rendas para os interesses financeiros no País” (NEVES, 2016, p. 242). Trata-se de uma reação do capital sobre o trabalho, não só devido aos poucos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, mas uma tentativa de resolver suas próprias contradições internas (FONTES, 2010), em especial a tendencial queda da taxa de lucro.

Maria Lúcia Fattorelli, que coordena a “Auditoria Cidadã da Dívida”, ao analisar dados contábeis da dívida pública, afirma que a economia brasileira encolheu em 2015, houve queda no comércio; aumento do desemprego, arrocho salarial e diminuição do PIB (Produto Interno Bruto), no entanto, conforme dados do Banco Central “[...] Os bancos auferiram um lucro de R\$ 96 bilhões em 2015, ou seja, 20% a mais do que haviam lucrado em 2014” (FATTORELLI *apud* NEVES, 2016, p. 243). Permitindo-nos inferir que o setor financeiro vem drenando uma parte significativa da riqueza produzida. Esses dados contrastam com o aumento da desigualdade, do desemprego e da retirada de direitos sociais.

A conjuntura em meados de 2018, proveniente de uma ruptura no cenário político, marcado por uma política de ataques à classe trabalhadora, pelo forte sentimento antipetista em virtude da Operação Lava Jato, e o discurso de não fazer a “velha política¹⁷”, garantiu o apoio de significativas frações da burguesia nacional a Paulo Guedes, anunciado por Jair Messias Bolsonaro como o Ministro da Economia de seu governo, favorecendo consideravelmente sua eleição. Assim que eleito empossou no cargo de Ministro da Justiça, Sergio Moro, juiz da Operação Lava Jato, responsável pela prisão de Lula, seu principal opositor na disputa à Palácio do Planalto. Político de pouca expressividade, Bolsonaro foi Deputado Federal por 30 anos, ex-militar que nunca ascendeu na carreira, saudoso da ditadura de 1964, contou com os votos do

¹⁷ Velha política seria o modelo presidencialismo de coalizão. Segundo Abranches (1988), o Brasil é o único país que combina proporcionalidade, o multipartidarismo e presidencialismo, e organiza o Executivo bom base em grandes coalizões, ele denomina esse modelo de “presidencialismo de coalizão”. O presidente precisa do Congresso para aprovar leis. Cabe lembrar que os deputados e senadores são eleitos por votos proporcionais, quando as vagas são divididas proporcionalmente entre os partidos e coalizões de partidos, respeitando um quociente eleitoral. Devido à grande diversidade de partidos, torna-se complexo aprovar uma lei, fazendo com que o governo tenha que buscar uma forma de “governabilidade” para exercer seu mandato. Um dos efeitos do presidencialismo de coalizão, são as barganhas, trocas de favores entre as casas legislativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal) ou entre o Legislativo e o Executivo.

chamado “cidadão de bem”, liberal, patriota, defensor da família tradicional, religioso (matiz neopentecostal), essa caracterização permite uma melhor compreensão do seu governo de confronto e reacionarismo, dando vida a pautas polêmicas no campo moral, enquanto a economia aparentemente se manteve em “segundo plano”. Foi quando elegemos também o Congresso mais “conservador”, contando com representante de grupos formados no retrocesso político, econômico e social, que se formou após o *impeachment* de Dilma. E o cenário não é muito diferente agora, em 2023, embora Lula tenha vencido a disputa pela presidência do país.

A convergência de fatores relacionados à economia internacional e a pandemia da Covid-19¹⁸ aos problemas das frações internas do próprio grupo escolhido para representar os interesses do capital, tem dificultado enormemente a capacidade de leitura da realidade e a organização da classe trabalhadora. As disputas internas, as divergências ideológicas e uma sucessão de polêmicas, têm tumultuado o cenário político de tal modo, que mesmo diante de denúncias de corrupção, perseguição a cientistas, jornalistas, artistas, professores, políticos da oposição, baixa popularidade, atitudes que resultariam em crimes de responsabilidade, Bolsonaro seguiu como Chefe do Executivo por longos quatro anos.

Na expressão mais adequada ao que estamos vivendo, em especial no contexto da pandemia, o governo seguiu “passando a boiada”¹⁹, numa sucessão de reformas, decretos, emendas à constituição, entre outras ações, atendendo os interesses econômicos da elite dominante, principalmente nos ataques ao trabalhador, no desmantelamento do aparato social

¹⁸ A pandemia da Covid-19, segundo os dados oficiais, ceifou a vida de 5,4 milhões de pessoas no mundo. Só no Brasil foram 703,719 mortes (informações do site covid.saude.gov.br). Um estudo publicado pela The Lancet, em março de 2022, indicou que para além dos dados oficiais, calcula-se que ocorreram 12,3 milhões de óbitos de infecções derivadas da Covid 19 que não foram diagnosticadas de forma eficaz. Nesses dados não estão considerados óbitos causados pelo não atendimento adequado como consequência da pandemia.

O Brasil está em segundo lugar na lista dos países com maior número de mortes. A Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) e a Conectas Direitos Humanos analisaram 3.049 normas federais produzidas em 2020, e constatou a “[...] existência de uma estratégia institucional de propagação do vírus, promovida pelo Governo brasileiro sob a liderança da Presidência da República [...]” (BRUM, 2021, p.2). A análise mostra que “a maioria das mortes seriam evitáveis por meio de uma estratégia de contenção da doença, o que constituiu uma violação sem precedentes do direito à vida e do direito à saúde dos brasileiros” [...] torna-se explícito contra quais populações se concentram os ataques. Além dos povos indígenas, a quem Bolsonaro nega até água potável, há uma série de medidas tomadas para impedir que os trabalhadores possam se proteger da covid-19 e fazer isolamento” (BRUM, 2021, p.4-5). A CPI da Pandemia, apresentou em outubro de 2021, o relatório no qual Jair Bolsonaro foi iniciado em nove crimes: prevaricação; charlatanismo; epidemia com resultado de morte; infração a medidas sanitárias preventivas; incitação ao crime; falsificação de documentos particulares; crimes de responsabilidade (violação de direito social e incompatibilidade com dignidade, honra e decoro do cargo); crimes contra a humanidade (nas modalidades extermínio, perseguição e outros atos desumanos) (VIEIRA, 2021).

¹⁹ A expressão “passando a boiada” foi usada pelo então Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, em uma reunião com o presidente e vários ministros, em 22 de abril de 2019, complementando ele defendeu que como “Estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só se fala de covid [...] e passar as reformas infralegais de desregulamentação” (EL PAÍS, 2020, online).

do Estado e na flexibilização da legislação ambiental, o que garantiu a ele também o apoio dos grandes latifundiários.

Sobre as e disputas internas no último governo, Leher procurou identificar os grupos sociais que o compõe, bem como suas intersecções e contradições, chegando quatro grandes grupos: o bloco no poder, que ele chama de “Estado maior do capital”, liderado por Paulo Guedes, economista formado na Escola de Chicago; a tecnocracia militar, o grupo que representaria o “fiador” de medidas anticorrupção, no qual se destaca a figura do General Augusto Heleno; o grupo de integrantes do Judiciário e do aparato federal, no qual Leher destacou o ex-juiz Sergio Moro, importante cabo eleitoral que veio a ocupar o cargo de Ministro da Justiça, mas que pediu ou foi exonerado; e, por fim, o quarto grupo, o grupo ideológico, sob influência de Olavo de Carvalho, onde encontra-se Damares Alves como Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, nesse grupo ainda estão correntes religiosas conservadoras, movimentos de direita e *think tanks*; Leher (2019) atribui a vitória de Bolsonaro nas urnas, em grande medida, a atuação desse grupo. Esse grupo ainda conta com um expressivo número de deputados e senadores eleitos que atuam tendo como parâmetro os preceitos religiosos.

O grupo ideológico tem uma forte ascendência na agenda educacional do país e embora o bloco no poder considere esse grupo anacrônico e pouco capaz de fazer alterações na legislação educacional, Leher (2019) considera que “[...] as classes dominantes não podem prescindir do apoio dessas forças, tampouco o novo governo” o que indica que as pautas conservadoras desse grupo continuam ativas. Tendo como pano de fundo a pandemia da Covid-19, “[...] no caso específico da educação, o governo Bolsonaro tentou abrir uma frente especificamente neofascista [...] Ricardo Vélez ensaiou a implementação de uma agenda de direita que orgulhasse seu patrono [...], entretanto, o desqualificado ministro não logrou êxito” (LEHER; SANTOS, 2023, p.23). Mas o que se veria na condução do MEC após a saída de Vélez, seria um desfile de personalidades alheias à educação, movidos pela pauta ideológica olavista, Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020); Carlos Decotelli, que não chegou a tomar posse; Milton Ribeiro, que deixou o MEC em março de 2022 sob acusação de corrupção envolvendo pastores, sendo substituído por Victor Godoy, que até então era secretário-executivo do MEC.

Para além desse desenho dos grupos mais importantes no plano geral, Leher (2019) identifica os diversos grupos de empresas e setores econômicos importantes na dinâmica do poder na sociedade brasileira, além de institutos e fundações sem fins lucrativos, que tem atuado de forma muito articulada e orgânica no âmbito do Estado, entendido aqui no sentido

gramsciano, de Estado ampliado (GRAMSCI, 2000), no que concerne as decisões da política educacional brasileira:

[...] entre os centros de pensamento educacionais organicamente vinculados ao bloco no poder, é possível listar coalizões como: TPE; Movimento Brasil Competitivo; fundações corporativas, como Fundação Lemann, Unibanco, Itaú e Bradesco; entidades sindicais patronais, como a Confederação Nacional da Indústria, Federação das Indústrias, do Estado de São Paulo e congêneres, Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, Associação Brasileira do Agronegócio; diversos *think tanks*, como a Casa das Garças, Millenium, Diálogo Interamericano, assim como meios de comunicação – Grupo Globo (incluindo Valor), Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, revista Exame. Ademais, existem grupos de poder vinculados aos próprios negócios educacionais, como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior, Federação Nacional das Escolas Particulares e Associação Nacional das Universidade Particulares (LEHER, 2018 *apud* LEHER, 2019, p. 7-8).

O grupo no poder, organicamente articulado com os grupos e empresas apontadas acima pelo autor, correspondem aos segmentos que defendem a pauta da reforma empresarial²⁰ da educação, na qual a BNCC e a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) se destacam e são instrumentos jurídicos totalmente imbricados. César Callegari, então presidente da Comissão Bicameral que analisaria no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) a BNCC, anuncia e justifica sua saída da presidência porque entende que a BNCC não poderia ser discutida em separado da Lei nº 13.415/17, porque uma estaria estreitamente ligada a outra, pois “A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará ‘corpo e alma’. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei” (CALLEGARI, 2018, p. 2, *apud* KOEPSEL et al, 2017, p. 8).

Uma fração dos defensores da reforma da educação são grupos empresariais que já controlam boa parte da educação superior privada no país e que, com as sucessivas aquisições e diversificações dos negócios, vem avançando também para uma espécie de monopolização da Educação Básica, por diversos meios, aquisições de redes de escolas privadas e de editoras. A aquisição de editoras e grupos editoriais, pelos grandes conglomerados, expressa o interesse em expandir as relações comerciais com o governo federal, acessando somas vultuosas do fundo público, seja por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou das PPPs firmadas com os municípios para a venda de SPEs. Esses grupos educacionais “Alcançam, assim, o chão da escola, influenciando o teor das aulas e o que é dado a pensar pelas crianças e jovens. Como

20 Freitas (2018) tem investigado o movimento de reforma empresarial na educação há mais de duas décadas, iniciando com os EUA. Ele identifica o Movimento Todos Pela Educação como o principal articulador do movimento de reforma empresarial brasileira.

esses grupos possuem o capital aberto e tem ações na bolsa de valores, a educação passa a estar inserida na dinâmica de tempo de rotação do capital característico da bolsa de valores” (LEHER, 2019, p.9).

As políticas públicas para a área social, na qual destacamos a política educacional, seguem comprometidas pelo contínuo ajuste fiscal que visa enxugar os gastos públicos nessa área, seja pela diminuição direta de recursos e/ou pelos mecanismos privatizantes desenvolvidos como política educacional que privilegiam a iniciativa privada na oferta dos serviços públicos prestados à população, ainda que de forma mediada via PPP. Direitos sociais, como é o caso da educação pública, são inseridos na lógica de mercado, uma vez que para os neoliberais,

[...] o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria ‘organização empresarial’, tomada como modelo racional de organização [...] Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (FREITAS, 2018, p. 49).

A agenda de reformas empresariais da educação pública brasileira não se produz somente no terreno das relações e determinações internas, nacionais, antes disso ela também resulta de políticas econômicas e sociais de caráter global, que são interpretadas e implementadas a partir das particularidades de cada país, entretanto, preservando a hegemonia dos países imperialistas, na subordinação dos países periféricos às necessidades do capital, buscando a coesão global da divisão internacional do trabalho que expressa as características de um movimento desigual e combinado (MÉSZÁROS, 2002).

Historicamente os vários organismos criados a partir da ONU tiveram e têm como responsabilidade atuar para a manutenção da hegemonia norte-americana. A criação de empresas multinacionais também colaborara na sustentação dessa hegemonia, pois a “[...] função dessas empresas era ignorar fronteiras nacionais, e os sistemas de proteção das economias nacionais. Rapidamente as empresas norte-americanas respondiam por mais de três quartos das exportações e quase metade das importações do país” (HOBSBAWN, p. 273 *apud* MEZZARROBA, 2017, p.59).

Entretanto, a supremacia dos EUA não resulta tão somente do seu poderio econômico ou bélico, mas também da persuasão e do convencimento, e o bloco no poder nos EUA tratou de convencer “de dentro para fora” sua hegemonia sobre as demais nações, inculcando no seu

próprio povo que os valores que defendem são também os valores dos outros povos, e seus intelectuais como Samuel Huntington e Francis Fukuyama também afirmavam que suas lutas eram pelos valores americanos. De tal modo, os valores dos Estados Unidos foram difundidos como valores universais,

[...] este sentimento de superioridade e liderança os fez reivindicar o controle da chamada ‘globalização’. O discurso e a propaganda dos políticos e intelectuais orgânicos ao capital nos Estados Unidos, ou ainda, aliados ao país, procuraram englobar outros países como uma ‘vasta tenda’, ou ‘aldeia global’, sob o domínio dos Estados Unidos e da classe dominante aliada a este (MEZZARROBA, 2017, p. 65).

Na intencionalidade de manutenção da hegemonia dos EUA, temos fortalecimento de instâncias de regulação supranacionais²¹, no direcionamento de políticas econômicas globais e, em decorrência, intervindo na organização política e social dos países periféricos. Organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, sob a insígnia de uma economia globalizada, defendem a construção de um mercado mundial desregulamentado, mas subsumido aos interesses dos países centrais, em maior medida dos EUA. No entanto, “[...] na prática das relações internacionais eles continuam mantendo barreiras e limites que protegem seus mercados nacionais” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 229) fragilizando outras economias. Os acordos e contratos de financiamento entre os diversos países de periferia do capital vêm interferido no desenho das políticas nacionais, impactando de forma significativa nas políticas públicas sociais via reformas nas diversas áreas.

Embora no plano imediato, na redefinição do modelo de Estado, faça parecer que os Estados nacionais estejam perdendo sua função e sua importância, Wood enfatiza que hoje o Estado é mais essencial do que nunca e que a globalização não pode ser entendida como a ausência de Estados nacionais, ou um Estado global, mas “[...] um sistema global de múltiplos Estados locais, estruturados numa relação complexa de dominação e força [...] o estado-nação continuou sendo um instrumento indispensável – talvez o único instrumento extra econômico indispensável – do capital global” (WOOD, 2014, p. 28-30). É o Estado, em âmbito local, quem desenvolve o aparato jurídico-político que garante a continuidade incessante da expansão do

21 Ao usar “agências supranacionais”, Netto e Braz (2008), estão se referindo às organizações e agências criadas pelos países hegemônicos que, para preservar seus interesses produzem acordos internacionais submetendo outras nações, a despeito do aparato legal e da autonomia dos Estados nacionais dos países periféricos.

capital, embora, no caso dos países periféricos, isso se dê em uma relação de subordinação aos países centrais do capitalismo.

O novo modelo de Estado, ao criar os mecanismos necessários para a implementação de diferentes formas de privatizações na educação, evidencia de forma mais nítida as relações entre os diferentes sujeitos e organizações da sociedade civil envolvidos na produção de políticas públicas para a educação. E, no aprofundamento da lógica neoliberal, é inegável a atuação da burguesia empresarial organicamente articulada, via institutos e fundações sem fins lucrativos na defesa do conjunto de reformas identificada por vários autores como reformas empresariais da educação (FREITAS, 2012; FARIAS, 2021; SHIROMA, 2019; EVANGELISTA, 2018; KRAWCYK, 2014). Eles defendem desde 2013 uma profunda reforma curricular que se materializou na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e na aprovação em caráter de obrigatoriedade da BNCC, que está profundamente relacionada “[...] as matrizes de referências das avaliações nacionais, das avaliações estaduais, justamente para garantir que as escolas sigam ela à risca” (ROSTIROLA apud GRABOWSKI, 2019), ao comparar o resultado das escolas mensurados nesses testes.

A disputa do fundo público não pode ser desconsiderada ao analisarmos o interesse dos reformadores empresariais na BNCC,

As universidades mobilizam R\$ 55 bilhões por ano, enquanto as escolas particulares movimentam 67 bilhões, razão que levou grupos mercantis empresariais a interessar-se pela educação básica. O FUNDEB, que mobiliza hoje aproximadamente R\$ 140 bilhões desperta interesses e ambições nas parcerias público-privadas tão apregoadas por gestores públicos e gestores educacionais (GRABOWSKI, 2019, p.3).

A necessidade em alcançar melhores resultados, adequando os currículos municipais, as metodologias e capacitando docentes para desenvolver nos alunos as habilidades e competências reivindicadas pela BNCC, oferecem às editoras pertencentes a grandes grupos educacionais privados, um generoso e fiel mercado. Coaduna-se ao interesse mercantil direto, a necessidade da produção e da manutenção da hegemonia dominante, que no acirramento da crise do capital, o aumento da concentração de riqueza e, conseqüentemente, da desigualdade social, atualiza a função social da escola para a burguesia, formar um tipo específico de trabalhador. E os currículos pautados no desenvolvimento de “competências socioemocionais”, com ênfase na resiliência, “[...] prepara os jovens para as incertezas do mercado de trabalho e para suportar as frustrações de uma vida onde ele só vale o que consumir” (GRABOWSKI, 2019), alinhando a educação brasileira ao projeto hegemônico do capital mundial.

1.1 DO CHÃO DA ESCOLA ÀS REDES DE HEGEMONIA

O interesse pela investigação das compras de SPEs pelos municípios, que acreditávamos se tratar apenas da compra de materiais apostilados²² para serem utilizados em detrimento do livro didático disponibilizado pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático –, surgiu no contexto de sala de aula com alunas do curso de pedagogia que, já atuando em alguns municípios no interior do estado do Paraná. Relatavam a dificuldade em adequar esse material didático às especificidades de seus alunos, o controle em relação o andamento do conteúdo em planejamentos com cronogramas rígidos que não eram produzidos por elas, indicando limites claros, também, na autonomia da gestão da escola, uma vez que as editoras ofereciam, junto ao material didático apostilado, capacitações para docentes e os gestores da escola, alinhando a gestão e o trabalho docente ao material didático vendido e, claramente, às concepções oriundas da educação privada.

Nesse primeiro momento o questionamento era dirigido a como a compra desses materiais didáticos impactava na autonomia docente e na construção de uma gestão participativa e democrática no interior das escolas, ainda que pesem os limites estruturais para a efetivação de uma gestão democrática sob a lógica do capital. Posteriormente, orientei dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que investigaram a perda da autonomia docente e o pouco espaço destinado ao brincar, atividade estruturante no desenvolvimento infantil, relacionada ao uso de materiais apostilados nos Centros Municipais de Educação Infantil de municípios circunvizinhos à universidade, naquele momento atuava como professora temporária na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, (UENP/CP). Os questionamentos sobre esse fenômeno, em virtude das orientações, e acompanhando as discussões e as preocupações dos municípios do entorno da universidade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017) foram aumentando, fui me aproximando mais desse objeto, mas ainda com a preocupação central dos seus impactos no interior das escolas. Foi com essa problemática que ingressei no doutorado.

22 Até esse momento ainda não conhecia a complexidade que envolve a compra de SPEs pelos municípios. Inclusive a variedade de denominações atribuídas aos produtos e serviços vendidos pelas editoras, tornava difícil o próprio levantamento bibliográfico. De forma geral, usa-se bastante a denominação material apostilado, mas já explicitamos que, por hora, acreditamos que Sistema Privado de Ensino é mais adequado para denominar os produtos e serviços vendidos pelas editoras.

No entanto, a problemática inicial que buscava compreender a partir do chão da escola, as PPPs firmadas entre municípios e grandes editoras para a compra desses materiais, foi se revelando mais complexa, tanto pela aproximação da discussão da expansão dos conglomerados educacionais quanto das propostas de reconfiguração do regime de colaboração²³, que indicam “um processo de institucionalização de um ‘novo’ mecanismo de gestão dos sistemas de ensino municipais” (ARGOLLO; MOTTA, 2015, p. 45). Esse “novo regime” teria, na “[...] colaboração horizontal entre os municípios, uma perspectiva sistêmica, e em parceria com as fundações e institutos de empresas que atuam no setor educacional numa abordagem ‘voluntariada’” (ARGOLLO; MOTTA, 2015, p. 52), mas não sem interesses econômicos.

A compra de SPE é uma das facetas de processos mais amplos e mais complexos, que estão em curso no campo da educação. Capitaneados principalmente pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), diferentes empresas, fundações e institutos privados, lideranças políticas e entidades como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) vêm atuando de maneira articulada nos espaços decisórios, conseguindo impor seu projeto educacional.

Um exemplo da abrangência desses grupos e entidades, nessa complexa relação de interesses, encontramos no caso do CODINORP²⁴ (Consórcio de Desenvolvimento e Inovação no Norte do Paraná), que em 2018 lançou um plano regional de educação no Norte do Paraná (FOLHA DO LITORAL, 2018). Esse consórcio foi apresentado pelo então deputado Alex Canziani, atualmente filiado ao Partido Social Democrático (PSD) e sem cargo eletivo, como um “*case* de sucesso”, que possibilitou, entre outros ganhos segundo ele, a contratação de uma “[...] solução completa para aumentar os índices reais de aprendizagem dos alunos, que inclui o fornecimento de material didático (o mesmo usado na rede particular da região) e um plano de formação continuada” (CANZIANI, 2019), sendo defendido como modelo a ser replicado no restante do país.

Atuaram como parceiras no CODINORP, o Instituto Lótus, que por sua vez, tem como parceiros “pessoas físicas, associações, organizações públicas, universidades ou empresas

23 A questão da constituição ou não de um regime de colaboração entre os entes federados na oferta da educação pública não é consensual entre os pesquisadores brasileiros que se ocupam das investigações dos mecanismos de financiamento e gestão da educação. Essa questão será tratada posteriormente, como aspecto importante para compreender as formas atuais de gestão da educação nos municípios.

24 O CODINORP se origina do CIRES – Consórcio Intermunicipal de Resíduos Sólidos criado em 2014, para pactuar ações e projetos de interesse da coletividade, amparado na Lei Federal nº 11.107/05 e no Decreto Federal nº 6.017/07, em 2017 altera o protocolo de intensões para abranger mais ações conjuntas entre os municípios signatários, e em 2017 cria a Secretaria Regional de Educação (FARIAS, 2018).

privadas” (INSTITUTO LÓTUS, 2021), como por exemplo, a Fundação Vivo, Prefeitura do Estado de São Paulo, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Universidade de São Paulo (USP), Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL), Somos Educação (um dos braços do conglomerado educacional Cogna, proprietária das editoras Moderna, Ática, Atual, Saraiva, Caramelo e Formato, além dos SPEs Maxi, dentre várias outras marcas), Syngenta, Grupo Bunge Agronegócio e Alimentos (INSTITUTO LÓTUS, 2021). Esse conjunto de empresas e organizações, somados a outros tantos, compõe uma vasta rede de influências de aparelhos privados de hegemonia²⁵ que vem se articulando na defesa de um projeto de educação que lhes é mais adequado (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Aproximando-nos mais dessa discussão, chegamos aos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), que vem sendo defendido desde 2011 por Alex Canziani, quando apresentou o PL 2.417/11 na Câmara dos Deputados em Brasília, propondo que os ADE se tornem a forma prioritária de articulação entre os entes federados para financiamento e gestão da educação. Em 2019 um novo PL foi apresentado, desta vez o PL 5182/19, apresentado pela deputada Luísa Canziani (PSD-PR), filha de Alex Canziani e eleita deputada federal em 2018, foi apensado ao PL 2.417/2011 e encontra-se em tramitação, já estando aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em agosto de 2021. Esses dois PLs visam estimular a criação de ADEs como instrumento de colaboração entre os municípios, para o desenvolvimento de ações conjuntas, na melhoria da qualidade e na racionalização de recursos, nas seguintes áreas: gestão educacional, formação de profissionais da educação, práticas pedagógicas e de avaliação e gestão da infraestrutura física e dos recursos administrativos (BRASIL, 2021).

Os ADEs também têm sido a principal bandeira do Instituto Positivo desde 2015²⁶, atuou junto às Associações de Municípios na criação dos ADE da Grande Florianópolis. Segundo o *site* do instituto, já existem 13 ADE no país que agregam 225 municípios. Apesar de haver uma parceria com o Instituto Positivo, não há uma filiação direta do ADE da Grande Florianópolis com o SPE que o Grupo Positivo tem no seu portfólio e comercializa com diversos municípios, mas sem dúvida, é possível identificarmos interesses comerciais do grupo positivo com as ações do Instituto Positivo (INSTITUTO POSITIVO, 2021). No ano de 2022

25 Aparelhos privados de hegemonia, a partir da perspectiva gramsciana “Se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela deriva” (FONTES, 2010, p. 133-134).

26 No link <https://institutopositivo.org.br/publicacoes/E-books/>, do Instituto Positivo, encontram-se e-books produzidos para promover os ADEs.

o Instituto Positivo garantiu a criação do primeiro ADE no estado do Paraná, na região litorânea. Segundo seu site, o Instituto Positivo selecionou quatro associações de municípios, três delas demonstraram interesse, sendo que a Associação dos Municípios do Litoral do Paraná (AMLIPA), composta por sete municípios foi a escolhida (INSTITUTO POSITIVO, 2023).

Percebemos que, à medida que fomos puxando o fio da meada, as associações de municípios foram se revelando sujeitos importantes nos contratos para a compra de SPE. Além da Associação dos Municípios do Paraná (AMP), de das associações regionais de municípios, com atuação mais ampla, em 2020 foi criado o Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Paraná (CIEDEPAR), com atuação exclusiva sobre a questão educacional. Depois, também, nos deparamos com a atuação da União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Estaduais de Educação (CONSED) junto aos institutos e fundações privadas no processo de construção e defesa da BNCC, bem como na sua implementação após sua aprovação.

Adensando o fenômeno da aquisição de SPEs pelos municípios, temos à atuação do Movimento Pela Base²⁷ (MPB), que se apresenta como “[...] um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio [...]” (MPB, 2021), a exemplo da organização que lhe deu origem, o Movimento Todos Pela Educação (MTPE²⁸), criado em 2006. Nesses dois movimentos convergiram os interesses do empresariado brasileiro supostamente “[...] preocupado com os resultados apresentados pela educação pública na aferição feita pelas avaliações de larga escala” (MPB, 2021), passando a defender mudanças profundas no conteúdo e na forma da oferta da educação pública. Estando aí o embrião da radical reforma, ou contrarreforma, da educação brasileira expressa na BNCC para a educação básica e sua complementação com a BNC-Formação Inicial e Continuada de Professores (Res. 02/2019) e a recente BNC- Competências do Diretor de Escolas, ainda em construção.

²⁷ O Movimento Pela Base foi fundado em abril de 2013 e, em embora se apresente como um movimento da sociedade civil, ele é formado por pessoas e instituições que representam diversos grupos empresariais por meio de suas fundações e institutos privados sem fins lucrativos. Parte desses sujeitos e entidades também fazem parte do Movimento Todos pela Educação, criado em 2006 e liderado pelo empresário Paulo Lemann, o principal divulgador e defensor de uma reforma educacional de viés empresarial aos moldes do que vem sendo feito em outros países e das orientações dos organismos internacionais.

²⁸ O MTPE foi fundado em 2006 por um grupo de empresários capitaneados pela Fundação Lemann, às vésperas da comemoração da proclamação da Independência, no Museu do Ipiranga, o grupo apresentou uma carta compromisso que se tornou a base do Plano de Desenvolvimento da Educação, que seria lançado pelo MEC no ano seguinte, evidenciando o trânsito fácil do movimento no âmbito do Estado.

Os aparelhos privados de hegemonia, identificados por Evangelista *et al* (2019), Fontes (2020), Farias (2018), demonstram que a compra de SPE à primeira vista, na aparência, se constitui um acordo firmado por um município e uma editora de material didático, ampliando os espaços de produção de valor, através de produtos e serviços vendidos à iniciativa pública, estratégia do processo de recomposição do capital. No entanto, as relações são mais complexas e multideterminadas e abarcam diversos sujeitos e organizações, que “coincidentalmente” também atuam na defesa da reforma empresarial, que tem na BNCC sua pedra angular, deixando transparecer sua importância para os diversos segmentos do empresariado articulado em sua defesa, estando eles ou não atuando diretamente no mercado educacional.

À medida que fomos nos aproximando do nosso objeto, fomos percebendo que a aprovação da BNCC, articulada a instrumentos de avaliação de larga escala e demais políticas posteriores à ela, intensifica a padronização curricular e, considerando que muitos municípios têm apresentado à sua população que a compra dos SPE ajudaria na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), fomos entendendo que a implementação da BNCC potencialmente poderia impulsionar a compra de SPE pelos municípios, preocupados em atender as determinações legais quanto à reformulação dos currículos dos municípios e dos Projetos Políticos Pedagógicos das suas instituições educacionais, além de capacitar os docentes alinhando a educação municipal às determinações presentes na BNCC.

Esse cenário nos levou a ampliar o enfoque da pesquisa, para apreendermos as compras dos SPE a partir das reformas empresárias em curso na educação, principalmente com a aprovação da BNCC. Entendemos que essa discussão necessita ser feita considerando um quadro mais amplo, caracterizado pela financeirização da educação, em que grandes grupos educacionais vêm se transformando em imensos conglomerados com seus capitais abertos na bolsa de valores; pela intensificação dos processos de privatizações, nas quais as grandes editoras vendem SPE para municípios, ou na política de *vouchers* para compra de vagas na rede privada de ensino ou, ainda, a terceirização da gestão de escolas públicas; pela emergência do neotecnicismo, que aumenta o controle sobre os processos educativos, através da implementação de currículos básicos e avaliações censitárias de larga escala, como instrumentos que supostamente garantiriam a qualidade da educação. E, principalmente, porque esse movimento de empresariamento da educação ganhou fôlego com a pandemia da Covid-19, quando o distanciamento social para contenção da transmissão fechou escolas, exigindo a inserção maciça de tecnologia no cotidiano escolar, que por mais de um ano foi na sua quase totalidade virtual, aprofundando o condicionamento da educação ao mercado, em seu conteúdo e forma.

1.2 METODOLOGIA

Partimos do pressuposto de que a gestão da educação pública é entendida como uma questão de interesse público, cuja concepção democrática e participativa se encontra respaldada pelo conjunto da legislação educacional brasileira, em especial na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), e o acesso às informações referentes a ela deveria ser facilmente encontrado pela população em geral. Esse pressuposto nos guiou ao primeiro procedimento de coleta de dados, a busca das informações referentes às parcerias público-privadas firmadas para a compra de SPEs nos *sites* das 399 prefeituras do estado do Paraná. Utilizando a relação dos municípios na página do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), um a um, procuramos no site de cada uma das prefeituras informações referentes ao uso de SPE. Em alguns sites encontramos informações referentes às aquisições feitas em diversos anos, mas para a pesquisa foram consideradas, inicialmente, as aquisições realizadas no ano de 2021.

Posteriormente, como desdobramento da pesquisa, também consideramos o ano de 2022. Pois as respostas recebidas no terceiro instrumento, um questionário (*Google Forms*) enviado às Secretarias de Educação de todos os 399 municípios, possibilitou obter informações sobre quais municípios não adquiriam, até então, SPEs e quais pretendiam adquirir. Optamos por refazer, no ano de 2022, os procedimentos de coleta de dados, para saber se essa tendência se confirmava. No quadro abaixo estão indicados os procedimentos que foram realizados em 2021 e 2022.

Quadro 1- Procedimentos de coletas de dados

Procedimentos de coletas de dados		Ano
Procedimento 1	Busca nos <i>sites</i> das prefeituras dos 399 municípios, <i>Google</i> , jornais e portais locais e nos Diários dos Municípios.	2021
Procedimento 2	E-mails enviados às 399 Secretarias Municipais de Educação e na ausência do <i>e-mail</i> da Secretaria, enviamos ao gabinete do prefeito ou à ouvidoria do município.	2021/2022

Procedimento 3	Envio de um formulário pela ferramenta <i>Google Forms</i> , solicitando se o município fazia aquisição, qual era a editora fornecedora, desde quando, e se percebiam mudanças.	2021/2022
Procedimento 4	Busca, no site do TC do estado do Paraná, a partir do CNPJ das editoras e livrarias que aparecerem nos procedimentos de coleta anteriores.	2021/2022

Fonte: autoria própria.

Esse primeiro conjunto de dados nos levou a outra fase da pesquisa, mapear a origem das editoras, a quais grupos empresariais elas pertencem e quais SPE são encontrados nos municípios do estado. A origem dos SPE tem uma característica comum, grupos de professores que criaram cursos pré-vestibulares, mas a expansão e a diversificação das mercadorias produzidas revelaram particularidades, embora todas elas possam ser compreendidas no contexto de uma sociedade atravessada por contradições e antagonismos de classe e pela própria luta concorrencial entre capitalistas e entre frações da burguesia, e expressam, portanto, o movimento do capital em busca de espaços para manter sua reprodução. Emergiu, também, nessa segunda fase da pesquisa, a figura do empresário como intelectual orgânico à sua classe, buscando alternativas de garantir não só a sua continuidade como proprietário dos meios de produção, mas também dos interesses de sua classe, podendo ser identificado como um intelectual orgânico.

Para entendermos o alcance da influência do campo empresarial na construção de políticas educacionais que se manifestam, no atual contexto, como uma reforma chamada e dirigida pelo campo empresarial, mapeamos a origem das editoras e dos grupos empresariais que vendem SPEs para os municípios do estado, identificando os momentos e circunstâncias nas quais ocorrera a expansão e diversificação de suas atividades mercantis, a partir do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo. A atuação filantrópica, quais desses grupos mantém institutos ou fundações privadas sem fins lucrativos, quais as relações que os presidentes dos grupos empresariais e as organizações mantidas pelos grupos têm com os grandes aparelhos privados de hegemonia que estão sendo identificados como importantes articuladores na defesa da BNCC.

Diante desse percurso, a coleta de dados foi feita em duas etapas, a primeira em 2021, na qual foram utilizados os quatro procedimentos descritos acima, a segunda etapa em 2022, quando utilizamos os procedimentos um, três e quatro. Não repetimos o procedimento dois, que

foi o envio de um e-mail indagando apenas se o município adquiria materiais apostilados - denominamos nessa pesquisa de Sistemas Privados de Ensino - , porque enviamos e solicitamos a resposta do questionário do *Google Forms* - instrumento que construímos posteriormente ao envio do primeiro e-mail em 2021.

1.2.1 CONSULTA AO SITE DOS MUNICÍPIOS, AOS DIÁRIOS DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ E AOS PORTAIS DE NOTÍCIAS

Considerando o porte dos municípios constatou-se bastante diferença na organização e atualização dos sites. Em boa parte dos municípios menores encontramos apenas o nome do Secretário ou Secretaria de Educação e algumas notícias, boa parte delas, no ano de 2021, eram relacionadas a informações sobre a educação remota, decorrente da pandemia e informações sobre a pandemia mesmo, com orientações e dados sobre a pandemia nos municípios. Esse procedimento foi realizado em 2021 e 2022.

1.2.2 CONSULTA AOS MUNICIPIOS VIA E-MAIL

A dificuldade em acessar as informações referentes às compras dos SPEs pelos municípios paranaenses fez com que buscássemos outros procedimentos para ampliarmos a coleta de dados. Enviamos um e-mail a cada um dos 399 municípios solicitando que nos informassem se o município adquiria materiais didáticos de SPE. Priorizamos os e-mails das secretarias municipais de educação, mas em alguns casos os e-mails foram enviados ao gabinete do prefeito ou à ouvidoria do município, pela não disponibilidade, nos sites das prefeituras, dos e-mails das secretarias. Cabe informar, que em alguns casos, o e-mail disponível no site do município não é institucional, mas do próprio secretário ou secretária de educação, evidenciando um tratamento pessoal da gestão pública.

1.2.3 QUESTIONÁRIO VIA *GOOGLE FORMS* ENCAMINHADO AOS MUNICÍPIOS VIA E-MAIL

Consideramos que os dados coletados ainda eram insuficientes para fazermos uma mensuração aproximada e identificarmos as principais editoras que estão vendendo SPE aos municípios do estado. Na terceira abordagem optamos pelo encaminhamento de um formulário do *Google Forms*, procedimento esse repetido em 2022.

Em 2021 realizamos a conferência dos e-mails das secretarias municipais de educação, fizemos a substituição dos e-mails que voltaram quando fizemos a consulta aos municípios no procedimento anterior, utilizamos as informações da relação dos municípios disponível na página da Secretaria Estadual de Educação. Como havíamos constatado que a devolutiva pelas prefeituras era bastante baixa, entendemos que talvez tenham visto o e-mail e não respondido por estarem atendendo outras demandas fazendo com que o e-mail caísse no esquecimento, por considerarmos essa hipótese, optamos por encaminhar o formulário via e-mail mais de uma vez. Desse modo, em 2021 enviamos o formulário nos dias 19 de maio, 08 e 14 de junho, e em 2022 o formulário foi encaminhado por e-mail nos dias 17 de outubro, 03 e 16 de novembro. Nos dois anos alguns municípios responderam mais de uma vez, mesmo que após o primeiro e o segundo envio tenha sido retirado o e-mail dos municípios que já haviam respondido. Acreditamos que mais de uma pessoa possa ter acesso ao e-mail, o que pode ter gerado essas duplicidades.

1.2.4 CONSULTA AO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ (TCE-PR)

Por fim, numa última tentativa de coletar dados que nos permitissem mapear e quantificar melhor os municípios que compram SPE, fizemos a busca, usando o CNPJ das editoras, no site do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR). Em 2021 as buscas nos levaram a oito editoras que já havíamos localizado nas coletas anteriores, são elas: Editora Positivo, Editora FTD, Editora Opet, Editora Pearson, Editora Moderna, Editora Brasil Cultural, Editora IBEP e Editora Saraiva.

Em 2022, localizamos novas editoras quando acessamos os sites das prefeituras, seus portais de transparência e portais de notícias. Identificamos as Editoras Aprender Boquinhas Assessoria e Aprendizagens. Também identificamos que alguns municípios não faziam as aquisições direto das editoras, mas de livrarias e distribuidoras de livros, o que nos levou a inserir aquisições feitas via Livrarias Curitiba e a Distribuidora A Página, o que exigiu que refizéssemos a busca usando os CNPJs das editoras Aprender Boquinhas Assessoria e Aprendizagens, da Livrarias Curitiba e da Distribuidora A Página no site do TCE-PR no ano de 2021, o que levou a descoberta de mais alguns municípios compondo o conjunto daqueles que vêm fazendo essas aquisições.

Acreditamos que possa haver outras distribuidoras menos conhecidas, o que expressa claramente a dificuldade de se investigar essas compras para podermos mapear com maior

precisão municípios e editoras. As informações disponibilizadas no site do TCE-PR nos permitiram identificar se houve licitação²⁹ nesses processos de aquisição e qual foi a modalidade utilizada pelo município, trazendo novas informações sobre a natureza dessas parcerias.

Metodologicamente, a partir do materialismo histórico, o método de investigação e o método de exposição constituem dois momentos diferentes da pesquisa, mas que, no entanto, dialogam e se complementam. A organização da tese atende a necessidade de apresentar sinteticamente o que foi apreendido através das inúmeras aproximações do objeto que revelam sua articulação com diversos outros complexos e dimensões. A apresentação é, pois, o ponto de partida, mas capaz de apresentar a realidade, de modo a ser compreender de maneira lógica, coerente e organizada. Procurando atender a esse pressuposto, a tese está organizada em 6 capítulos: sendo o Capítulo 1, *Introdução*; Capítulo 2, *Aspectos teóricos – a relação entre economia, política e educação*; Capítulo 3 *Políticas neoliberais para a educação, os Sistemas Privados de Ensino e o mercado educacional brasileiro*; Capítulo 4 *A BNCC como elemento catalizador dos SPEs: construção do consenso e reafirmação da hegemonia empresarial*; Capítulo 5 *A concretude dos SPEs nos municípios paranaenses*; Capítulo 6 *Os determinantes centrais da aquisição de SPE pelos municípios paranaenses*.

²⁹ De acordo com o Portão da Transparência da Controladoria Geral da União (CGU), Licitação “[...] é o processo por meio do qual a Administração Pública contrata obras, serviços, compras e alienações. Em outras palavras, licitação é a forma como a Administração Pública pode comprar e vender”. As licitações foram regulamentadas pela lei 8.666/1993 até março de 2023 e a partir de então passaram a ser regulamentadas pela lei 14.133/2021, a Nova Lei de Licitações e Contratos (BRASIL – CGU, 2023 <https://portaldatransparencia.gov.br/entenda-a-gestao-publica/licitacoes-e-contratacoes>).

2. ASPECTOS TEÓRICOS – A RELAÇÃO ENTRE ECONOMIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Na décima primeira tese sobre Feurbach, Marx e Engels indicam que o papel da ciência, na investigação da realidade, não pode se bastar na sua interpretação, mas fornecer o conhecimento necessário para transformá-la (MARX; ENGELS, 2007, p. 535). Nesse sentido, optamos pelo materialismo-histórico como referencial teórico por entender que ele nos permite uma maior radicalidade na apreensão do real, uma vez que o agravamento dos problemas que se colocam para a humanidade, principalmente à fração dela que não detém os meios de produção, no contexto das modificações do capitalismo contemporâneo, exige o acesso ao conhecimento da realidade como prerrogativa para sua transformação como possibilidade histórica.

O materialismo histórico, ao buscar ontologicamente a constituição das formas de existência que a humanidade desenvolveu ao longo da sua história, encontra a sua origem no trabalho. Sendo ele a base da atividade econômica³⁰ que, permite aos homens produzirem os meios necessários para a manutenção da vida humana, cria também o próprio homem, pois:

Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria numa forma útil à sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve potencialidades nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho [...] pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais que um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo na sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

A categoria trabalho diz respeito “[...] ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade [...] e, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social”. “A sociedade é entendida como os modos de existir do ser social” (NETTO; BRAZ, 2008. p. 29-34). Pois, a medida em que as exigências postas pelo trabalho – entendido como a

30 Econômico aqui diz respeito, a partir de Marx, às condições objetivas da produção da existência humana que em diferentes momentos históricos se caracterizam por relações sociais de produção específicas (NETTO; BRAZ, 2008).

transformação da natureza orientada a um fim, com tendência à universalização e ao desenvolvimento da linguagem articulada – vão se tornando mais complexas, mais complexas também vão se tornando as objetivações do ser social, que pouco a pouco se distanciam do trabalho e resultam em objetivações ideais, que se expressam em diferentes complexos sociais, como o pensamento religioso, a ciência, a filosofia, arte, a política, a educação (NETTO; BRAZ, 2008, p. 40), mas sem nunca romper com ele.

A educação, como complexo social que atua na reprodução do ser social, encontra na materialidade da vida dos homens, fundamentalmente no trabalho, o seu modelo. Não de forma absoluta, porque o homem, em sua particularidade como ser social é um “ser da *práxis*, o homem, é produto e criação da sua autoatividade, é o que ele (se) fez e (se) faz” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 44). As objetivações humanas, aquilo que o homem cria por meio de sua atividade, indicam a riqueza do ser social, revelando o homem como ser criativo e auto produtivo. E a natureza humana, não sendo algo dado, corresponde ao conjunto das relações sociais em cada momento histórico (MARX; ENGLES, 2007) e, nos marcos da sociedade capitalista, a *práxis* sobre a qual se desenvolve a base material e espiritual dos homens, se assenta numa relação de exploração do homem pelo homem, provocando implicações nas formas como os homens elaboram suas representações do mundo, da realidade. Quanto mais desenvolvida, mais rica a socialidade humana, mais complexos se tornam os processos educativos necessários à sua continuidade.

A reprodução social, categoria importante no arcabouço do materialismo histórico, não se limita à reprodução das relações de trabalho, ou seja, dos conhecimentos necessários à transformação da natureza em bens úteis necessários à vida dos homens. A complexificação da sociabilidade humana, dos complexos mediadores que se objetivam idealmente, religião, política, educação, ciência, complexo jurídico político, são determinantes para a produção da consciência dos indivíduos a partir das reivindicações das especificidades e necessidades do ser social. Ou seja, não há uma individualidade humana desgarrada, desconectada do gênero humano. Cada ser humano, ao se desenvolver como indivíduo, se desenvolve, também, como membro do gênero humano, como síntese entre o particular e o genérico-universal. Dessa forma, a consciência dos sujeitos se constitui no âmbito das relações sociais, o que levou Marx e Engels a constatarem que ela guarda uma relação íntima e recíproca com as condições concretas de vida dos homens, levando-os a afirmarem que “As ideias da classe dominante são também, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual” (MARX; ENGELS, 2007, p. 57).

O trabalho, forma especificamente humana da relação entre o homem e a natureza, a atividade que torna possível a produção material da vida é, pois, a categoria central para a compreensão de todas as formas de sociedade construídas pela humanidade ao longo do tempo. É a forma como os homens se organizam na atividade de produzir e distribuir os bens úteis necessários à vida, a chave para a compreensão das demais relações e atividades humanas. Embora o capitalismo não tenha sido, ao longo da história da humanidade, o único modelo de sociedade no qual ocorre a exploração do trabalho, ele é o único em que a exploração do trabalho tem como finalidade a produção do valor (o que implica, na prática, em produzir mais riqueza que o necessário para a sua reprodução). A conversão da força de trabalho³¹ em mercadoria inaugura, por assim dizer, o modo de produção capitalista, abrindo a possibilidade de todos os bens úteis necessários à vida venham a se tornar mercadorias no processo de desenvolvimento do capital. No Livro I de *O Capital*, Marx demonstra como o trabalho na forma capital, ao assumir a configuração de trabalho assalariado, permite ao capitalista comprar a força de trabalho por um determinado período (tempo/ horas) e colocá-la para produzir mais do que o necessário para a reprodução do trabalhador e sua família (ou seja, o valor da própria força de trabalho), o valor produzido pela força de trabalho é maior do que o valor pago pelo capitalista ao trabalhador pela mesma na forma de salário.

É necessário deixar claro o que entendemos como valor. Nos termos de Marx (1985), o valor é a materialização do trabalho humano abstrato, porém, não o tempo de trabalho individual, mas “[...] o tempo de trabalho socialmente necessário” que determina a “grandeza de valor” de um valor de uso (que, ao falarmos de valor, nos referimos, portanto, a uma mercadoria) (p.47-8). Outro aspecto para a compreensão do valor é o seu caráter objetivo, a objetividade do valor é social e não natural: “[...] Em direta oposição à palpável e rude objetividade dos corpos das mercadorias, não se encerra nenhum átomo de matéria natural na objetividade de seu valor” (Idem, p. 53-4). Finalmente, é necessário distinguir que o valor de troca é como se expressa o valor, pois cotidianamente todas as pessoas lidam com a forma mais evoluída do valor de troca, que é a “forma dinheiro”, na qual encontramos os preços das mercadorias (Idem, p. 69).

A exploração da força de trabalho, a única mercadoria capaz de produzir mais valor do que o seu próprio valor, foi expressa na seguinte fórmula por Marx (2000): $D - M - D'$. Esta fórmula explicita o processo que permite a transformação do dinheiro (D) em mercadoria (M)

31 Marx define força de trabalho como complexo das capacidades físicas e espirituais disponíveis na corporalidade, na personalidade viva de um ser humano, que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer espécie (2000).

e novamente em dinheiro, mas dinheiro acrescido (D'). Mas para que isso aconteça, o possuidor do dinheiro (D), o capitalista precisa encontrar no mercado, disponíveis, as mercadorias necessárias para a produção da mercadoria que intenta produzir (M), que são os meios de produção (MP) e força de trabalho (FT), que resultará, inicialmente em uma nova mercadoria (M'), diversa das mercadorias compradas por ele no início do processo, que foi produzida no processo de exploração da força de trabalho. De posse de nova mercadoria, o capitalista vai novamente ao mercado, dessa vez para vender, e é na venda da mercadoria produzida que ele tem o dinheiro acrescido de valor (D')³². Se conseguir vender sua mercadoria, o capitalista terá, novamente, dinheiro/capital para dar início a um novo ciclo.

Para que este modo de produção se desenvolvesse foi preciso, além de homens desprovidos dos meios necessários para a produção de sua existência de um lado e homens detentores de um capital acumulado de outro lado³³, das condições para uma circulação mercantil desenvolvida, na qual os capitais produtivos individuais aplicassem uma determinada quantia de dinheiro, que aqui toma forma de capital monetário, na produção de mercadorias, como no ciclo que descrevemos acima. A interconexão entre os ciclos dos diversos capitais produtivos individuais é condição *sine qua non* para a efetivação do ciclo do capital industrial, que se movimenta em três etapas (MARX, 2000). Na primeira temos a **transformação do capital monetário em capital produtivo**, quando começa o processo de produção propriamente dito, que dá origem às mercadorias. A segunda etapa consiste na **transformação do capital produtivo em capital mercantil**, que implica que as mercadorias produzidas sejam vendidas e o capitalista receba uma soma em dinheiro. E na terceira etapa temos a **transformação do capital mercantil em capital monetário**, quando o dinheiro obtido é novamente reinvestido. Os diversos capitais individuais, investidos na produção de mercadorias percorrem os três ciclos, de forma simultânea, o que faz com que a interconexão e a interdependência entre os diversos capitais sejam constantes e tendendo a se intensificar, daí que o capital não pode ser entendido de outra forma, se não, em seu movimento (MARX, 2000).

As três etapas do ciclo do capital compreendem as três formas do capital, e elas podem *existir isoladas*. Dentre as três, o capital empregado na produção se destaca do capital comercial e do capital empréstimo, essa informação é importante para a compreensão da divisão da

³² É importante lembrar que o novo valor é criado na produção, por meio da objetivação do valor da força de trabalho nas mercadorias produzidas (os Meios de Produção, constituídos por objeto de trabalho e meios de trabalho ganham valor novo por meio do trabalho vivo), de forma que D' representa a realização do valor, não a sua formação mesma.

³³ Esse processo inicial é denominado por Marx como acumulação primitiva de capital. A sua forma clássica encontra-se na Inglaterra e se efetivou de forma violenta na expropriação das terras e expulsão dos camponeses, nos saques e piratarias que se desenvolveram com a colonização de novas terras (MARX, 1985).

burguesia em frações, os industriais, os comerciais e os banqueiros (MARX, 2000). No contexto dessa pesquisa, essa informação é importante, uma vez que grande parte dos grupos empresariais que produzem a mercadoria educação tem seus capitais abertos nas bolsas de valores, e isso não pode ser desconsiderado.

A educação ou o ensino, resultando do trabalho do professor, no âmbito da sociedade capitalista, é também uma mercadoria, cuja produção pode ser produtiva de capital, pois, em determinadas circunstâncias, se pode produzir mais-valia. A mercadoria ensino, vendida pela educação privada, como bem lembrado por Marx, é um empreendimento capitalista e tem como função a criação de valor, comparada por ele com uma fábrica de salsichas. Se a força de trabalho, apesar de sua especificidade única de produzir mais valor, ela própria é uma mercadoria, “[...] as instituições de educação e de formação de professores estão envolvidas na produção social da força de trabalho” (RIKOWSKI, 1990 *apud* RIKOWSKI, 2017, p. 396).

Retomando o exemplo usado por Marx, ao citar o trabalho do professor, quando é um trabalhador produtivo de capital, ou seja, está submetido à lógica da produção de mais-valia quando,

[...] ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital em uma fábrica de ensinar, em vez de uma fábrica de salsichas, não altera em nada a relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e o efeito útil, entre o trabalhador e o produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital (MARX, 1985b, p. 105-106).

O capitalismo, entendido como um complexo sistema social de relações de produção e reprodução, tem na produção do ‘mais-valor’ seu objetivo fundamental, sem a qual todo o sistema riuiria. O mais valor, como evidenciado acima, corresponde ao trabalho não pago, o trabalho pelo qual o trabalhador não é remunerado. Como qualquer outra mercadoria, a mercadoria força de trabalho é comprada em média pelo seu valor, expresso pelo tempo de trabalho social médio necessário para sua produção, ou seja, os meios de subsistência necessários à sua reprodução enquanto trabalhador. O preço da força de trabalho³⁴ é tensionado pela luta de classes, em que os capitalistas pressionam para aumentar a riqueza gerada por meio do aumento da exploração, ou seja, do trabalho não pago, e os trabalhadores pressionam para

³⁴ Preço e valor são coisas diferentes, sendo o preço a expressão monetária do valor (MARX, 1985). Mesmo que em geral, socialmente em média preço e valor coincidam, uma mercadoria produzida para além das necessidades do mercado pode ser vendida e comprada abaixo do seu valor, ou seja, o preço não será correspondente ao tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la.

que tenham um aumento do trabalho excedente produzido, convertido em trabalho pago, possibilitando um maior acesso aos bens necessários à sua reprodução.

A fórmula universal do capital, $D - M - D'$ exposta acima, indica que entre ao final da terceira etapa do ciclo produtivo o capitalista obteve mais dinheiro do que ele tinha no início. Isso acontece porque o capital constante (meios de produção e matérias primas) apenas transfere seu valor, sendo, portanto, repostado integralmente no valor da mercadoria. Mas, o capital variável (a força de trabalho), ao produzir mais que o valor dos meios de subsistência necessários à sua reprodução (seu valor de troca), acresce valor na mercadoria. A extração de sobretrabalho ocorre principalmente quando, sob diversas circunstâncias, há um aumento da produção, seja prolongando a jornada ou intensificando seu uso (MARX, 1985).

Acontece, então, que a taxa de mais-valia tem relação com a proporção de capital variável, ou força de trabalho, na composição orgânica do capital, sendo a força de trabalho a única mercadoria capaz de produzir mais valor. Além da tensão entre capitalistas e trabalhadores, a produção sob o modo de produção capitalista se encontra tensionada também pela concorrência intercapitais, na qual, para aumentar a venda dos seus produtos, cada capitalista procura diminuir ao máximo o custo de produção de suas mercadorias. A inserção constante de recursos tecnológicos, que se reverte em aumento da produtividade, também aumenta o custo dos meios de produção, tornando-o maior proporcionalmente em relação ao capital total investido. Como resultado temos a diminuição do valor da mercadoria ao final do processo produtivo e como consequência, a longo prazo, a diminuição da taxa geral de lucro (MARX, 1985).

Por exemplo, caso o trabalhador produza, na jornada normal de trabalho, 5 mercadorias, e passe a produzir na mesma jornada 10 mercadorias utilizando um equipamento novo inserido na produção, ao final a fração de capital variável (força de trabalho) contido em cada mercadoria diminui em relação à fração de capital constante (meios de produção e matéria de trabalho). Assim, ainda que haja um aumento da taxa de mais-valor, temos a diminuição do capital variável investido em relação ao capital constante, ou seja, menos trabalho vivo (força de trabalho, que produz valor novo) e mais trabalho morto (equipamentos, maquinários e matérias-primas) que apenas transfere valor. A longo prazo o que se tem é queda tendencial da taxa de lucro.

Mas precisamos considerar a natureza contraditória do capital que, em incessante movimento, busca alternativas à sua preservação e, portanto, busca a recomposição da tendencial queda da taxa de lucro, que decorre da alteração da composição orgânica do capital quando se instaura um momento de crise. Mas essa tendência não opera mecanicamente, uma

vez que o processo de acumulação capitalista, pela sua natureza concorrencial, leva sempre à potencialização da força de trabalho e à produtividade social do trabalho. Em períodos de crise, quando se busca a reversão da queda da taxa de lucro, há um aumento considerável da exploração da força de trabalho, que pode levar ao aumento da massa de lucro e de mais-valia, atuando como contra tendência à queda da taxa de lucro.

Na crise que se instaurou no capitalismo contemporâneo, a partir dos anos de 1970, a reestruturação da organização dos processos produtivos e as inovações tecnológicas, embora seja uma frente importante para aumento da produtividade do capital, não são suficientes, na busca por novos espaços para sua expansão. Mas é preciso enfatizar que o aumento da exploração da força de trabalho não ocorre sem a resistência da classe trabalhadora, elevando, em alguns momentos, a tensão da luta de classes. Como essa tensão extravasa o âmbito do espaço produtivo e se espalha por todo o tecido social, as diferentes perspectivas antagônicas de compreensão e explicação a realidade, derivadas da relação contraditória entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores, buscam tornar universais as suas ideias.

E se as relações sociais de produção de uma época constituem a forma de ser dos sujeitos daquela sociabilidade, é imprescindível considerar a relação de compatibilidade entre os aspectos relacionados às formas como a humanidade produz a vida e os aspectos relacionados à aquisição de consciência quanto ao lugar dos homens na história (NEVES; SANT'ANA, 2005). Na sociedade capitalista, a formação da consciência ocorre em terreno contraditório profundamente marcado pela luta de classes. A classe hegemônica, detentora dos meios de produção, para se manter como classe hegemônica precisa exercer continuamente o controle sobre o processo produtivo e sobre a classe trabalhadora, com a finalidade de manter a exploração do trabalho em um nível que garanta a continuidade do modo de produção capitalista. O desenvolvimento das forças produtivas sob a lógica do capital, ao elevar a produtividade do trabalho, avilta as condições de trabalho e vida de frações consideráveis da classe trabalhadora. A classe dominante precisa, desse modo, manter a sua hegemonia econômica e política, e pode fazê-la coercitivamente, via Estado³⁵, ou via consenso, no âmbito da sociedade civil, atuando por meio de seus intelectuais orgânicos, apresentando e disseminando seus interesses como se esses fossem universais, buscando manter os processos educativos sob relativo controle.

Mas destacamos que, embora o Estado e seus órgãos sejam depositários da função de coerção, esta é uma das suas faces. No entanto, reitera Gorender

³⁵ Embora a função coercitiva do Estado seja mais evidente, é preciso considerar que “[...]”

[...] creio que Anderson tem razão quando afirma que o próprio Estado – considerado à parte da sociedade civil – já é consenso, ou pode prefigurar também o consenso. Nem sempre ele é só coerção. O Estado representativo parlamentar pode ter caráter consensual. Por seu próprio mecanismo, apela para o consenso das classes subalternas, porque lhes oferece o jogo do qual elas podem participar: a periodicidade das eleições, a liberdade de organização de partidos originários das classes subalternas, com a possibilidade legal desses partidos chegarem ao poder, desde que aceitem as regras do jogo do Estado representativo (GORENDER, 1988, p. 58).

Dada a complexidade do complexo jurídico-político no capitalismo, as leis não podem ser entendidas como consequência única e direta das necessidades do capital, precisamos apreendê-las da decorrência da luta de classes, que se desenvolve na totalidade do tecido social, pois:

[...] as relações jurídicas, bem como as formas o Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses do século 18, compreendia sob o nome de ‘sociedade civil’. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política (MARX, 2008, p. 47).

Marx, em *A questão judaica* (MARX, 2010), mencionava a necessidade de considerar as especificidades e funções do Estado político e da sociedade civil³⁶ para compreender a sociedade capitalista, porque mais importante que a “forma do Estado”, ou o próprio Estado, é seu conteúdo social, a sociedade civil. Na “Crítica à filosofia do direito de Hegel”, ele afirma que a família e a sociedade civil são partes reais, “[...] são modos de existência do Estado; família e sociedade civil se fazem, a *si mesmas*, Estado. Elas são a força motriz[...].” (MARX, 2005, p. 30).

Para Engels o Estado não é algo que paira sobre a sociedade ou um poder imposto à sociedade, tampouco a imagem e a realidade da razão, como defendido por Hegel, ele é:

[...] antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e a está dividida por antagonismo irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, s/d, p. 135-136).

36 Em *A questão judaica*, Marx faz a distinção explícita entre emancipação política e emancipação humana, a primeira, alcançada na sociedade capitalista, na qual, na esfera do Estado (esfera política), todos os cidadãos são iguais.

E o Estado moderno, representativo, é o “[...] instrumento que serve ao capital para explorar o trabalhador assalariado [...]”, os direitos “concedidos” aos cidadãos são regulados de acordo com suas posses. Evidenciando ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem” (ENGELS, s/d, p. 137).

Nessa esteira, Gramsci elabora o conceito de Estado ampliado, o qual compreende dois planos superestruturais; a sociedade política, Estado em sentido estrito político, exerce a função coercitiva; e a sociedade civil, onde se encontram os aparelhos privados de hegemonia, exerce a função de produtora do consenso. E, ainda segundo Gramsci, devemos “[...] notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (neste sentido, seria possível dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia encouraçada de coerção)” (2000, p. 244). Para o autor, o Estado moderno sintetiza coerção e hegemonia, a última por meio de suas instituições, que atuam na produção do consenso.

Para compreender as formas como a hegemonia é exercida pela classe dominante precisamos entender que a estrutura social, as classes e a superestrutura ideológica e política, quando vinculadas organicamente, produzem grupos sociais aos quais são atribuídas a função de, no plano superestrutural, produzir hegemonia, esses grupos sociais são os intelectuais. A hegemonia, quando alcançada, tende a dar origem a um “bloco histórico”, ou seja, com conjunto mais coeso que dirige política, econômica e culturalmente a sociedade (GRAMSCI, 2001). A burguesia, ou frações da burguesia, precisam, deste modo, manter o controle não só em nível econômico (produção), mas também em nível político e cultural (reprodução), articulando seus interesses, considerando as dimensões estruturais e superestruturais. A própria natureza do capitalismo, a agudização de suas contradições internas e a luta de classes, promove uma constante necessidade de redefinição das relações de poder, no sentido de manutenção do seu regime sócio metabólico.

O Estado capitalista se constitui como uma exigência absoluta para salvaguardar a produtividade do sistema do capital, cujas práticas políticas, de caráter totalizadoras, dão forma ao Estado moderno. Sendo essa a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 105-106), desempenhando um importante papel na transição capitalista, dando as bases jurídica e política do mercado de trabalho, quando a “[...] burguesia nascente precisa e emprega a força do Estado para ‘regular’ o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites convenientes à extração de mais-valia, para alongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência” (MARX, 1985b, p. 277).

O aumento das contradições, a intensificação das crises do capital na virada do século XX para o século XXI e o acirramento da luta de classes exige, de um lado, que a burguesia legitime cada vez mais seu poder de classe dominante, e do outro, que classe trabalhadora busque a alteração radical das relações postas. Nesse contexto, em direção a manutenção do atual modelo de sociedade, a burguesia, em níveis nacional, regional e mundial busca superar a contradição produzida a partir do alargamento da participação política e a apropriação privada da produção social. São essas condições que dão origem e definem as características desse novo bloco histórico (NEVES; SANT'ANA, 2005, p. 20). É a partir dessas condições que o capitalismo se reorganiza para continuar a produzir mais valor.

O capital historicamente atribuiu ao Estado a constante e complexa tarefa de educar o trabalhador do qual necessita, adequando-o técnica, ética e ideologicamente *pari passu* ao contínuo desenvolvimento do modo econômico de produção, a fim de garantir a coesão. Para Gramsci (2001, p. 240), a relação educativa não é uma relação restrita ao ambiente escolar, pelo contrário, ele entende que os processos educativos existem em toda a tecitura social. Esse entendimento nos permite afirmar que a hegemonia burguesa, ao passo que conduz politicamente, moralmente e culturalmente a sociedade capitalista, se expressa e se difunde também no âmbito do Estado, se concretiza através de currículos, programas e leis destinadas a darem conteúdo e forma para a educação nacional, seja ela formal ou não formal.

O movimento de empresariamento da educação, e a emergência de parecerias entre o poder público e o setor privado, tem origem no interesse de grandes grupos educacionais privados, mas também de outros setores do campo empresarial, no desenvolvimento de ações de *advocacy* voltadas às políticas educacionais alinhadas aos interesses empresariais, aos interesses do mercado, em especial com a ampliação da internacionalização não só da produção capitalista, mas também dos mercados financeiros. O movimento norte-americano *corporate reforme*, identificado por Ravich (2011), uma antiga entusiasta idealizadora e partícipe das reformas empresariais na educação norte-americana, às quais fez posteriormente contundentes críticas no seu livro “*Vida e morte do grande sistema escolar americano*”, desvela o grande mercado que se abriu ao capital no campo da educação, mais precisamente, da educação pública, financiada pelo Estado.

A coalizão entre grupos empresariais, políticos, mídia, fundações e institutos filantrópicos privados críticos das escolas estatais e defensores da iniciativa privada que pregavam a necessidade de inserir a educação pública na esfera do mercado, demonstrada por Ravich (2011) na reforma educacional norte-americana, foi identificada por Freitas (2012) nas ações do Movimento Todos pela Educação e por Tarlau e Moeller não ações do Movimento

Todos Pela Base (2020), ao analisarem a reforma educacional em curso no Brasil. Em defesa das reformas na educação brasileira as diferentes frações da burguesia passaram a repetir à exaustão a necessidade do engajamento da sociedade no aumento da qualidade da educação pública, fortalecendo a presença do setor privado na educação pública.

A necessidade de melhor compreender o envolvimento desses movimentos empresariais *em prol da educação pública*, de segmentos da mídia, políticos e empresários e seus representantes no âmbito do Estado, em seu sentido estrito, que vêm se apresentando como portadores dos interesses da sociedade como um todo na elaboração de políticas educacionais, tornou relevante, também, a compreensão da função dos intelectuais orgânicos e dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia na construção e na disseminação do projeto hegemônico das elites brasileiras.

Gramsci, em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, apresenta um novo tipo de intelectual, urbano, que originado no contexto da industrialização e da classe que representam, são “[...] prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2004, p. 29). A organização do campo empresarial que vêm imprimindo reformas radicais na educação brasileira expressa o que esse mesmo autor denominou como aparelhos privados de hegemonia, definido por Fontes como “[...] a vertebração da sociedade civil, e se constituem nas instâncias associativas que, formalmente e distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas” (FONTES, 2010, p. 133). Em *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (2001) cita, como exemplo de grupos que funcionam como aparelhos privados de hegemonia, a atuação do Rotary, da igreja Católica e da Maçonaria, que embora se escondessem sob o véu da coesão dos interesses da elite, difunde concepções que buscam consenso social acerca do americanismo-fordismo (p. 242).

Essas categorias contribuem para apreender como o campo empresarial vem se movimentando no intuito de açambarcar os espaços decisórios, pois identificamos que as fundações e institutos privados, com ou sem fins lucrativos, têm se especializado na formação de quadros para ocupação de vagas na política nacional. Uma reportagem do El País, em 2019, mapeou os nomes ligados aos grupos RenovaBR, Rede Ação Política pela Sustentabilidade (Raps) e o Ocupa Política. Os novos nomes dos sujeitos formados por esses aparelhos privados de hegemonia se espalham em partidos de diferentes orientações ideológicas, a jovem deputada

Tábata Amaral parece ser o caso de maior sucesso³⁷ (EL PAIS, 2019). A Fundação Estudar³⁸ (2021), do Instituto Lemann, é um exemplo emblemático das formas encontradas pelo empresariado brasileiro para incidir de forma mais “legítima” no âmbito do Estado.

O Movimento Todos pela Bases (MTB³⁹), criado em 2013, tem como função estrita promover as condições necessárias para uma ampla reformulação do currículo escolar em nível nacional. Essas condições são a difusão midiática para o conjunto da população dos baixos resultados da educação brasileira justificando a necessidade de modernizá-la, criar a imagem de legítimos representantes da sociedade em geral na defesa educação, principalmente da educação pública, e articular a atuação dos intelectuais orgânicos à essa causa, como portadores dessa importante e necessária função. Essas necessidades são atendidas agregando em seus quadros os presidentes de diversas fundações e institutos privados sem fins lucrativos de grandes grupos empresariais ligados ao setor industrial e financeiro, ONGs (Organizações Não Governamentais) e outros movimentos organizados.

Elencamos as categorias gramscianas no processo de investigação da compra dos SPE pelos municípios paranaenses, pois, segundo Evangelista *et al.* (2019)⁴⁰ e Farias (2021) é possível identificar redes de aparelhos privados de hegemonia envidando esforços para aprovação das reformas empresariais, tanto no âmbito da educação básica quanto na formação docente em nível superior.

As mudanças trazidas pela BNCC permitem maior controle sobre a educação pública por meio da padronização curricular. A produção de materiais didáticos destinados aos alunos e de materiais instrucionais destinados aos docentes, plataformas educacionais, capacitações docentes que vêm junto com a reforma curricular constituem um mecanismo de alinhamento das escolas à BNCC, uma vez que ela é normativa e reitera a necessidade de mensurar os

37 Formada em Harvard, por um programa da Fundação Estudar do Instituto Lemann, Tábata Amaral é um exemplo emblemático das formas encontradas pelo empresariado brasileiro na manutenção da sua hegemonia, criando os intelectuais orgânicos à burguesia, respondendo aos seus interesses.

38 A Fundação Estudar é uma experiência de Paulo Lemann, Marcelo Telles e Beto Sicupira que em 1991 criou um programa voltado para financiar a formação de jovens de alto potencial que estudam na rede pública de educação.

39 No site do MTB são apresentados seus mantenedores e apoiadores <https://movimentopelabase.org.br/>

40 Evangelista *et al.* vem identificando os aparelhos privados de hegemonia envolvidos no movimento de defesa da reforma da formação docente proposta a partir da BNCC (2019). Farias (2021), ao buscar entender o processo de seleção para os cargos de Secretário Municipal de Educação para a cidade de Londrina e Secretário Regional de Educação no âmbito do Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná (CODINORP), chegou à empresas e fundações ligadas à Fundação Lemann, identificando, também, uma complexa rede que aglutina diferentes aparelhos privados de hegemonia, criando os meios necessários para que as mercadorias produzidas pelos grupos empresariais cheguem aos municípios por meio de PPPs e também para a disseminação da lógica gerencial no âmbito educacional.

resultados, via avaliações de larga escala. A BNCC repõe, dessa vez de forma obrigatória⁴¹, a organização curricular desejada pela fração da burguesia empresarial, um currículo voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao trabalhador ideal ou cidadão empreendedor. Ela vem atualizar a educação escolar às necessidades originadas da sociabilidade capitalista no atual estágio de desenvolvimento do capital, ao reforçar a condição de mercadoria da educação pública e adequar as finalidades da educação aos requisitos do sistema produtivo, técnica e ideologicamente.

A continuidade de qualquer modelo de sociedade depende de uma coesão entre os processos de produção e de reprodução social (GRANEMANN, 2009). Em modelos societários mais remotos a divisão de classes era legitimada por laços de sangue, hereditariedade ou divindades, com a naturalização da vida social a coesão era alcançada. Com o advento da sociedade capitalista, os homens são libertos da desigualdade originada nos laços de sangue e no misticismo, mas funda-se uma desigualdade velada pela igualdade política. Isso torna necessário à burguesia, enquanto classe dominante, criar, recriar e manter formas de legitimação da sua condição de classe dominante sem, contudo, ser identificada como classe dominante.

Marx (s/d), nas *Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”*, ao diferenciar revolução política e revolução social, reitera que a revolução política é a revolução da sociedade burguesa, que implicou na reafirmação do Estado burguês e toda ordem de contradições que ele representa. A ideologia burguesa funda a “naturalização” de sua ordem social na suposição de que os donos dos meios de produção e de subsistência e os donos da sua própria força de trabalho, se defrontam enquanto proprietários de mercadorias como iguais e com os mesmos objetivos, embora cada um represente interesses de classes sociais distintas, pois na sociedade capitalista relações sociais são convertidas em relações econômicas. A produção da existência mediada pela produção de valor, à medida que depende do aumento contínuo da produtividade do trabalho, impõe ao capitalista, como já dissemos, a necessidade do controle não só do processo de trabalho, mas também da classe trabalhadora, garantindo a coesão social necessária entre a produção e a reprodução social, que “[...] são momentos diferenciados de uma mesma forma social[...]

 (GRANEMANN, 2009, p. 14).

41 A primeira tentativa de implementar um projeto de centralização curricular foi com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e 1998 pelo MEC. Mas naquele momento a correlação de forças no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) possibilitou que ele não fosse obrigatoriamente adotado, constituindo-se apenas como parâmetros mesmo, orientações (CÁSSIO, 2018).

O caráter totalizador do modo de produção capitalista, no processo de desenvolvimento e expansão, invade todas as dimensões da vida humana. E não há como cotejar nenhuma atividade humana ou fenômeno social no âmbito da sociabilidade capitalista, apartada da forma e das finalidades com que os bens necessários à existência humana são produzidos, instando a importância da categoria totalidade no processo de investigação (TONET, 2013; NETTO, 2011). A educação, como complexo social, se relaciona aos demais complexos reciprocamente em processos eivados de contradições e complementariedades, e se encontra subsumida às determinantes centrais do capitalismo, como a necessidade e a capacidade do capital de converter tudo à condição de mercadoria.

Desta feita, os SPEs não podem ser considerados apenas como meios, materiais e procedimentais, limitados a relação ensino aprendizagem (embora também possam ser investigados abordando especificamente sua dimensão didática), uma vez que como qualquer outra coisa na sociedade do capital, eles são produzidos como mercadorias, e aos seus produtores interessa produzirem e venderem a maior quantidade possível e buscarem as melhores condições para que isso aconteça. Essa exigência imperativa do capital, produzir mais e ao menor custo e vender para realizar a mais-valia extraída, abarca diversas necessidades, desde as relacionadas a próprio processo de produção, mas também de apresentar ao mercado um produto útil, condição *sine qua non* de uma mercadoria (MARX, 1985a).

A produção e a venda de SPEs para municípios brasileiros pelas grandes editoras e grupos educacionais se valeram de um contexto favorável, quando o capital se expandia buscando espaços para sua reprodução nos anos de 1990, momento em que a redefinição das funções do Estado encolheu a participação estatal na execução da educação básica. No Brasil essa reforma atribuiu aos municípios - carentes de competência técnica e de pessoal para incorporar um grande contingente de alunos, capacitar professores e formular currículos - a oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propiciando à iniciativa privada ocupar o vácuo deixado pelo governo federal no suporte aos municípios.

No contexto atual, marcado pela intensificação da disputa pelos fundos públicos e da concorrência entre os diversos capitais individuais que operam no mercado educacional, a compra de SPE precisa ser considerada em sua relação com a aprovação e o processo de implementação da BNCC, que envolve uma miríade de interesses nacionais e internacionais que veem a educação básica pública como um grande mercado a ser explorado. A investigação do objeto desta pesquisa, a compra de SPEs pelos municípios paranaenses, a partir da perspectiva de totalidade, busca chegar às determinações mais simples, pois entende que a “[...] investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes

formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas” (MARX, 1968, p.16 *apud* NETTO, 2011, p. 25).

Esse movimento da abstração e organização no plano da consciência que, no primeiro momento, se apresenta caótico, como é o caso da compra de SPEs pelos municípios paranaenses e os inúmeros sujeitos e interesses envolvidos nessa problemática, é o que permite descrever adequadamente o movimento do real, compreendendo o produto dessa abstração como síntese de múltiplas determinações, desvelando o objeto investigado em sua concretude. “O concreto, portanto, é uma categoria do pensamento e não da realidade empírica. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta [...]” (MARX, 1983, p. 410). Tonet lembra que o método, desse modo, se encontra na própria realidade, como totalidade, sendo que esta “[...] totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeada por contradições e mediações e em constante processo de efetivação” (TONET, 2013, p. 115), que o movimento da pesquisa busca apreender.

Qualquer objeto investigado posto na realidade social está inserido na totalidade das relações estabelecidas pela humanidade para a produção das condições necessárias de sua existência. Sendo produto da ação humana, a realidade social não se explica pela causalidade natural, pelo princípio do automovimento, que sempre repõe o mesmo, desprovido de uma intencionalidade, de uma prévia ideação, tal qual o que encontramos nos outros seres da natureza. A realidade social se explica pela relação entre teleologia e causalidade⁴², sendo a teleologia a capacidade humana de agir a partir de uma intencionalidade na qual a consciência estabelece a finalidade, alterando a realidade. Na atividade de pesquisa, de investigar algo posto na realidade social, não é intenção do processo de conhecimento capturar todos os elementos que integram o objeto, mas aqueles essenciais, as suas determinações mais simples, que exprimem a forma de ser deste objeto. Por isso existe uma processualidade em que, na tarefa da pesquisa e do investigar, o conhecimento e a execução vão se determinando reciprocamente,

42 Em Luckács a “[...] causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato da consciência, a teleologia, ao contrário, por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim. Por, neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com as outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o por tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico” (LUKÁCS, s/d, p. 5). A práxis humana tem na atividade de trabalho seu fundamento, “Teleologia e causalidade são partes constitutivas do trabalho, e a relação entre teleologia e causalidade implica em que “[...] o fim vem (na consciência) antes da sua realização e, no processo que orienta todos os passos, todo movimento é guiado pela posição do fim (futuro)” (LUKÁCS, s/d, p. 23)

porque o conhecimento do objeto é sempre aproximativo, uma vez que estando a realidade em constante desenvolvimento, o conhecimento acerca dela nunca se esgotará (TONET, 2013, p. 120), o que justifica a investigação da aquisição dos SPEs, objeto desta tese, haja vista as mudanças significativas que vêm ocorrendo na ordem do capital no início do século XXI.

Isso quer dizer que no movimento constante e contraditório do real os procedimentos selecionados inicialmente para acessar o objeto podem exigir alterações, de modo que entendemos que o método não se constitui, desse modo, um conjunto de regras formais as quais se aplicam a um objeto, sob a vontade do pesquisador. É o oposto, o método para se chegar aos determinantes mais simples de um objeto “[...] só se encontra na própria investigação e que está só pode ser válida e frutífera na medida em que toma consciência, progressivamente, da natureza do seu próprio avanço e das condições que lhe permitem avançar” (GOLDMAN, 1985, p. 7, *apud* NETTO, 2011, p. 55).

O caminho até o objeto, em especial a coleta de dados referentes aos municípios que compram SPEs, quais são os sistemas comprados e quais são as editoras proprietárias dessas mercadorias, exigiu diversos movimentos e instrumentos no cotejamento do objeto para acessarmos essas informações. Os dados acessados por essa pesquisa resultam, portanto, de um processo em que se buscou, a partir das condições dadas, a maior proximidade possível com o objeto, a fim de apreendê-lo a partir das múltiplas determinações que o constitui.

Esta pesquisa tem caráter teórico, seu objeto de pesquisa está no campo da política educacional, por isso, quanto aos procedimentos metodológicos, ela se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental, se caracteriza como exploratória, na medida que busca mapear os municípios do estado do Paraná que fazem compras de SPEs, as editoras e os SPEs, na tentativa de lançar luz às motivações que têm levado os municípios a fazerem essas compras (GILL, 2007), ampliando o conhecimento acerca desse fenômeno. Os documentos públicos são bastante numerosos, porém, por vezes, são difíceis de acessar, eles incluem arquivos de diversas agências governamentais, revistas, jornais, periódicos, livros. Já os documentos privados são aqueles produzidos por empresas, comunidades, igrejas, organizações políticas, sindicatos, ou ainda documentos pessoais, cartas, diários, autobiografias (CELLAR, 2008, p. 297 *apud* FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 174).

Podemos considerar “[...] documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registro, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos” (EVANGELISTA, 2012, p. 1), que podem estar disponíveis na forma impressa ou digital. A partir da perspectiva da história como área de conhecimento, “documento pode ser qualquer tipo de registro histórico” (CELLAR, 2008, p.

297 apud FÁVERO e CENTENARO, 2019, p. 175), nesse sentido, nossa pesquisa se desenvolveu coletando e analisando fontes disponíveis nos sites, agências públicas como MEC, FNDE, CNE, CEE, CME, Tribunal de Contas do Estado e nas páginas e portais de prefeituras. Esses documentos são considerados documentos de políticas educacionais porque difundem diretrizes políticas para a área da educação, eles também defendem interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais, portanto as investigações não podem passar ao largo dos projetos históricos que expressam (EVANGELISTA, 2012, p. 53). Também, se caracterizam como espaços relevantes de coleta de dados para essa pesquisa jornais e portais de notícias, pois nos permite acessar informações que quase sempre não estão expressas nos documentos oficiais, ou que são de difícil acesso dada à pouca acessibilidade e navegabilidade dos portais de transparência dos órgãos públicos, mas que se referem ao contexto e a conjuntura nos quais o objeto dessa pesquisa se insere, tornando mais rica a sua apreensão.

Atendendo a essa exigência, e a fim de uma melhor apropriação dos interesses envolvidos na compra de SPE, um conjunto de fontes primárias desta pesquisa é o texto final BNCC, em sua relação também com outros dispositivos legais, anunciados ainda no seu processo de construção e tramitação, e apresentados posteriormente como as novas diretrizes para a formação inicial de professores, Resolução CNE/CP nº 2/2020, e as Novas Competências para Diretores de escolas, cujo documento foi apresentado em janeiro de 2021 pelo CNE, para consulta, tendo parecer favorável em 11 de maio de 2021, Parecer CNE/CP nº 4/2021. Esses dispositivos colocam em movimento uma ampla reforma educacional, adequando o fazer pedagógico escolar ao novo currículo instaurado pela BNCC. Esse alinhamento, é identificado como um movimento propício à ampliação das participações do setor privado na educação pública brasileira, bem como o alinhamento da educação escolar no atendimento do modelo de trabalhador exigido pelo mercado.

No decorrer da pesquisa, nas sucessivas aproximações ao objeto, elencamos outros documentos na categoria de fontes primárias acessados nas coletas de dados realizadas, são eles contratos de licitação e de compra, notas fiscais referentes às aquisições de SPEs feitas pelos municípios paranaenses, além das respostas que os municípios forneceram no questionário disponibilizado a eles pelo *Google Forms*. Consideramos esses documentos como fontes primárias porque nos permitiram uma melhor apreensão das relações estabelecidas entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, essas relações são fundamentais para nos apropriarmos dos aspectos do objeto da realidade concreta. A fim de termos uma melhor clareza acerca da extensão do movimento privatizante da educação no estado do Paraná que se efetiva por meio da compra de SPEs pelos municípios, as sucessivas aproximações que fizemos

até o objeto, procuramos identificar os grupos empresariais aos quais pertencem os SPEs, caracterizando essa pesquisa como exploratória.

O desenho da política educacional brasileira não é um fato, ou momentos isolados das demais mediações societárias sob a lógica do capital, precisamos apreendê-lo a partir de uma conjuntura mais ampla, numa perspectiva de totalidade. A reforma educacional brasileira compartilha particularidades com o movimento global de reformas do campo educacional, cujas diretrizes de caráter gerencial que articulam o público e o privado, o nacional e o internacional colocam em cena uma disputa de classes pela definição dos conteúdos e formas da educação, que nesse momento se consolida como reformas curriculares (SHIROMA, 2018).

As diretrizes para esse movimento global de reformas educacionais vêm sendo produzidas por organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde os anos de 1990. Diversos documentos vêm difundindo a necessidade de reformas na educação, em especial nos países periféricos do capital, relacionando o “papel da educação” para um melhor desenvolvimento econômico, e assim justificando as reformas, aludindo que a melhoria da educação seria o caminho para o aumento da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, da diminuição da pobreza. O ideário hegemônico “[...] redefine a TCH na medida em que articula educação e empregabilidade [...] prevalece a compreensão de que o paradigma da produção capitalista exige novos perfis profissionais e modelos de formação. Perfis e modelos que possibilitem uma qualificação profissional polivalente e flexível” (AGUIAR, 2012, p. 28).

As transformações contemporâneas do capital em seu contexto de crise, a relação entre os organismos internacionais e os Estados Nacionais, vêm sendo analisadas e esmiuçadas a partir de diversos aspectos e dimensões na produção científica da área de políticas educacionais, de maneira que partiremos dessas produções e os documentos desses organismos não serão cotejados como fontes primárias nessa pesquisa. A literatura demonstra que o que veio sendo denominado de PPP entre municípios e editoras vêm sendo utilizadas há mais de duas décadas na oferta da educação pública municipal, como bem exemplificam os estudos de Arelaro (2007a; 2007b), Adrião *et al.* (2009; 2015), Caetano e Peroni (2012, 2013). No entanto, acreditamos que aprovação da BNCC em 2017, e sua implementação em caráter obrigatório articulado às avaliações de larga escala, vem se constituindo como um potente mecanismo de indução de PPP entre os municípios e as editoras proprietárias de SPEs, oferecendo espaço para a expansão do capital na captura do fundo público e ampliando de forma significativa a presença empresarial na educação pública. Identificar essas editoras nos permitiu conhecer os produtos

e serviços que compõem os SPEs comprados pelos municípios e, principalmente, entender como essas editoras, e/ou os grupos empresariais que são seus proprietários, estão vinculadas aos conglomerados educacionais e aos movimentos, como TEM e o MTB, uma vez que estes têm se configurado como sujeitos importantes na política pública nacional e internacional.

3. POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO, OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO E O MERCADO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Do contexto de crise que se instaurou no mundo a partir dos anos de 1970, e alavancou um vigoroso processo de reestruturação do modo de produção capitalista, originou-se, também, um complexo processo de construção hegemônica do capital desenvolvido em dois sentidos. Por um lado, como uma alternativa de poder vigorosa que foi estruturada por um conjunto de estratégias econômicas, políticas e jurídicas para encontrar uma saída para a crise capitalista dos anos de 1970. E, por outro lado, um ambicioso projeto de reforma ideológica da sociedade com o objetivo de construir um novo senso comum capaz de dar coerência e legitimidade às reformas postas em pauta pelo bloco dominante (GENTILI, 1996).

A redefinição do modelo de Estado na América Latina, pauta dos organismos internacionais, teve como fio condutor a liberalização das economias nacionais atendendo a necessidade de possibilitar maior liberdade ao capital, e a “[...] gestão da dívida rapidamente converteu-se em mecanismo para disciplinar em série as políticas de econômicas dos países devedores” (PEREIRA, 2017, p. 393). No combate à burocracia estatal, para tornar os serviços públicos mais eficientes, se pautou no modelo toyotista de administração de empresas, a “Gerência de Qualidade Total, a produção flexível, entre outras ‘fórmulas’ que, rapidamente foram utilizadas na gestão pública, impulsionadas pela Reforma do Estado” (SHIROMA, 2018, p. 91), transferindo a produção de bens e serviços para a iniciativa privada e outros serviços, que passaram a condição de não exclusivos do Estado, partilhando sua oferta à população com a iniciativa privada, como é o caso da educação pública.

A educação como mercadoria não é uma invenção do capitalismo contemporâneo, a educação pública destinada à classe trabalhadora e financiada pelo Estado se origina compartilhando espaço com a educação privada, mais frequentemente destinada às diversas frações que compõem a burguesia e a pequena burguesia. Mas é no acirramento da crise sistêmica do capital dos anos de 1970 que a educação pública, ou melhor **os recursos públicos destinados à educação**, começaram a atrair o interesse de grandes grupos empresariais que, através de diversos mecanismos privatizantes, vão destituindo da educação pública seu *status* de direito social, arduamente conquistado pela classe trabalhadora, transferindo a sua oferta, de variadas maneiras, para esfera do mercado. Não interessa ao capital a privatização total e completa das instituições de ensino públicas, ou seja, venda de ativos públicos para o setor privado ou transferência de propriedade, especialmente as instituições de Educação Básica, mas

sim instituir mecanismos, via políticas públicas para a educação, que obriguem que a oferta da educação pública ocorra em “parceria” com o mercado.

No primeiro tópico desse capítulo, cujo contexto é a instauração do Estado Neoliberal, iremos apresentar os principais pressupostos políticos e econômicos que contribuíram para as reformas empresariais da educação no âmbito do Estado brasileiro. Para tanto, faremos uma breve digressão sobre a crise do *Welfare State*, e do Estado Desenvolvimentista na América Latina, expressa no esgotamento da longa onda expansiva que marcou os 30 anos gloriosos do capitalismo na segunda metade do século XX e, posteriormente, como o capital respondeu “[...] com uma ofensiva política (de início basicamente repressiva [...] depois fundamentalmente de natureza ideológica) e econômica” (NETTO, 2013. p. 9). Em seguida, trataremos da particularidade do desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, e as alterações que ele sofreu ao longo dos anos. Esse exercício cumpre a função de colocar em evidência a base econômica, política e ideológica na qual se sustenta a política educacional brasileira e apresentar elementos que permitam uma melhor compreensão dos movimentos do capital e sua expressão no formato e função do Estado.

No segundo tópico do capítulo trataremos dos aspectos relacionados às políticas neoliberais desenvolvidas no Brasil, que ao promover um processo de descentralização centralizada das funções do Estado deu novos contornos à oferta da educação pública, enquadrando-a à dimensão de mercadoria e possibilitando processos para a privatização na sua oferta, que vem sendo efetivada via parecerias entre esferas governamentais e iniciativa privada, dirigindo vultuosos recursos para empresas educacionais privadas nacionais e internacionais. No terceiro tópico abordaremos a relação entre o Estado brasileiro e o mercado editorial, que vem expandindo sua atuação na produção de livros e materiais didáticos amparadas pelo desenvolvimento de políticas públicas para a educação. No quarto tópico, discutiremos a construção do que denominamos, no âmbito dessa pesquisa, de SPEs e, por fim, no quinto tópico, vamos cotejar, considerando a literatura da área, os impactos que a compra de SPEs vem provocando nas escolas públicas municipais.

3.1 LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO, TERCEIRA VIA E ULTRALIBERALISMO: AS VÁRIAS FACETAS DO ESTADO CAPITALISTA

A busca da liberdade econômica é o elemento comum que marca os discursos ideológicos, as práticas políticas e as alterações nas funções do Estado capitalista ao longo da sua existência. O liberalismo clássico, para Moraes,

[...] foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista. Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulamentação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar social, o terceiro-mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p. 4).

Neoliberalismo tem sido o termo mais usado para se referir às mudanças nas funções do Estado e no modelo de políticas públicas, sejam elas de corte social ou políticas econômicas, desenvolvidas a partir da crise capitalista que se instaurou a partir dos anos de 1970. No entanto, encontram-se além do termo neoliberal, os termos terceira via, ou neoliberalismo de terceira via, ultraliberal ou, ainda ultraneoliberalismo, usadas sejam como expressões do próprio neoliberalismo, ou especificidades na forma do Estado ou das políticas econômicas e sociais adotadas em diferentes regiões e países, ou ainda demarcando momentos mais críticos no campo econômico, como a crise de 2008, que levou nos anos seguintes ao poder figuras como Trump (EUA), Macri (Argentina) e Bolsonaro (Brasil). Se referindo à especificidade brasileira, Dathein (2021) identifica que o golpe de 2016, leva o país a romper com o “Social-liberalismo⁴³” e iniciar a fase ultraliberal.

Miranda (2020), justifica o uso do termo ultraliberal, ao invés do termo neoliberal, porque o prefixo “neo” indica um marco temporal, o declínio do liberalismo clássico com destaque para a crise de 1929, quando um “novo liberalismo⁴⁴”, ou um “liberalismo moderno”, representado por Keynes, que defende que a liberdade individual deveria ser acompanhada por um Estado social, inaugurando o que veio a ser denominado Estado do Bem-Estar Social. Segundo o autor, com a crise dos anos de 1970 e o declínio do modelo keynesiano de Estado, o:

[...] ultraliberalismo, diante da crise estrutural, passa a ser implementado sistematicamente em vários países do globo, pelos Estados, sob pressão dos mercados e dos organismos multilaterais do capital, com destaque para o

⁴³ Para o autor “Esse Social-liberalismo caracteriza-se, resumidamente, pela consolidação de uma visão de que o Estado deve focar nas questões sociais e deixar que a economia seja gerida pelo mercado, a não ser por uma regulação mínima” (DATHEIN, 2021). E, para o autor, tanto os governos petistas quando FHC podem ser identificados dentro desse modelo “Social-liberal”.

⁴⁴ O termo “novo liberalismo” também é usado por Dardot e Laval (2016), como veremos adiante. No entanto, eles utilizam o termo neoliberal para tratar do modelo contemporâneo de Estado e de políticas econômicas e sociais.

Banco Mundial, FMI e a ONU; e sob a pressão de uma série de aparelhos privados de hegemonia criados diretamente ou não pela burguesia. Para lograr êxito na afirmação e aplicação enquanto programas político-econômicos nos governos, a agenda ultraliberal foi implementada pela burguesia através de ferramentas de formação de consenso, com destaque para a mídia corporativa e, não raro, através de coerção, por meio do terrorismo de Estado, criminalização das organizações da classe trabalhadora (partidos, sindicatos, movimentos sociais), xenofobia, racismo, dentre outros meios de dominação e coerção (MIRANDA, 2020).

Não é nossa proposição aprofundar minuciosamente a questão relacionada aos termos neoliberal e ultraliberal, e o uso que faremos aqui do termo ultraliberal é coetâneo à compreensão de Dathein (2021), ao se referir à situação brasileira, pós golpe de 2016. Essa opção foi feita por nós porque, apesar de tratarmos, em seguida, as transformações que marcaram a redefinição das formas do Estado em uma perspectiva de totalidade, nos interessa detalhar de maneira mais cuidadosa o processo nacional, e sua materialidade na educação pública, em especial no aprofundamento dos mecanismos de controle, regulação e privatização, dos quais a BNCC é a sua maior expressão. Entendemos, também, que no percurso de desenvolvimento do capital, a natureza das suas crises cíclicas e, principalmente, de uma crise estrutura, o capitalismo vem exigindo alterações quanto ao formato e as funções que o Estado vem assumindo, inclusive na correlação da luta de classes, para que ele cumpra com o que lhe é essencial, assegurar a produção de valor.

Em *A riqueza das nações* Adam Smith apresentou as bases sobre as quais foi construído todo o corpo teórico que se denominou liberalismo, nas quais atribui ao Estado três funções fundamentais: 1) manutenção da segurança interna e externa; 2) garantia da propriedade privada e dos contratos e; 3) **responsabilidade de ofertar serviços essenciais de utilidade pública**. Na doutrina liberal a busca pelo lucro e o interesse próprio são características inatas da natureza humana⁴⁵, defendendo que “[...] Sem qualquer intervenção da lei, os interesses e os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e redistribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais

⁴⁵ O liberalismo parte do pressuposto que existe uma “natureza humana” *a priori*, estática, imutável, que pré-determina os homens a agirem sempre da mesma forma, indiferente da época histórica e das condições concretas existentes para a produção material da existência. Nesse sentido, a competição, a concorrência seriam características inatas da humanidade, razão pela qual o capitalismo é identificado como o modelo de organização social mais adequado, e a humanidade teria chegado à forma ideal de sociedade. No entanto, recordando a *VI tese sobre Feuerbach*, Marx e Engels asseveram que “[...] a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” ((MARX; ENGELS, 2007, p. 534). A forma de ser dos homens se revela “[...] como uma estrutura que resulta da auto-atividade dos homens e permanece aberta a novas possibilidades – é uma estrutura histórica e inconclusa, apta a reconfigurar-se e a enriquecer-se no curso da história presente e futura” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 42).

condizente com os interesses de toda a sociedade” (SMITH, 1983, p. 104 *apud*, MORAES, 2001, p. 5).

No século XVII a burguesia liberal se colocava como uma classe revolucionária, pois combatia os poderes e os privilégios do Clero e da Nobreza,

[...] o liberalismo clássico constitui uma arma ideológica na luta da burguesia contra o Estado Absolutista e contra as instituições do *Antigo Regime*. Nos seus teóricos mais importantes (e, de novo, deve se lembrar aqui de Smith e Ricardo), ele condensou os interesses da burguesia revolucionária, que se confrontava com os beneficiários da feudalidade (a nobreza fundiária e a Igreja). Naqueles teóricos, as influências jusnaturalistas e liberais não são um acaso, mas sinalizam que suas realizações intelectuais inserem-se no quadro maior da *Ilustração* que, como é notório, configura um importante capítulo no processo pelo qual a burguesia avança para a construção do seu domínio de classe, que assinalou, em face da feudalidade, um gigantesco progresso histórico [...] (NETTO; BRAZ, 2008, p. 18).

Enfatizam os mesmos autores, que “[...] o programa da Revolução Burguesa não converteu os seus grandes representantes [...] em defensores acríticos da nova ordem social que surgia”, dado que eles elaboravam objetivamente os problemas originados com a nova ordem social (2008, p. 19), e reiteram que os teóricos clássicos defendiam uma sociedade mais livre e avançada que a feudal, e puderam, em seu tempo, “[...] enfrentar sem constrangimentos as novas questões econômico-sociais” (2008, p. 19).

Com a queda das monarquias e a conquista do sufrágio universal o Estado poderia ficar à mercê dos interesses da classe trabalhadora, que se organizava politicamente em sindicatos e partidos, como bem demonstrou a Revolução de 1848, quando se encerrou um ciclo progressista sob a direção burguesa e o capitalismo se defrontou com a pauperização dos trabalhadores. No movimento da luta de classes, os intelectuais vinculados à burguesia tiveram como tarefa fundamental produzir um conhecimento para a manutenção das relações sociais de produção recém estabelecidas, impondo uma revisão liberal conservadora à cultura ilustrada, coetânea à nova face da burguesia. Desvelou-se que “[...] o projeto possível de emancipação conduzido pela burguesia revolucionária, resumido na célebre consigna *liberdade, igualdade e fraternidade* [...] não é a *emancipação humana*, mas somente a *emancipação política*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 19). Limitado ao regime burguês, a igualdade jurídica (todos são iguais perante a lei) não se traduziu, obviamente, em igualdade econômica-social, sem a qual, como asseveram os autores, “[...] a emancipação humana é impossível”.

Ao passo que o novo modo de produção se desenvolvia, com maior liberdade, as contradições entre as classes fundamentais também se acentuavam, erigiu-se um novo tipo de dominação de classe que logo evidenciou a incompatibilidade entre as necessidades humanas e

as necessidades do capital. E o capital, no incessante movimento em busca do lucro, passou e vem passando, por sucessivas crises nas quais, em regra, na sua recuperação impõe severas perdas à classe trabalhadora⁴⁶. Desde o momento em que o capitalismo se tornou o modo de produção hegemônico, Marx identificou as crises como condição intrínseca ao seu funcionamento. No século XIX, o

[...] que se tornou conhecido como Grande Depressão, iniciada em 1873, interrompida por surtos de recuperação em 1880 e 1888, e continuada até meados de 1890, passou a ser encarada como um divisor de águas entre dois estágios do capitalismo: aquele inicial, vigoroso, próspero e cheio de otimismo aventureiro e o posterior, mais embaraçado, hesitante e, diriam alguns, mostrando já as marcas da senilidade e decadência (DOBB, s/d *apud* COGGIOLA, 2009, p. 72).

Netto e Braz, com mais precisão, relatam que:

[...] de 1825 até às vésperas da Segunda Guerra Mundial, as fases de prosperidade econômica foram *catorze vezes* acompanhadas por crises; a última explodiu em 1937/1938, mas foi interrompida pela guerra. Em pouco mais de um século, como se constata, a dinâmica capitalista revelou-se profundamente *instável*, com períodos de expansão e crescimento da produção sendo bruscamente cortados por depressões, caracterizadas por falências, quebraadeiras e, no que toca aos trabalhadores, desemprego e miséria (NETTO; BRAZ, 2008, p. 156).

O capital é contradição em processo, pois “[...] sua produção se move em meio a contradições superadas constantemente, porém postas também constantemente (MARX, 1973, v. I, p. 362 *apud* MAZZUCHELLI, 2004, p. 18), vive atravessando crises. Embora haja uma diversidade de situações que podem causar a eclosão de crises no capitalismo, de incidentes econômicos, políticos, ou ao que vivemos recentemente, com a Pandemia do Coronavírus 19, mas, para além dessas situações específicas, as crises eclodem como resultado da própria dinâmica contraditória do modo de produção capitalista em que a anarquia na produção, a tendencial queda da taxa de lucro e o subconsumo das massas são elementos que concorrem para sua eclosão (NETTO; BRAZ, 2008, p. 161).

⁴⁶ Convém ressaltar que quando afirmamos a piora da condição de vida da classe trabalhadora, não estamos desconsiderando as possibilidades postas pelo desenvolvimento das forças produtivas. O fato de a burguesia não ter acesso à energia elétrica no século XIX e hoje ela ser razoavelmente acessível à maioria da classe trabalhadora, não expressa necessariamente que a classe trabalhadora de hoje tenha suas necessidades mais atendidas que a classe trabalhadora do século XIX. Diante do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, a capacidade humana de produção, temos hoje uma concentração de riqueza extraordinária nas mãos de um grupo cada vez menor de pessoas às custas do completo abandono de diversos segmentos sociais, deixados à própria sorte, para morrer de fome e de doenças facilmente tratáveis, apenas para exemplificar as condições desumanas a que estão submetidos os trabalhadores.

Considerando que por vezes podem ocorrer interpretações que consideram a crise como se fosse apenas uma fase do ciclo econômico do capital, para Carcanholo, a “[...] *Crise* em Marx tem o sentido de manifestação das contradições do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que a unidade nessas contradições é a resposta. Assim, o seu significado contém toda a dinâmica dialética presente no movimento do processo de acumulação do capital” (2010, p. 2). Diante disso, entendemos que as crises representam apenas saídas momentâneas para as contradições inerentes do capital, elas não oferecem soluções finais, e a intensificação das contradições que reverberam nas crises, repercutem de forma direta nas condições de vida da classe trabalhadora.

Netto chama a atenção para as particularidades da escassez das sociedades anteriores, quando ela estava relacionada ao baixo desenvolvimento das forças produtivas, ao passo que sob a ordem burguesa, a escassez constituída é socialmente produzida e:

[...]resulta necessariamente da contradição entre as forças produtivas (crescentes e socializadas) e as relações de produção (que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada de sua destinação) e do caráter mercantil que reveste obrigatoriamente os valores de uso (NETTO, 2013, p. 8).

Considerando as condições mínimas de vida da classe trabalhadora, o atendimento das demandas por serviços públicos na organização do Estado, sobram exemplos das “[...] transformações político-institucionais que o Estado burguês promoveu, incorporando demandas postas pelas lutas do movimento dos trabalhadores à dinâmica própria da organização dos monopólios” (NETTO, 2013, p. 8). As necessidades básicas supridas na forma de serviços públicos se constituíram dialeticamente, em razão das contradições desse modelo de sociedade, enquanto direitos conquistados e ofertados, quando a concentração de renda foi desvelando as feridas da nova sociedade, e a instauração das primeiras políticas sociais procuravam deixá-las menos evidentes.

A crença nas virtudes do equilíbrio espontâneo dos mercados, posta em xeque ciclicamente em razão das crises, somada às ideias socialistas sobre a direção da economia e a fratura interna no pensamento liberal, entre “[...] os reformistas que defendem um ideal de bem comum e dos partidários da liberdade individual como fim absoluto” segundo Dardot e Laval (2016, p. 37-38), dão o contexto do período de crise do liberalismo clássico. A realidade não correspondia aos esquemas teóricos das escolas liberais, e as práticas do sistema industrial e, principalmente do financeiro, posto que estavam cada vez mais concentrados, dominados por oligarquias imbrincados com dirigentes políticos, regidos “[...] por ‘regras do jogo’ que não

tinham nada a ver com as concepções rudimentares da ‘lei da oferta e da procura’ dos teóricos da economia ortodoxa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 39).

Naquele contexto, a alternativa “[...] encontrada pelo sistema capitalista foi a transformação da livre concorrência em seu contrário: o monopólio e o oligopólio, ou seja, a centralização e concentração de capital de grandes empresas na forma de trustes e cartéis, visando o controle do mercado e a eliminação da concorrência” (CARVALHO, 2020, p. 45), em fins do século XIX, demarcando um novo estágio do desenvolvimento do capital, o imperialismo. O que levou a “[...] internacionalização dos circuitos produtivos e financeiros, a exportação de capitais e de indústrias centralizados monopolisticamente e a partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas [...]” (CARVALHO, 2020, p. 45), a concorrência passou a se dar, também, entre nações, resultando no protecionismo da economia e em conflitos armados. A crise de 1929 provocou falências no mundo todo, desemprego e pânico financeiro, elevando a outro patamar as contradições do capitalismo.

Com exceção do núcleo de economistas universitários mais aferrados à doutrina clássica, cada vez mais teóricos manifestavam consenso acerca da necessidade de alteração no liberalismo capitalista, a fim de preservá-lo, e “[...] **o Estado parecia o único em condições de recuperar uma situação econômica e social dramática** [...] a crise dos anos 1930 soou a hora do “reencastamento” do mercado em disciplinas regulamentares, quadros legislativos e princípios morais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 57).

John Maynard Keynes em “O fim do *laissez-faire*”, publicado em 1926, expressa o espírito da época. Ele lançou as bases do novo modelo de Estado, adequado às transformações societárias do capitalismo daquela época, reafirmando que o Estado sempre terá o formato e se incumbirá das funções históricas que o capital lhe apresentar, promovendo as condições necessárias à manutenção da ordem burguesa.

O Estado de Bem-Estar Social, em que pese os diferentes formatos que ele assumiu nos países centrais e as particularidades que marcaram as tentativas de efetivação nos países periféricos⁴⁷, contou, segundo Fiori (1997), com uma conjuntura que **se estruturou a partir de quatro grandes pilstras:**

A primeira, constituída pelos fatores materiais e econômicos que se manifestaram na [...] generalização do paradigma fordista [...] existência de um consenso suprapartidário em torno aos valores do crescimento e do pleno emprego [...] consenso paralelo às políticas keynesianas [...] manutenção de um ritmo de crescimento econômico constante e sem precedentes na história capitalista [...] permitiu ganhos fiscais crescentes que foram alocados por

⁴⁷ Em “Estado de Bem-Estar Social: padrões e crises”, José Luiz Fiori (1997) caracteriza e confronta os principais modelos do que se convencionou chamar de Estado de Bem-Estar Social

coalizões políticas socialmente orientadas, mesmo quando não fosse o caso de governos controlados diretamente pelos sociais-democratas [...].

A segunda, constituída pelo ‘ambiente’ econômico global criado pelos acordos de *Bretton Woods* e que abriria espaço para uma conciliação entre o desenvolvimento dos *welfare* e a estabilidade da economia internacional, o que Ruggie (1982) chamou de *embedded liberalism* [...].

A terceira, constituída, inicialmente, pelo ‘clima’ de solidariedade nacional que se instalou logo depois da Segunda Guerra [...] e, logo depois, pela solidariedade supranacional gerada pelo quadro geopolítico. A nova situação, ao bipolarizar ideologicamente os conflitos mundiais entre duas propostas excludentes de organização econômica e social, criaram os estímulos ou receios necessários para consolidar as convicções ‘socialmente orientadas’ de todos os governos, aí incluídos os conservadores, os democratas-cristãos e os liberais.

A quarta, constituída pelo avanço das democracias partidárias e de massa que, pelo menos nos países centrais – onde de fato pode-se falar de *welfare* –, permitiu que a concorrência eleitoral aumentasse o peso e a importância das reivindicações dos trabalhadores – e dos seus sindicatos e partidos – e dos demais setores sociais interessados no desenvolvimento dos sistemas de *welfare state* (p.134-135).

O Estado Previdência, construído a partir do “novo liberalismo” keynesiano, tratou de realizar o liberalismo por meios aparentemente alheios ou opostos aos princípios liberais. Acerca do “neoliberalismo”, Dardot e Laval o entendem como uma espécie de:

[...] decantação do “novo liberalismo” [...] uma alternativa aos tipos de intervenção econômica e reformismo social pregados pelo ‘novo liberalismo’ [...] não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas par que o jogo da rivalidade satisfaça o interesse coletivo [...] o neoliberalismo combina a **reabilitação da intervenção pública** com uma concepção de mercado centrada na concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p.63-64).

Nos remetendo ao Brasil, Fiori destaca, valendo-se de Aureliano e Draibe (1980, p.111), que os dois surtos de expansão do sistema de proteção social, pós 1930, o que podemos entender como um “Estado Previdência”, ocorreram em períodos ditatoriais e sob governos de coalizão conservadora⁴⁸. Mas somente no final dos anos 1980 é que essa base social vai se constituir legalmente de forma mais ampla com a Constituição de 1988, com especificidades próprias.

⁴⁸ Em 1989 o Ministério da Previdência Social (MPAS) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), publicam um documento em que Aureliano e Draibe apresentam esses dois períodos, em síntese, o primeiro entre 1930/1943 e o segundo entre 1966/1971. Para as autoras, sobre o primeiro período defendem que é possível “[...] referendar a tese das ações preventivas das elites e da busca de reformas de legitimação, via política social [...]” e quanto ao segundo período “é esse o momento em que, efetivamente, se organizam os sistemas nacionais básicos (educação, saúde, assistência social, previdência e habitação), superando a forma fragmentada e socialmente seletiva anterior (AURELIANO; DRAIBE, 1989, p. 140), abrindo espaço para tendências universalizantes para políticas de massa cuja implementação se daria mais tarde, após 1981, quando se desenvolveu o que elas identificam como um “[...] esquema assistencial denso, sobreposto e/ou paralelo ao núcleo de seguridade [...]”, voltados para grupos específicos, em que a miséria, o subemprego, o desemprego e o desamparo são as bases

O “novo liberalismo”⁴⁹, atribuiu ao Estado novas funções, o Estado de Bem-Estar Social buscou promover o pleno emprego e desmercantilizou valores de uso essenciais à classe trabalhadora, ofertando serviços públicos via produção de políticas sociais destinadas à saúde, educação, habitação, direitos trabalhistas e previdenciários, dentre outras. Como evidenciado acima, a conjuntura que levou à obrigação do Estado de produzir políticas públicas sociais, responsabilizando-o pelo financiamento em conjunto com o grande capital, não prescindiu da organização política da classe trabalhadora, da pressão feita por sindicatos e do entendimento que esses serviços são direitos sociais que devem ser assistidos pelo Estado.

Mas a “saída” que havia sido construída pelo capitalismo após os anos de 1930, que tinha como um dos seus pilares o Estado de Bem-Estar Social, que ao ofertar serviços públicos liberava o salário dos trabalhadores para o consumo, esgotava-se. O período glorioso foi interrompido por uma severa crise nos anos 1970, que se manifestou na redução das taxas de lucro e na superacumulação / superprodução de capital, quando se produziu “[...]capital em demasia em todas as suas formas [...] frente às suas possibilidades de realização se traduz na queda da taxa de lucro que, por sua vez, desestimula novos investimentos, levando a crise enquanto inflexão do crescimento e um processo cumulativo de recessão / depressão. Foi exatamente isso que ocorreu naquela época” (CARCANHOLO, 2010, p. 2). Ou seja, o capitalismo, ao se generalizar como modo de produção, generalizou a separação entre a venda e a compra de mercadorias, intensificando as possibilidades de crise, uma vez que ocorre uma superprodução de valores de uso, que “[...]não encontram consumidores que possam pagar o seu valor de troca e, quando isto se evidencia, os capitalistas tendem a travar a produção [...]” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 158).

E entre os anos de 1971 e 1973 dois eventos também contribuíram para desnudar a ilusão do capitalismo democrático,

[...] o colapso do ordenamento financeiro mundial, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro (rompendo com acordo de Bretton Woods que, após a Segunda Guerra Mundial, convencionaram o padrão ouro-dólar como lastro para o comércio internacional e a conversibilidade do dólar em ouro) e o *choque do petróleo*, com a alta dos preços determinada pela *Organização dos Países Exploradores de Petróleo / OPEP* (NETTO; BRAZ, 2008, p. 213).

constitutivas desses grupos. Para as autoras, a relação do sistema político com esses grupos pode ser considerada, no primeiro momento de natureza mais corporativista e no segundo mais universalista, mas nos dois momentos a relação é meritocrática-particularista, fortemente afetada pelo caráter clientelista.

⁴⁹ O termo **novo liberalismo**, atribuído ao modelo keynesiano de Estado, tem levado alguns teóricos a utilizarem o termo ultraliberalismo para se referirem ao capitalismo contemporâneo, em especial no século XXI.

O contexto levou o capital a colocar em marcha um intenso processo de reestruturação e reorganização da base produtiva, pondo fim à era do pleno emprego e das estáveis relações de trabalho. A legitimação das estratégias dos críticos do Estado de Bem-Estar Social passava pelo fomento, patrocínio e disseminação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo, lançando mão de estratégias globais

[...] o que se pode designar de ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados), fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade do mercado) [...]. Essa ideologia legitima precisamente o projeto do capital monopolista de romper as restrições sociopolíticas que limitam sua liberdade de movimento. **Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia: o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado [...]** (NETTO; BRAZ, 2008, p. 226-227, sem destaque no original).

Embora haja controvérsias entre seus ideólogos, o neoliberalismo⁵⁰ faz a defesa da retomada dos princípios do liberalismo clássico, decantado pela experiência da intervenção estatal que se efetivou na regulação do mercado promovida pelos reformistas keynesianos, cujo modelo de Estado vinha sendo fortemente criticado desde antes do período de ascensão econômica vivida nos pós Segunda Guerra Mundial. Ou seja, ele é uma radicalização do liberalismo clássico, mais que uma retomada dos seus principais preceitos. As potências inglesa e estadunidense foram os primeiros países do capitalismo central a redefinir as funções do Estado⁵¹, ação marcada pela eleição de Thatcher na Inglaterra e de Reagan nos EUA. O Consenso de Washington⁵², realizado em 1989 na capital dos Estados Unidos, sintetizou um acordo entre as principais potências. A instauração do modelo neoliberal pós consenso foi sendo efetivada, a partir das particularidades dos países, através das orientações e prescrições que

⁵⁰ Dardot e Laval (2016) na primeira parte do livro *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*, intitulada *A Refundação Intelectual*, tratam das diversas correntes teóricas que contribuíram para a construção da doutrina neoliberal, apresentando as convergências e as divergências das principais ideias dos intelectuais do neoliberalismo.

⁵¹ Apesar de serem sempre tomadas como exemplos as experiências inglesas e norte-americanas, de fato, a primeira experiência neoliberal foi implementada no Chile, durante a ditadura do general Pinochet, iniciada em 1973, com forte apoio dos EUA (GENTILI, 1998).

⁵² O Consenso de Washington, realizado em novembro de 1989, expressa uma espécie de “concertação” da economia mundial, em especial para as nações que estavam endividadadas, principalmente após a ruptura do Acordo de Bretton Woods. O Consenso estabelecia dez pontos que envolvem: disciplina fiscal, reordenamento das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, liberalização comercial, manutenção de taxas de câmbio competitivas, atração de investimentos externos, desregulação da economia, privatização de empresas estatais e proteção de direitos autorais (GENTILI, 1998).

eram apresentadas como pré-condição aos países que requisitavam ajuda financeira ou empréstimos ao FMI e ao Banco Mundial, um misto de consenso e coerção.

O novo modelo foi sendo desenvolvido em diferentes intensidades mundo a fora, na Inglaterra os governos neoliberais:

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical, e cortaram os gastos sociais. E, finalmente – esta foi a medida surpreendentemente tardia –, lançaram-se num amplo programa de privatização, começando por habitação pública, passando em seguida a indústrias básica como aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse foi o pacote mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 2003, p. 12).

No entanto, apesar das medidas tomadas, Anderson afirma que elas não garantiram a “reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como as que existiam antes da crise dos anos de 1970 [...] o capitalismo avançado entrou de novo numa profunda recessão, em 1991” (ANDERSON, 1995, p. 15). O fracasso do neoliberalismo no campo econômico não impediu, porém, o seu sucesso no campo político eleitoral nos anos 1990 nos países europeus, e em fins dos anos de 1990 e início dos anos 2000, quando avançou também para a América Latina.

As reformas neoliberais buscam instaurar uma nova forma de compreensão acerca dos serviços públicos essenciais, como é o caso da educação e da saúde, que continuam sendo financiadas pelo Estado, mas, no entanto, a oferta ao público passará a ser executada em “parcerias” que podem ser firmadas pelos entes públicos com instituições privadas com fins ou sem fins lucrativos. A descentralização e a transferência desses serviços para a esfera do mercado decorrem de orientações e prescrições das agências internacionais para a oferta de serviços públicos no âmbito das políticas sociais, requeridas no conjunto de políticas de austeridade, que visam adequar o Estado em função das reorganizações do capitalismo em crise, abrindo um espaço de extração do fundo público que permitiu a expansão do capital para áreas que até então a iniciativa privada não havia adentrado.

No caso brasileiro, as PPPs são inseridas na educação no contexto das reformas de viés neoliberal e da redefinição do aparelho de Estado, que descentralizou a responsabilidade da oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental aos municípios brasileiros. Peroni, ao investigar as consequências das redefinições do papel do Estado para a

educação pública e a democracia assiná-la que “[...] o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para a superação de sua crise de diminuição de sua taxa de lucro” (PERONI, 2012, p. 20-21).

A tese da Terceira Via foi descrita primeiramente nos anos de 1990 pelos democratas americanos identificados com um “novo progressismo”, cujas bases centrais são oportunidades iguais, responsabilidade pessoal e mobilização de cidadãos e comunidades. Mas foi Anthony Giddens quem melhor desenvolveu essa tese, propondo-a como alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo defendido por Friedrich von Hayek e o consenso keynesiano que vigorou no período pós Segunda Guerra Mundial. A Terceira Via é interpretada como um modelo político que se equilibra entre a direita e a esquerda, mas não vai além de um neoliberalismo humanizado.

Tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via reverberam a necessidade de mudanças no Estado, uma vez que ambas atribuem ao Estado a responsabilidade pela crise, ou seja, por ter gastado mais do que podia, ao atender as demandas da população por políticas sociais, ocasionando o grande *déficit* fiscal. No entanto, é feita a distinção entre o neoliberalismo e a Terceira Via, indicando convergências e a divergências, ou especificidades, entre os dois modelos de Estado. O neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatizando e estabelecendo o mercado como parâmetro para a gestão pública; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que esse é ineficiente. Assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública. Dessa maneira, tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via usam a gestão gerencial como parâmetro para a gestão pública (PERONI, 2012).

A Terceira Via, frente à ideia de um Estado mínimo, propõe o fortalecimento do Estado em direção a sua própria renovação, articulando as esferas públicas e privadas via sociedade civil, defendendo a necessidade de reconectar essas três esferas (Estado, mercado e sociedade civil), por meio de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado. O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar a ela. “O governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos” (GIDDENS, 2001, p. 167).

E a partir do modelo político da Terceira Via que os serviços públicos passaram a ser ofertados em parceria com a iniciativa privada. Seria um meio termo entre a entrega total ao mercado e a responsabilidade exclusiva da oferta via Estado. Nesse sentido, o Banco Mundial

e a OCDE passaram a argumentar, como forma de persuadir as reformas necessárias ao capital, que os países que quisessem alcançar as metas de Desenvolvimento do Milênio seriam obrigados a avançar para um novo modelo de desenvolvimento (MARTIN, 2000; DUNNING, 2006 *apud* ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1140). O Pacto Global das Nações Unidas, lançado em 1999, pautou-se no mercado e no empreendedorismo e as PPPs foram “[...] um meio das empresas se moverem na mesma direção dos Estados e das organizações multilaterais” (BULL *apud* ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1140). Quando, em 2004, a ONU lançou seu programa de PPP convidando grandes corporações a assumirem seu compromisso de responsabilidade social, começava a se estruturar um discurso global de fortalecimento da lógica de mercado na execução de serviços públicos à população.

No Brasil, o modelo de parcerias entre o poder público e iniciativa privada tem início com a reforma do aparelho do Estado, em meados dos anos de 1990, embora não tenha se originado aqui, o PSDB se apresentou na arena política como a expressão desse modelo. No entanto, a chegada do PT à presidência, partido ligado à classe trabalhadora, mas que governou incorporando a agenda neoliberal do PSDB, articulando políticas de proteção social, a mais expressiva delas o Programa Bolsa Família, que foi a reformulação do Programa Bolsa Escola de FHC às políticas que atendiam aos interesses da elite brasileira e do capital internacional. Em 2003, o próprio Anthony Giddens afirmou que Lula e Tony Blair “[...] são diferentes porque governam países diferentes. Mas se aproxima em alguns aspectos, como nas estratégias de combate a pobreza no mundo” (BBC, 2003), reiterando que Lula se encaixa no pensamento teórico da Terceira Via, porque ele “[...] é um social-democrata que quer ajudar os mais pobres e, ao mesmo tempo, promover o crescimento econômico”. Ao menos até que as contradições do capital originem necessidades novas a serem exigidas do Estado, tenha ele o formato que tiver, neoliberal, social-democrata, de Terceira Via ou ultraneoliberal.

A crise de 2008⁵³ expôs mais uma vez as vísceras do capitalismo e os limites da ideologia do livre mercado, uma vez que para salvar os bancos, o governo dos EUA liberou

⁵³ A crise de 2008 embora resultado de uma dinâmica mais complexa, eclode com o estouro da bolha imobiliária nos EUA, com a falência de um dos maiores bancos, o Lehman Brothers. Ainda em recuperação, para alavancar o consumo interno a taxa de juros foi diminuída, chegando a 1% a.a., disparando o consumo interno. O governo também adotou medidas para ampliar o acesso à financiamentos de imóveis, principalmente para americanos de baixa renda. O aumento do crédito habitacional impulsionou o financiamento de risco (o *subprime*) e de menor risco (*prime*). Os juros baixos também incentivavam os proprietários a fazerem novas hipotecas sobre o mesmo imóvel. Os bancos agrupavam essas hipotecas, camuflando o risco real do crédito oferecido a famílias de risco, os títulos desses financiamentos eram repassados para o mercado financeiro global, ou seja, os bancos concediam empréstimos e repassavam o risco (de inadimplência) para outras instituições, sem informar o perfil de risco das operações. Os imóveis, que sofreram uma supervalorização, quando os proprietários não conseguiram pagar suas hipotecas, os bancos recuperaram os imóveis colocando-os a venda, é o estouro da bolha, quem havia comprado

US\$ 850 bilhões⁵⁴, nesse mesmo ano, as três principais montadoras (General Motors, Ford e a Chrysler) pediram ao governo US\$ 34 bilhões. A crise de 2008 elevou de forma dramática o desemprego, batendo a taxa da recessão finalizada em 1983 (SOUZA, 2009 *apud* PAGOT; JARDIM, 2014). Mas, ao contrário do que se indagava na época, a crise de 2008 não seria a morte do neoliberalismo, mas sim a sua radicalização e seu aprofundamento, uma “[...] situação singular em que há crise econômica e de representatividade política⁵⁵, mas não de governabilidade; nela o dispositivo geral de poder parece se fortalecer fazendo usos das demais crises” (ANDRADE, 2019, p. 109).

Dardot e Laval (2016, p. 12), em “Neoliberalismo, um sistema fora da democracia”, trazem elementos para entendermos a radicalização que a crise de 2008 proporcionou ao neoliberalismo. Para eles três potências políticas e econômicas se constituíram no neoliberalismo, são elas as grandes empresas, os atores financeiros e a oligarquia político-burocrática, e elas controlam o Estado através de diferentes mecanismos. As grandes empresas por meio do poder sobre o emprego e o crescimento, fazendo chantagens em relação aos investimentos que podem ou não fazer; os atores financeiros porque são os compradores da dívida pública, via fundos de obrigação; e a oligarquia política que comanda as burocracias nacionais postas a serviço das duas primeiras. E com a atuação dessas três potências “[...] a democracia eleitoral é completamente desativada, reduzida a uma ilusão num teatro de sombras onde sempre a política da ‘tripla aliança’ tem a última palavra” (idem, *ibidem*, p. 16). Não compete mais ao Estado as decisões sobre a política monetária, ao contrário, compete ao Estado aplicar a política definida pelo Banco, ou seja, pelo mercado financeiro (livre de qualquer obstáculo).

Longe de ilusões acerca da independência do Estado, trata-se:

[...] de subordinar, irrevogavelmente, o poder político a um “poder econômico” supostamente guardião do interesse geral devido à sua imparcialidade e à sua “independência em relação aos cidadãos organizados; isso significa que todo poder político eleito e submetido à exigência de uma prestação de contas é acorrentado às decisões de outro poder, que, não importa o que digam, também é político, embora *não eleito e incontrolável*. Graças a essa proeza, ergue-se a “constituição econômica” acima de toda alternância

papeis na expectativa da contínua valorização dos imóveis, passam a ter papeis que não valem nada (PELEGRINI, 2011).

⁵⁴ Dos US\$ 850 bilhões, US\$ 700 bilhões foram usados para comprar títulos podres e ações sem direito a voto de bancos e US\$ 150 bilhões para isenções fiscais (SOUZA, 2009)

⁵⁵ O autor se refere aqui às manifestações de rua que se espalharam pelo mundo a partir de 2011, tratadas pelo sociólogo Paolo Gerbaudo: “[...] Primavera Árabe nos países do Oriente Médio e do norte da África, pelos Indignados da Espanha, pelo Occupy Wall Street nos Estados Unidos, pelo movimento da praça Taksim na Turquia, pelas jornadas de junho no Brasil e pelo Nuit Debout na França” (ANDRADE, 2019, p.114), que identifica uma semelhança não apenas na simbologia, mas também na tática de organização e da partilha de causas estruturais.

eleitoral, obrigando todo novo governo a “respeitar os compromissos” aos quais *todo* governo está submetido, qualquer que seja a maioria política do momento. O caso da Grécia é emblemático: pois, se o Eurogrupo e a Troika concordaram sobre uma extensão de quatro meses do programa de financiamento, foi com a condição de insistir sobre a continuidade do programa proveniente do acordo de 2012, que devia continuar a ser aplicado a qualquer custo, apensar dos sofrimentos infligidos ao povo grego (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Numa espécie de “[...] vitória da “elite financeira” contra, supõe-se, uma “elite industrial [...] a “elite”, o “1%”, a grande burguesia, está comprometida com a lógica do capital fictício” (MIRANDA; CARCANHOLO, 2020, p. 31) que passa a funcionar sob a lógica da busca do lucro no curto prazo, garantindo a lucratividade ao capital financeiro. A crise também foi funcional para a implementação de mais um conjunto de reformas, com desemprego alto, que enfraquece a organização da classe trabalhadora. O aprofundamento da crise estrutural, que se expressa principalmente na concentração da riqueza produzida e da condição de pobreza na qual se encontra uma proporção cada vez maior da sociedade, intensificando a desigualdade social, exigindo novos ou velhos recursos para a manutenção da ordem, dos interesses do capital. E, nesse contexto, ao contrário do que se alude, na tese do Estado mínimo, o Estado:

Precisa atuar continuamente para canalizar suas receitas para os gastos financeiros, em detrimento dos gastos com serviços públicos, previdência social, políticas de transferências de renda, salários do funcionalismo público etc., enfim, o Estado deve ser austero em uma série de rubricas classificadas como gastos “não financeiros” (MIRANDA; CARCANHOLO, 2020, p. 32).

A eleição de Donald Trump nos EUA, em 2016, expressou o avanço do reacionarismo político com o aprofundamento da crise econômica. O aumento do desemprego gerado pela fuga de empresas em busca de força de trabalho mais barata, o aumento da imigração, das tensões raciais foram plataformas poderosas para o discurso conservador de Trump, eivado de xenofobia, racismo e sexismo. Trump captou o descontentamento da população americana com seu sistema político, “[...] apresentou-se como o *candidato* antissistema, criticando e denunciando ferozmente a ineficácia, incompetência e corrupção em Washington” (LOWRY 2015; PAGE & HEATH 2016; SHAW 2016; WADMAN, 2016 *apud* VINHA, 2018, p. 12). Vinha ainda acrescenta que os eleitores de Trump consideraram que as questões relacionadas à imigração e ao terrorismo eram mais relevantes que as questões econômicas, e que a classe trabalhadora branca, atingida pelo processo de desindustrialização, se sentem privada dos privilégios que detinham no período de intensa industrialização. Segundo Spencer, líder do National Policy *Institute*, organização nacionalista que promove a supremacia branca, Trump

permitiu que “[...] um povo [branco] despertasse para sua existência – realizando não só que existia e que possuía uma identidade, mas que era forte” (*apud* VINHA, 2018, p. 10).

Nesse contexto, o neoliberalismo, com o aumento da financeirização que passa a sugar recursos públicos, impactando na reprodução da classe trabalhadora, promove um ataque à toda e qualquer forma de democracia. Sua radicalização sintetizou um movimento pautado numa política econômica ultraliberal articulada a pautas morais conservadoras, sustentadas principalmente pelo fundamentalismo religioso que sustentou a eleição pelas “vias democráticas” de políticos de extrema-direita, como foi o caso de Trump, mas não foi o único. Com nuances próprias, resultado das particularidades nacionais, Erdogan (Turquia) Savini, na Itália e Bolsonaro, no Brasil, são expressões desse movimento que se desenvolveu mundialmente.

Mas, sendo a precisão rigorosamente necessária na análise da realidade, precisemos que ao aprofundamento neoliberal no Brasil tem início com a posse de Michel Temer pós *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, resultada da insatisfação das elites dirigentes com política econômica do seu governo. Era necessário, para o capital, a intensificação do ajuste neoliberal, e isso demandava uma série de reformas estruturais que, embora Dilma tendo colocado no Ministério da Economia Joaquim Levy⁵⁶, representante exemplar do setor financeiro, com doutorado em Economia pela Universidade de Chicago, já havia atuado em cargos de alto escalão em agências do Banco Mundial, para onde voltou após o *impeachment* de Dilma, não foram concluídas. Com Temer, como assevera Antunes:

[...] Iniciou-se, então, uma nova fase da *contrarrevolução preventiva*, agora de tipo *ultraneoliberal* e em fase ainda mais agressiva. Sua principal finalidade: privatizar tudo o que resta de empresa estatal; preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil [...] corroer a CLT e cumprir a “exigência” do empresariado (Confederação Nacional da Indústria/CNI, Federação Brasileira de Bancos/Febraban e assemelhados), cujo objetivo não é outro senão emplacar a *sociedade da precarização total do trabalho* no Brasil ANTUNES, 2018, p. 22-23).

São aprovadas durante o governo Temer a Emenda Constitucional n° 95, que impõe um rigoroso ajuste fiscal congelando os gastos públicos por 20 anos e a lei da terceirização e da

⁵⁶ Entre 1992 e 1999 integrou o quadro do Fundo Monetário Internacional; entre 1999 e 2000 atuou como economista visitante no Banco Central Europeu; no Brasil em 2000 assumiu o cargo de Secretário Adjunto de Política Econômica do Ministério da Fazenda; em 2001 foi nomeado Economista-Chefe do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; em 2003 foi Secretário do Tesouro Nacional; em 2006 foi Vice-Presidente de Finanças e Administração do Banco Interamericano de Desenvolvimento; em 2007 foi Secretário da Fazenda do Estado do Rio de Janeiro; entre 2010 e 2014 foi Diretor Superintendente do Bradesco *Asset Management S.A* Distribuidora de Títulos e Valores Mobiliário, braço do Banco Bradesco, maior grupo bancário privado do Brasil. E desde 2016 é Diretor Geral do Grupo Banco Mundial (THE WORLD BANK, 2023).

reforma trabalhista, mas “[...] não foi capaz de garantir uma “arrancada” econômica que satisfizesse o grande capital nacional e internacional, além de piorar os indicadores de pobreza, desemprego e precarização do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 14).

Jair Bolsonaro, apesar da sua inexpressividade política, foi convertido em opção frente ao fracasso do PSDB em apresentar um candidato viável para representar os interesses da elite e à possibilidade de retorno do PT à presidência. A elite brasileira, historicamente conservadora e pouca afeita a qualquer forma de distribuição da riqueza produzida pela classe trabalhadora, não teve maiores problemas em apoiar um político cujo discurso de ódio, ataque aos direitos humanos, exaltação à tortura e à ditadura é realizado em todas as oportunidades que lhe dão voz. Bolsonaro, e seu Ministro da Economia de rasa trajetória científica e acadêmica, Paulo Guedes⁵⁷, mas formado, tal qual Joaquim Levy, pela mais radical das escolas de economia, a Escola de Chicago, exímio representante dos interesses do mercado financeiro e de seus próprios⁵⁸, foi eleito para manter o ritmo de radicalização iniciado por Temer. No primeiro turno da eleição presencial de 2018, Virgínia Fontes em entrevista ao Correio da Cidadania (2018), foi cirúrgica quando afirmou que frente ao crescimento da população desprovida de direitos sociais, empurrados para as periferias em que já vivem sob a violência e cientes que

⁵⁷ Não conseguimos localizar o currículo lattes do ex-ministro Paulo Guedes na plataforma lattes, escavador ou qualquer outro banco online de currículos. A vida profissional do ministro é apresentada no Infomoney. De acordo com o site, Paulo Guedes é formado em Economia na Universidade Federal de Minas Gerais, cursou uma pós-graduação em economia e o mestrado na Fundação Getúlio Vargas e o doutorado na Universidade de Chicago, recebendo bolsa de estudos do CNPQ e, também, da própria Universidade de Chicago. A revista relata que ao voltar ao Brasil em 1979, seu currículo não garantiu portas abertas no mundo acadêmico, não conseguindo ser contratado por nenhuma instituição de ensino superior para atuar como professor em tempo integral, atuou como professor com contrato parcial na PUC-Rio, Fundação Getúlio Vargas e no Impa (Instituto de Matemática Pura e Aplicada). A revista informa que “[...]. Em sua avaliação, as universidades da época eram formadas por grupos fechados, avessos a ideias novas. Colegas tem outra recordação: Guedes não tentou ser professor em tempo integral, pois isso exigiria que ele publicasse artigos e pesquisas, algo que não lhe interessaria” (INFOMONEY, s/d). Ele aceitou o convite para atuar na Universidade do Chile (salário de US\$ 10 mil mensais), onde poderia vivenciar a implantação das reformas neoliberais das quais era defensor, durante o governo de Augusto Pinochet. Como empresário, fundou o Banco Pactual em 1983, em 2005 foi um dos fundadores do Instituto Millenium, da BR Investimentos e integrou o conselho de administração de empresas listadas na bolsa de valores, PDG Realty, a Localiza e a Anima Educação.

⁵⁸ Como ministro de Bolsonaro e a política econômica adotada pelo seu ministério, que elevou em 40% o preço do dólar, o que fez com que seu patrimônio de US\$ 9,55 milhões mantido em uma offshore nas Ilhas Virgens tivesse uma valorização de R\$ 14 milhões em 2019. Apesar das *offshores* não serem ilegais se os valores estiverem declarados à Receita Federal, como servidor público, ele estaria proibido pelo Código da Administração Federal de manter aplicações que poderiam ser afetadas pelas suas decisões como ministro. Em sua defesa ele só disse que cumpriu o código de conduta, informando à Comissão de Ética sobre seus negócios no prazo estipulado, que seria até dez dias após assumir o cargo. O que não elimina a ilegalidade e o conflito de interesses como informou a BBC (BBC, 2021). Paulo Guedes sintetiza de forma muito clara a atuação da burguesia brasileira que ocupa altos cargos de forma direta ou por meio de prepostos, para garantir que seus interesses sejam atendidos em detrimento dos interesses do país e da sua população.

essa população vai exigir seus direitos, os empresários “[...] precisam de um Congresso capaz de tornar letra-morta as leis existentes, como Temer fez e Bolsonaro promete piorar”.

Fontes (*apud* CORREIO DA CIDADANIA, 2018) reitera que, alinhando sua crítica à linha liberal conservadora que elegeu Bolsonaro, “[...] as igrejas têm assumido um comportamento político de apoio a medidas antipopulares e de viés moralizantes [...], se referindo tanto à radicalização das pregações quanto na atuação da bancada evangélica”. A eleição de Bolsonaro, ou melhor, a opção da burguesia brasileira, enfatiza que “[...] A institucionalidade burguesa, sob o capitalismo, é cada dia mais antidemocrática, mantendo, entretanto, um viés legal [...]. Bolsonaro é o extermínio aberto de oponentes [...] é a defesa do empresariado para além de todas as instituições e à custa de todo e qualquer direito popular” (CORREIO DA CIDADANIA, 2018). As análises realizadas por diversos teóricos indicaram com precisão os desdobramentos tanto do golpe de 2016 quanto da eleição de Jair Bolsonaro, Antunes

Foi nesse contexto que o terno neoliberal passou a ser usado com frequência para expressar o aprofundamento e radicalização das políticas neoliberais em curso no país desde os anos de 1990. No entanto, resguardadas as especificidades do formato e definições que o Estado vem assumindo desde a inauguração do modo de produção capitalista, enfatizamos que historicamente ele cumpre a função de garantir as bases para o desenvolvimento do capital. Defendemos que suas modificações atendem à determinantes específicos dos estágios de desenvolvimento do capital no tempo e no espaço, ou seja, acompanhando o desenvolvimento das forças produtivas sob a lógica do capital e as especificidades dos diversos Estados nacionais nesse contexto global da divisão internacional do trabalho.

Posto isso, no próximo tópico vamos nos ocupar do contexto que deu origem às condições para o avanço do setor empresarial do campo educacional e editorial na sociedade brasileira, que possibilitou a criação dos SPÉs vendidos aos municípios brasileiros, bem como os impactos principais causados à educação pública, tratados a partir da literatura da área.

3.2 DESCENTRALIZAÇÃO CENTRALIZADA, O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Constata-se, na sucessão de alternativas encontradas pelo capital para a saída de suas crises, que o papel e a função do Estado vão se modificando como necessidade de atualizar a base jurídica e política garantidora da sua legalidade enquanto modelo de sociabilidade,

evidenciando a impossibilidade de apreensão do Estado isolando-o de sua dependência ontológica em relação à estrutura econômica e social. O Estado burguês se apresentará sempre como o Estado necessário, cuja existência tem como fundamento central a contínua intervenção na produção material e na reprodução social para a perpetuação das condições de extração de mais-valia (PANIAGO, 2012).

As reformas neoliberais buscam instaurar uma nova forma de compreensão acerca dos serviços públicos essenciais, como é o caso da educação e da saúde, que continuam sendo financiadas pelo Estado, mas, no entanto, a oferta ao público passará a ser executada por PPPs, que podem ser firmadas pelos entes públicos com instituições privadas com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. A descentralização e a transferência desses serviços para a esfera do mercado decorrem de orientações e prescrições das agências internacionais para a oferta de serviços públicos no âmbito das políticas sociais, requeridas no conjunto de políticas de austeridade, que visam adequar o Estado em função das reorganizações do capitalismo em crise.

Ao inserir as políticas sociais entre os serviços não exclusivos do Estado, constituiu a identidade da propriedade pública não estatal, em que a propriedade é redefinida, deixando de ser estatal e passa a ser pública de direito privado (PERONI, 2012). Essa alteração oportunizou não só a ampliação dos processos de privatizações de empresas estatais, mas, também, da publicização dos serviços públicos. Inspiração para a reforma estatal brasileira idealizada por Bresser-Pereira, ao invés da privatização direta, em que a propriedade passa a ser privada, a publicização visa “[...] descentralizar para o setor público não-estatal a execução de serviço que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas deve ser subsidiado pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 12-13), bem como transferindo para o setor não-estatal os serviços competitivos, possibilitando a atuação de maneira sistemática do setor privado na oferta de direitos sociais à população.

Essas alterações, ao dar ênfase à sociedade civil e instá-la a participar ativamente do Estado e do governo, não elucidam a quem se referem ao denominar sociedade civil, escamoteando que se buscava na reforma estatal criar uma nova sociedade civil, em tese, apartada e distinta do Estado e do mercado. Desgarradas das relações sociais que a constituem, teve como objetivo a “[...]recuperação da ‘coesão social’, quanto à ‘disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis dialógicas e cooperativas’ para enfrentar as incertezas da realidade contemporânea” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 52 *apud* GROPO; MARTINS, 2008, p. 224).

Embora existam diferentes formas de PPP, que abrigam contratos de atuação em diferentes seguimentos de serviços públicos, ao partilharem um conjunto de ideias pragmáticas elas representam a continuação e não a moderação do liberalismo econômico (BALL, 2007;

BULL, 2010 *apud* ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1141). As PPPs⁵⁹ são uma maneira útil não apenas para colocar “[...] diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes conhecimentos, mas por intermediar, mais que mitigar ou mediar, a privatização *na e da* educação” (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1141).

Os ajustes estruturais realizados nos Estados nacionais, que resultaram nas reformas estatais neoliberais, são oriundos das orientações dos organismos internacionais, como é o caso da Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, realizada em 1993, que reitera a necessidade desses ajustes e estabelece as metas que devem ser atingidas pelos sistemas educacionais para atender o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, a serem aferidas por processos avaliativos externos. Signatário desse documento, o Brasil criou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), alinhando a educação brasileira às recomendações internacionais.

A Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, atendeu às diretrizes das organizações internacionais, provocando a diminuição do Estado na garantia direta dos serviços públicos essenciais a partir de descentralização destes serviços aos estados e municípios, reafirmando o pacto federativo iniciado pela Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 1º estabelece que a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1988).

O texto constitucional, ao definir a base do Estado federativo brasileiro a partir de uma estrutura cooperativa de repartição de competências, embora represente um marco na luta por direitos sociais no Brasil, ao ser pautado pelo princípio da descentralização no atendimento de direitos sociais, como a educação e a saúde, sem que houvesse clareza em relação às fontes de recursos para o provimento de serviços públicos descentralizados, acabou por ampliar as responsabilidades das unidades subnacionais, em especial dos municípios, no atendimento dos direitos sociais (ARAÚJO, 2013, p. 79).

O modelo de descentralização adotado, ainda que garantisse alguma autonomia aos municípios para organizarem seus próprios sistemas de ensino, não incluiu a questão orçamentária, uma vez que desvinculada de uma distribuição de recursos de maneira equânime, esse modelo criou limites à efetivação da garantia do direito à educação e ao combate às desigualdades regionais, pois dentre os entes federados, os municípios são os mais frágeis no

⁵⁹ Já apresentamos na introdução que temos clareza de que a Lei das PPPs não abarca os contratos que são realizados no campo da educação, eles se caracterizam, de fato, como contratos de compra e venda, uma vez que a iniciativa privada vende algum serviço ou bem para alguma instância ou órgão público destinado à oferta da educação pública. No entanto, o termo PPP é recorrentemente utilizado por expressar a participação da iniciativa privada disputando as concepções, conteúdos e formas da educação pública no Brasil desde os anos de 1990.

novo pacto federativo, com menor capacidade fiscal. Não obstante esse forte argumento, a eles coube a responsabilidade da oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante desresponsabilização do Estado, que tem o dever legal de garantir a educação (FERNANDES et al, 2019, p. 887).

Ao invés de um processo de descentralização, pode-se caracterizar a municipalização da educação como um movimento de desconcentração, pois manteve concentrado no âmbito federal não só as decisões, mas também a maior parte dos recursos fiscais e tributários. Como exemplo, existe a obrigatoriedade do pagamento do piso nacional do magistério, definido em âmbito federal, mas executado em âmbitos estadual e municipal. Diante da desresponsabilização do ente central, a União, os demais entes ficam vinculados “[...] às regulações e fiscalizações do poder outorgante e não transfere os recursos em sua plenitude para os entes descentralizados, ao contrário, repassa o que lhe é conveniente. Essas ações comprovam que há desconcentração e não descentralização” (CAETANO, 2019, p. 91). O autor reitera que, desse modo, o modelo federativo adotado permitiu “[...] descentralização executada no sentido de desconcentração provocou as desigualdades tributárias, fiscal e educacional no país” (idem, 2019, p.91).

O binômio descentralização e centralização, que caracteriza a educação pública brasileira, é assim descrito no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado: “O movimento de descentralização da atual política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, é parte da proposta de redefinição do papel do Estado” (BRASIL, 1995, p. 4), que tratou de aprofundar o gerencialismo no âmbito da gestão pública, na defesa de que ela oportunizaria a criação dos mecanismos necessários para garantir a eficiência e a qualidade dos serviços prestados a partir da competitividade que se instaura ao mensurar resultados, tendo claramente o mercado como parâmetro. Em que se pese as frágeis diferenças que os defensores da Terceira Via gostam de enfatizar, não há como não inserir a reforma gerencialista implementada no Estado brasileiro no governo FHC, no âmbito das reformas neoliberais.

Com a carência de recursos financeiros, humanos e pedagógicos para a implantação de políticas educacionais municipais, na imensa maioria do país a municipalização foi acontecendo de forma atabalhoada e em condições muito precárias. Esse processo foi considerado verticalizado pela produção acadêmica, uma vez que os municípios não tiveram garantidas, pelo Estado brasileiro, recursos para que essa transição se efetivasse em condições mínimas de atendimento. Dentre os 5.570 municípios brasileiros, no início do processo de municipalização somente 9,5% destes apresentavam infraestrutura escolar, recursos financeiros

e recursos humanos para efetivar satisfatoriamente as políticas necessárias para acolher todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (SOUZA; FARIA, 2004).

Se a descentralização da execução dos serviços públicos educacionais não foi acompanhada de consistente atuação da União na garantia de recursos para a efetivação do direito à educação, ela foi acompanhada do controle federal via instrumentos avaliativos censitários com a finalidade de aferir a qualidade da educação ofertada. Os resultados da transferência abrupta e pouco planejada “[...] não se fizeram esperar: realizados os exames nacionais, o desempenho foi insatisfatório na quase totalidade desses municípios [evidenciando] as dificuldades de atendimento da demanda e da oferta de um padrão de qualidade mínimo, a alternativa foi a busca – e apoio – no setor privado” (ARELARO, 2012, p. 910). Foi nesse contexto que se tem início as PPPs entre os municípios e as editoras pertencentes à grandes empresas educacionais.

A transferência de vagas para as redes municipais de ensino foi reforçada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), que ratificou aos municípios a competência prioritária na oferta da educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao final do mesmo ano foi sacramentado pela LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996-a), que nos artigos 9º, 10º e 11º, ao reafirmar as competências prioritárias de cada ente federado na oferta da educação pública, atribuiu à União a função redistributiva e supletiva de amparar, técnica e financeiramente, estados, distrito federal e municípios na execução de suas competências prioritárias, no sentido de resguardar o direito à educação de forma equânime em todo o território nacional.

Outro dispositivo legal que contribuiu para induzir o processo de municipalização da educação foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997 (OLIVEIRA, 1999). Posteriormente, ao término de sua vigência foi substituído, em 2007, pelo Fundo de Desenvolvimento e da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). O FUNDEF cumpriu a função de priorizar os investimentos públicos na oferta do Ensino Fundamental, atendendo as orientações dos organismos internacionais contidas na Declaração de Nova Délhi de 1993.

O FUNDEF é considerado uma política indutora do processo de municipalização, pois, ao condicionar a distribuição de recursos para os estados e municípios considerando a atribuição legal, estimulou as transferências de vagas dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos estados para os municípios. Oliveira (1999, p. 34) lembra que, “[...] a prática tem mostrado que nem todos os municípios, que aderiram ao processo, têm condições de gerir redes/sistemas de

ensino”. Embora o FUNDEF não obrigasse a municipalização⁶⁰, ele reforçou o pacto federativo, incentivando os municípios a ampliarem as matrículas, para ter acesso a uma maior destinação de recursos, uma vez que o critério passou a ser o número de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (ARELARO, 2007).

O modelo e a forma como se efetivou a descentralização foi a grande incentivadora para o início da implementação de PPP na educação pública brasileira. Adrião *et al.* (2009) identificaram no estado de São Paulo, até o ano de 2007, 3 modalidades distintas de parcerias público privadas: 1) *subvenção pública a vagas em instituições privadas*, encontradas em 46 municípios; 2) *contratação de assessorias para a gestão educacional*, encontradas em 33 municípios e 3) *aquisição de sistemas apostilados de ensino*, em 147 municípios. No início dos anos 2000, a aquisição de SPE foi o modelo de PPP mais presente nos municípios do estado de São Paulo. Em movimento de expansão, em 2010, o número de municípios paulistas que passou a adquirir SPE saltou para 309 (ADRIÃO, 2011). Em sua maioria, foram os municípios muito pequenos, com até 10 mil habitantes e os municípios de pequeno porte, que têm entre 10 e 50 mil habitantes, que deram início a uma tendência que cresceria nos anos seguintes, impulsionando o estabelecimento de parcerias entre redes municipais de ensino e grandes grupos empresariais de educação privada, principalmente com a valorização e a progressiva ampliação das avaliações externas de larga escala, desenvolvidas como política regulatória federal.

O que se desvela é que, no curso do desenvolvimento contraditório do capital, a educação deixou de figurar, para o campo empresarial, somente como um momento da produção da mercadoria força de trabalho, destinado a elevar a capacidade produtiva. Pois qualificar o trabalhador para o desempenho da atividade laboral vem se constituído como possibilidade de acúmulo de capital em virtude do potencial do mercado educacional (MOTTA, 2012), que sem dúvida alguma se tornou importante na busca por novos espaços de reprodução após a crise dos anos de 1970, em especial se considerarmos que essa expansão vem acontecendo na rede privada de ensino, mas, também, em grande medida por dentro do Estado, mediante o acesso ao fundo público através de PPP, como é o caso da aquisição de SPE pelos municípios.

A expansão de vagas na Educação Básica pública brasileira, a partir dos anos de 1990, se deu *pari passu* com a mediação da iniciativa privada. A lógica privatista, expressa nos

60 Sobre as possibilidades previstas na lei temos: o município se encarrega de todo o ensino; o município se encarrega de parte das matrículas, partilhando-as com o estado; o município se encarrega de determinados programas (merenda, transporte, construção de escolas) Oliveira (1999).

moldes gerencialista, no trato da educação pública via políticas de descentralização previstos na Constituição de 1988, e regulamentado em dispositivos legais posteriores, condicionou a oferta pública da educação, de maneira que o direito a ela foi se estabelecendo partilhada com a iniciativa privada, o que criou as bases legais para as PPPs na educação pública. E, desde então, vem sendo uma constante na oferta da educação em todos os governos, tornando-se, portanto, um importante objeto de pesquisa para a área de políticas educacionais, na intencionalidade de compreender o movimento de privatização da educação, desvelando as formas como a educação pública vem sendo internamente privatizada, atendendo aos imperativos do capital, de modo que o Estado se revela como um importante instrumento para a expansão das empresas que atuam no mercado educacional.

3.3 MATERIAIS APOSTILADOS DE ENSINO, SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO, SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO – GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E DEFINIÇÃO EM CONSTRUÇÃO

A aquisição de SPE é um fenômeno tipicamente brasileiro, o que Lellis (2007) denomina de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Sua origem se encontra na organização dos primeiros cursinhos preparatórios para os exames vestibulares a partir dos anos de 1950. Esse formato de ensino era voltado a uma fração da classe média que via na pequena oferta de vagas das universidades públicas, possibilidade de ascensão social e econômica, originados quase sempre como um “empreendimento” por grupos de professores, trabalhadores da educação, essa característica é um dado relevante, que é utilizado para “comprovar” a partir de empiria particular a concepção da educação e de sua qualidade como expressão do mérito e do empreendedorismo, tão em voga no contexto das reformas empresariais da educação.

Acerca do objeto SPE a literatura da área traz diferentes denominações referenciando a mesma mercadoria e/ou fenômeno. Lellis (2007), utiliza o Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), Adrião; Garcia, *et al.* (2016), Galzerano (2015) e Souza (2014) utilizam os termos SPE, Sistemas Apostilados e, ainda, materiais apostilados. Há uma indefinição na nomeação desse fenômeno, talvez por estar em processo de desenvolvimento ou em razão da diversidade de abordagens teóricas a partir das quais ele vem sendo investigado, não se identifica um consenso e essa indefinição ainda parece persistir. Desta feita, neste trabalho será considerado Sistemas Privados de Ensino (SPEs) a denominação mais próxima, capaz de expressar a natureza da relação de compra e venda firmada entre grandes editoras e os municípios brasileiros, uma vez

que não se trata tão somente de um material apostilado, mas de uma “cesta de serviços e produtos”, uma espécie de venda casada, porque integram essa cesta:

[...] as atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna (ADRIÃO *et al*, 2009, p. 806).

Sobre os produtos vendidos aos municípios, Adrião *et al* (2012), relatam que ao passo em que portais com instruções detalhadas sobre a utilização os materiais, avaliações e orientações curriculares às redes começaram a compor a cesta de serviços e produtos, aos poucos esse combo foi se caracterizando como um programa de ensino, impactando de forma bastante contundente a rotina do trabalho nas unidades escolares, intensificando o controle sobre o trabalho docente. Como se observa, o desenvolvimento desse fenômeno educacional vem ocorrendo adequando-se e incorporando inovações, tecnologias e metodologias, o que o torna mais atrativo e interessante aos desafios e problemas enfrentados pela educação pública. Basta ver a rapidez com que as editoras que vendem SPE se adequaram às especificidades trazidas pela pandemia da Covid-19, oferecendo alternativas às redes públicas e privadas.

Foi a necessidade de um material que resumisse três anos de conteúdo escolares em pouco mais de 100 páginas que deu origem ao material apostilado preparando os alunos egressos, do então ensino de Segundo Grau e atual Ensino Médio, durante um ano para os exames vestibulares (LELIS, 2007). O aumento da aprovação dos alunos provenientes desses cursinhos nos exames vestibulares atribuiu ao apostilamento de conteúdos à melhoria da aprendizagem dos alunos, desconsiderando, obviamente, que os alunos dos cursos pré-vestibulares eram oriundos de uma formação longa e sistemática no ensino regular e de frações da população com melhores condições socioeconômicas. Entretanto, rapidamente seu uso se expandiu para o ensino regular privado, em substituição aos “[...]livros didáticos por um conjunto de materiais, principalmente publicações consumíveis (apostilas), de modo que a cada aula seja previamente preparada para os professores, bem como as avaliações” (CUNHA, 2011, p. 6010), impondo um rigoroso controle típico do modelo gerencial, originando:

[...] no cenário educacional nacional, os ditos Sistemas de Ensino. Podemos citar, assumindo o risco de omitir alguma instituição de porte relevante, empresas como: Sistema Anglo de Ensino, Sistema Objetivo de Ensino, Sistema COC de Ensino, Sistema Etapa, dentre outros, que passaram a organizar sistemas franqueados de ensino (AMORIM, 2008, p. 40).

A expansão da educação privada no Brasil, expressão de uma política educacional em que o incentivo aos estabelecimentos privados, aliado ao descaso do Estado para com a qualidade e o financiamento da rede pública de ensino, acabou facilitando a proliferação dos cursinhos e do sistema franqueado. No sistema franqueado⁶¹, escolas privadas adotam, no modelo de franquia, não só o material, mas também a imagem e o nome do SPE fornecido pela editora (PERONI *apud* AMORIM, 2008,). E o elevado preço das mensalidades era justificado pela instituição privada em razão da adoção do SPE. Defendiam que isso ocorria devido ao “[...] alto custo dos livros no Brasil, à má qualidade de materiais disponíveis, inadequação dos livros didáticos ao conteúdo programático proposto pela escola e até mesmo o atendimento das necessidades dos alunos” (CARMAGNANI *apud* AMORIM, 2008, p. 41).

O auge da expansão do uso dos SPE no ensino regular privado, nos anos de 1970, estava articulado a um contexto liberal na dimensão econômica, que alargou a participação da iniciativa privada na oferta do ensino, e ao período ditatorial, na dimensão política, caracterizado pela excessiva centralização e controle exercidos sobre as instituições de ensino, docentes e discentes, durante os anos de chumbo. A articulação dessas duas dimensões caracteriza, de certa forma, a função atribuída à escola pelas relações capitalistas de produção, integrando conhecimentos científicos, necessários ao processo de industrialização, com a formação de uma consciência que fortaleça o *status quo*, portanto, nesse momento:

O controle sobre o trabalho de professores e de alunos é então feito através do material didático [...] o controle é feito através das provas confeccionadas por um outro sujeito, institucionalmente indicado para tal, que, independente do grupo a ser avaliado, prepara questões de que devem ser respondidas por todos. Garante-se, assim, aquele mínimo de que falamos antes. Assim, as facilidades operacionais de um material organizado dessa forma têm um preço: a limitação de conteúdos, a rigidez de trabalho em sala de aula e, sobretudo, a impossibilidade de os interlocutores interferirem na sequência preestabelecida nem sempre adequada ao grupo de aprendizagens (CARMAGNANI *apud* AMORIM, 2008, p. 42).

Nos anos de 1990, em virtude do alto custo das escolas privadas com coordenadores, orientadores e, eventualmente, com a produção do próprio material didático para complementar os livros didáticos ou oferecer atividades extras, fomentou-se o uso de SPE como mecanismo eficaz de redução de custos, na medida que atendia ao modelo de gestão enxuta (LELIS, 2013),

⁶¹ Sistema Franqueado também corresponde ao que nós denominamos Sistemas Privados de Ensino. Mas o sistema de franqueamento é uma relação estabelecida entre empresas, as proprietárias dos Sistemas de Ensino e as proprietárias de escolas privadas.

desenvolvida na transição do modelo taylorista-fordista para a acumulação flexível (HARVEY, 2001). Mas, é ao final dos anos de 1990 que ocorreu a investida do setor empresarial na escola pública, considerada surpreendente por Lellis (2007), uma vez que nessa época a escola pública contava, com uma política específica para o fornecimento gratuito de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para as escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Os primeiros sinais de saturação do mercado de escolas privadas ocorreram já no contexto de crise estrutural, quando o capital, para se recompor, iniciou a busca por novos espaços e novos produtos para dar continuidade à produção do valor. A educação pública, que concentra a imensa maioria de matrículas, deixa de ser prioridade o Estado, que se redefine diminuindo sua atuação direta na oferta, passa a desenvolver políticas de cariz neoliberal, instaurando o mercado não só como parâmetro de qualidade, mas também como o orientador e destinação dos recursos e promotor dos mecanismos competitivos e meritocráticos (GENTILI, 1998, p. 19). E os “sistemas de ensino”⁶², como define Cunha (2011), se expandem para as escolas públicas. O espaço público passa a ser “[...] progressiva e diretamente, ocupado pela lógica do privado, do mercado, enfim, da acumulação capitalista” (MINTO, 2006, p. 85). Nesse sentido, a educação pública, mais do que nunca, passa a ser uma área que desperta grandes interesses do capital, não só como a esfera cuja função esperada é a formação da mercadoria força de trabalho, mas também o desenvolvimento do potencial mercado no qual a educação passa a ser identificada como mercadoria, inaugurando na esfera pública mais um importante espaço de produção de mais valor.

Desse modo, na próxima sessão abordaremos o processo de descentralização da educação que resultou na municipalização do ensino, em que os municípios, os entes mais frágeis do pacto federativo, na oferta de uma fração considerável da educação pública.

3.4 O IMPACTO DA COMPRA DE SPEs NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

⁶² Saviani (1996) usa o termo sistema de ensino para se referir ao conjunto de meios pelos quais o direito à educação se concretiza. Ele assevera que no Brasil ainda não conseguimos construir um sistema nacional de ensino, uma vez que a educação brasileira não representa um conjunto organizado de estruturas, mas sim um conjunto de sistemas que não se articulam e não tem garantida sua autonomia de ensino. Aqui Cunha usa o termo sistema se referindo a algo que é apresento como se fosse um único produto, um sistema com todos os elementos que precisa para funcionar como concebido. As empresas educacionais têm uma variedade de definições para identificar seu produto a Somos Educação, por exemplo, adverte que um sistema de ensino não é oferecer livros e apostilas, como era na sua origem. Hoje, os “[...] sistemas de ensino podem ser compreendidos como modelos educacionais que, de forma abrangente, englobam o atendimento das necessidades escolares gerais. Isso quer dizer que, para além do material didático, os sistemas de ensino devem oferecer também serviços educacionais que assegurem boas práticas a todas as dinâmicas e demandas que compõe o ambiente escolar” (SOMOS EDUCAÇÃO, 2021).

É interessante constatar que a aquisição de sistemas privados de ensino na rede pública municipal, que tem início no final dos anos de 1990 e vive uma expansão expressiva nos anos 2000 (ADRIÃO, 2011), ocorre num período próximo à reformulação e início da expansão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio da Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985). O PNLD é um programa do governo federal que distribui às escolas de ensino fundamental e médio livros didáticos, obras complementares, literárias e dicionários. Considerando que os municípios recebem sem custos esses materiais, a aquisição dos SPE pelos municípios instigou vários pesquisadores à tarefa de apreensão da continuidade das parcerias entre editoras e municípios e os impactos para a educação pública.

As várias pesquisas desenvolvidas nas duas últimas décadas na tentativa de apreender as múltiplas facetas da mercantilização da educação pública, dissertações, teses e artigos nos possibilita apreender diversas faces desse fenômeno. Muitas delas foram desenvolvidas como estudos de caso, tendo como recorte um município e/ou um SPE. A tentativa de compreender a abrangência da inserção das grandes empresas educacionais na rede pública de ensino e os desdobramentos para educação pública, nos colocou a necessidade de uma revisão da produção científica no intuito de melhor nos aproximarmos do objeto, uma vez que as pesquisas desenvolvidas anteriormente nos ofereceram uma melhor capacidade de conhecê-lo a partir do real, concebido aqui em sua perspectiva de totalidade (TONET, 2013). Nesse sentido, elencamos algumas pesquisas que se se propuseram a abordar alguns aspectos dessa problemática.

As razões e justificativas apresentadas pelos gestores municipais foram investigadas por Amorim (2008), Bezerra (2008), Cain (2009), Rossi (2009), Alcover (2014) e Frutuoso (2014), no intuito de conhecer quais foram aos aspectos considerados e como a decisão foi tomada. Em comum essas pesquisas revelaram a ausência da participação seja de docentes ou de gestores das escolas, ou seja, a decisão pela aquisição e a escolha do SPE foi uma decisão verticalizada, evidenciando a ausência de “[...] autonomia do professor para escolher o que quer usar na sua aula” (AMORIM 2008, p. 50) e da autonomia política e didático-pedagógica das instituições. A aquisição de SPE pelos municípios tornam as escolas “[...] sujeitas não só a terem o seu planejamento controlado, como tendem a vivenciar outras formas de controle” (FRUTUOSO, 2014, p. 175).

Em geral, grande parte da produção, mesmo quando tem como foco outras dimensões dessa problemática, identifica a ausência de qualquer procedimento que leve em consideração a escolha, a decisão dos docentes ou das famílias cujos filhos são atendidos pela rede de ensino.

Ainda que as parcerias entre o setor público e o setor privado tenham sido forjadas no âmbito das políticas de descentralização do Estado, que remetam ao ‘quase-mercado’ defendido pela teoria da *public choice*⁶³, não é difícil constatar que os mecanismos e decisões de se optar ou não por um sistema privado, por qual sistema privado, por exemplo, passam por outros caminhos que não a participação da escolha pública. E aquisição de SPEs pelos municípios quase sempre encontra adesão junto às famílias, contribuindo para o adensamento e a sofisticação do caráter eleitoreiro, uma vez que faz parecer que a escola pública se identifica à escola privada em qualidade porque essa passa a ser relacionada ao material didático utilizado.

As pesquisas que abordam os SPEs a partir do currículo elegeram como objeto de estudo o próprio material didático produzido pelos SPEs. Mota (2001), Amorim (2008), Cain (2014) e Siqueira (2018) relatam que os SPEs padronizam tanto os conteúdos quanto o ritmo de aprendizagem, bem como, inserem um planejamento do ensino e um cronograma rígido a ser seguido. Isso deixa claro como os SPE desconsideram a singularidade que se manifesta na relação ensino-aprendizagem entre alunos, turmas de uma mesma escola e escolas de um mesmo município, não abrindo possibilidades para adequações, alterações à organização do trabalho pedagógico.

Para Siqueira (2018), apesar do discurso progressista presente no material destinado aos professores, foi constatado divergências em comparação com a organização dos conteúdos e das metodologias das unidades didáticas destinadas aos alunos. Pois, ainda que se anuncie como uma proposta pautada na intencionalidade de formar sujeitos críticos, participativos, ao organizar o trabalho pedagógico de forma rígida na qual as “[...] sequências pré-estabelecidas, conteúdos e temas dispostos de modo linear e supervisionado seu uso pela equipe da SAE⁶⁴” (SIQUEIRA, 2018, p. 161) e a divergência entre as concepções teóricas e metodológicas da proposta pedagógica do município e do SPE, demonstrou um flagrante contradição no caso investigado.

Prado (2003), Amorim (2012) e Frutuoso (2014) se voltaram para a investigação das implicações das aquisições na prática docente procurando saber como os professores recebem e avaliam os serviços e produtos que compõem os SPEs. Identificaram que são bem aceitos

63 A *public choice*, ou ‘Teoria da Escolha Pública’ é uma das ideias centrais defendida pela corrente neoliberal da Escola da Virgínia, que entende que se o Estado está “ocupando/desempenhando” a função do mercado na oferta de serviços como a educação, ele deve ter o mercado como parâmetro. Ela se vale da teoria comportamental para entender o que guia a tomada de decisões individuais das pessoas em relação ao voto e outras decisões individuais conflitantes são agregadas a uma escolha coletiva. A *public choice* vê nos indivíduos a personificação do capital, de modo que parte de uma concepção de mercado autoajustado, de concorrência perfeita. No âmbito da educação, os mecanismos de avaliação implementados para aferir a qualidade do ensino, seriam suficientes para guiar a escolha das escolas pelas famílias.

64 Siqueira (2018) e Bego (2013) usam a denominação Sistemas Apostilados de Ensino.

pelos docentes porque, ao organizar mais o trabalho didático em sala de aula, por meio de planejamentos e cronogramas prontos para serem seguidos e contar com materiais instrucionais, capacitações de como utilizar o SPE, repercute na diminuição do tempo de trabalho extraclasse, e “[...] promove a facilitação do trabalho didático e, conseqüentemente a facilitação do trabalho docente” (BEGO, 2013, p. 242). Inferimos que essa aceitação se explica pelas precárias condições encontradas nas escolas públicas, como o grande número de alunos por turma, jornadas de trabalho do corpo docente excedentes, principalmente a sobrecarga de trabalho que precisa ser realizada fora do horário de trabalho, devido à incompatibilidade entre o tempo necessário para as atividades extraclasse e o tempo destinado oficialmente por meio da hora atividade. A multiplicação de cursos de formação docente aligeirados via instituições privadas de ensino superior na modalidade EaD, também, aparece como um aspecto que repercute na adesão do corpo docente de forma acrítica à aquisição de SPE pelos municípios.

Embora as pesquisas anteriormente citadas transitem na discussão do interesse do campo empresarial pela educação pública, temos uma grande produção que tem o interesse do empresariado como objeto de estudo, podemos citar Galzerano (2016), Caetano e Peroni (2012), Adrião *et al.* (2009), Adrião *et al.* (2016), Azevedo (2012), Arelaro (2007) e Oliveira (2003) ,que, sob diferentes abordagens, revelam que os municípios foram compondo o quadro das aquisições de SPEs das grandes editoras, a partir de PPPs, no contexto político e econômico do capital em crise.

Em 2015, foi publicado o relatório de um estudo coordenado pela ONG Ação Educativa em parceria com o Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, USP e UNESP intitulado *Sistemas de Ensino Privado na Educação Pública Brasileira: Consequências da Mercantilização para o Direito à Educação* (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BARTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015). Esse estudo, de abrangência nacional, procurou analisar as consequências da inserção de SPEs para a efetivação do direito humano à educação. As autoras entendem que não se trata só “[...] da venda de serviços e produtos no sentido de mercantilização da educação, trata-se da subordinação da educação pública à financeirização econômica” (ADRIÃO *et al.*, 2015), desvelando que essas aquisições de materiais realizadas pelo setor público, via parcerias público-privada, ao envolver grandes grupos educacionais demonstram a movimentação do capital na busca por espaços para sua reprodução, bem como, expressa o interesse do mercado financeiro na educação porque os grandes grupos educacionais tem aberto seus capitais nas bolsas de valores, sujeitando a educação ao ritmo e as variações das negociações do mercado financeiro.

As autoras informam que dos cinco maiores grupos educacionais: Grupo Objetivo, Pearson, Grupo Positivo, Santillana e Abril Educação, três deles, Santillana, Abril Educação e Pearson resultam de fusões de outras empresas, envolvendo negócios na bolsa de valores em escala global. O Grupo Positivo, dono da maior gráfica editorial do país, atua na área de educação e tecnologia, e a Positivo Informática⁶⁵ abriu seu capital na BM&FBOVESPA em 2006 (ADRIÃO *et al.*, 2015). O que se vê de forma bastante contundente no conjunto das pesquisas desenvolvidas até o momento é o avanço da lógica privada sobre a educação pública e um aumento da captação de capital na bolsa de valores, para aquisições e fusões que aumentam a concentração do mercado educacional, inclusive com a diversificação dos negócios dos grupos empresariais, ampliando seus nichos de atuação na educação. A autoras enfatizam que o todos os municípios são atendidos pelo PNL D, no qual a oferta de livros didáticos é sem custo e a compra de SPE, no contexto de tantas outras carências, pode ser considerado um desperdício dos recursos que nunca têm sido suficientes para o atendimento da educação municipal (ADRIÃO *et al.*, 2015). Um exemplo disso é baixa cobertura, pelos municípios, no atendimento educacional na faixa etária que vai de 0 a 3 anos, com apenas 32,7% das crianças estando matriculadas em escolas de educação infantil, segundo os dados do INEP referentes ao ano de 2018 (INEP, 2020).

Os grandes grupos educacionais privados, ao venderem SPEs aos municípios, oferecem pacotes de serviço de composições variadas, que se adequam aos interesses e à capacidade financeira dos municípios. Os principais produtos têm sido os materiais apostilados consumíveis para os alunos e materiais instrucionais para os docentes acompanhados de capacitação/treinamento, mas outros produtos e serviços podem ser incluídos, como acesso a um portal do sistema na *internet* para registro e controle da escola e do docente, cursos de metodologias e assessoramento pedagógico para docentes (BEGO, 2017), compreendendo um sistema completo, fechado, engessando a política educacional do município que fica alinhada às concepções do campo empresarial. O valor gasto por aluno também varia muito, em 2015 nos dados apresentados por Adrião *et al.* (2015), oscilavam de R\$ 143,04 a cesta do Grupo Objetivo – com material apostilado para alunos e docentes e acesso ao portal para tirar dúvidas – à R\$ 394,98 – que inclui testes preparatórios para a Prova Brasil e capacitação docente do Grupo Objetivo.

Essa variação não ocorre só em razão das diferentes cestas montadas ao compor o SPE adequado ao município, pois o mesmo sistema vendido pelo Grupo Positivo, “[...] custou

65 A Positivo Informática alterou sua denominação para Positivo Tecnologia (GRUPO POSITIVO, 2021).

aproximadamente R\$ 279,82 em Itagibá (BA) e R\$ 394,98 em Papanduva (SC)” (ADRIÃO *et al.*, 2015, p. 86). A autoras enfatizam que essa “[...] diferença de custo de um mesmo sistema privado em diferentes municípios deve merecer atenção dos órgãos de controle” (ADRIÃO *et al.*, 2015, p. 86). Quanto às formas nas quais as parcerias são firmadas, destacam que nem todas são efetivadas por meio de processos de licitação, e denunciam a ausência de dados acessíveis sobre esses negócios, desde as tomadas de decisão pelos governos municipais, passando pela dificuldade de acesso, via Tribunais de Conta, aos contratos firmados. Assim, demonstram que há ausência de controle social, que seria obrigatório “[...] por se tratar de fundos públicos, cuja destinação por princípio exigiria *accountability*⁶⁶” (ADRIÃO *et al.*, 2015, p. 100).

Fica evidenciado, em grande parte das pesquisas acessadas até esse momento, que as motivações para a aquisição de SPE transitam entre problemas relacionados à ausência de capacidade dos municípios em organizar os próprios sistemas de ensino e a disponibilidade orçamentária para essa finalidade; a falta de unidade entre as várias escolas do município e ausência de continuidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico; a má formação docente e inadequação dos contratos de trabalho ocasionando troca frequentes de docentes (BEGO, 2017), considerando a diminuição de concursos públicos e o aumento de contratos temporários que demonstram o enxugamento das responsabilidades do Estado e dos demais entes federados na execução direta dos serviços públicos.

Ainda que a disponibilidade orçamentária apareça como uma das motivações, ou seja, de alguma forma existe um recurso que pode ser usado para a aquisição de SPE, as condições financeiras insuficientes, em especial dos pequenos municípios, para a organização dos seus sistemas de ensino, também têm sido evidenciadas pelas pesquisas (ARELARO, 2007). A lei de responsabilidade fiscal – Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (BRASIL, 2000) ao limitar os gastos com folha de pagamento também é um fator a ser considerado, uma vez que limita o número de docentes e outros profissionais necessários ao funcionamento das instituições de ensino, impactando na capacidade de organização das secretarias municipais de educação e das próprias instituições de ensino.

Outro fator que precisa ser considerado, esse talvez possa ser um dos mais relevantes para analisar os efeitos da BNCC nas aquisições de SPEs pelos municípios é o aumento da pressão sobre os resultados das avaliações de larga escala. Ao oferecerem respostas às questões objetivas dos problemas cotidianos enfrentados pelos municípios na organização das suas secretarias de educação, os SPEs estão substituindo o desenvolvimento de uma política

⁶⁶*Accountability*, termo usado no âmbito da gestão pública que implica na criação de instrumentos de participação e controle social, fiscalização, transparência e responsabilização na prestação de serviços públicos.

educacional municipal. Essa substituição tem aprofundado a lógica gerencialista no interior das escolas, adequando-as e integrando-as às determinantes mais gerais da política educacional demandada no atual estágio de desenvolvimento da sociabilidade capitalista, que terá a partir de agora a implementação da BNCC como sua maior expressão.

3.5 A CONCENTRAÇÃO DO MERCADO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NO BRASIL – NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PARA O CAPITAL

A expansão da compra de Sistemas Privados de Ensino (SPEs) pelas gestões municipais precisa ser analisada a partir das alternativas do capital para se recompor após a crise que eclodiu nos anos de 1970, em que o enfrentamento da crise iniciou um “[...] conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político” (HARVEY, 2001, p. 140). No âmbito da produção, a reestruturação produtiva fez surgir setores completamente novos, novas maneiras de oferta de serviços financeiros, novos mercados e a intensificação da inovação tecnológica, organizacional e comercial. Para o autor, a capacidade de dispersão geográfica da produção, a facilidade de tomar decisões de forma rápida, num cenário extremamente competitivo, fundamentais para garantir o lucro, abriu caminho para fusões e um processo intenso de diversificação produtiva. O conhecimento passa a ter uma importância fundamental para ter vantagem competitiva, ele “[...] se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas [...] assumindo cada vez mais um cunho comercial” (HARVEY, 2001, p. 151).

As crises do capital, ao mesmo tempo que evidencia suas contradições, corresponde, também, ao momento no que o capital se reorganiza e expande sua capacidade de produção, elevando a produção a um novo patamar, a “[...] saída da crise para o capitalismo tem que passar necessariamente pela criação/ampliação de espaços de valorização para o capital sobrando, ao mesmo tempo em que são elevadas as taxas de mais-valia” (CARCANHOLO, 2010, p. 3). Dentre os mecanismos adotados para a saída da crise, o autor chama a atenção para as reformas neoliberais contra o trabalho, para a elevação da taxa de mais-valia e a abertura dos mercados financeiros com a criação de novos instrumentos financeiros (CARCANHOLO, 2010).

No campo empresarial a reorganização das formas de produzir e gerir a produção, articulada a uma:

[...] completa reorganização do sistema financeiro global e a emergência de poderes imensamente ampliados de coordenação financeira [...] o capital industrial, mercantil e imobiliário se integra de tal maneira às estruturas e operações financeiras que se torna cada vez mais difícil dizer onde começam os interesses comerciais e industriais e terminam os interesses estritamente financeiros (HARVEY, 2001, p. 152).

O mercado editorial, como todos os demais, foi se adequando e se reconfigurando à dinâmica do capitalismo contemporâneo, iniciando um intenso processo de concentração em que se nota “[...] um número cada vez menor de empresas monopolizando o mercado e a forte presença do capital internacional” investido (SILVA, 2014, p.81).

A expansão da Pearson Education, a partir de 2012, é um exemplo desse processo. Ela passa de uma *holding* de mídia a uma grande empresa de educação integrada; de uma empresa anglo-americana para uma empresa global e de uma empresa editorial de impressão analógica para uma empresa de serviços e conteúdos digitais (PEARSON PLC⁶⁷, apud JUNEMAN; BALL, 2015, p.4).

Importa considerarmos a contradição inerente à expansão das políticas públicas para a educação desenvolvidas no Brasil, a partir dos anos de 1990, uma vez que na ampliação da oferta da educação pública, direito incontestado que resulta de muitas lutas, o Estado aprimorou suas formas de mediação com as necessidades do capital. Criada com a prerrogativa de formar o homem moderno, o trabalhador assalariado da emergente sociedade capitalista, na passagem do século XX para o século XXI, a educação estatal também passa a ser espaço de produção de valor, tornando cada vez mais comum que o direito a educação seja garantido em parceria com o mercado. Essas parcerias foram uma das formas de colocar à disposição do capital os fundos públicos, diversificando as formas de transferência de riqueza para a setor privado (GRANNEMAN, 2007).

As parcerias entre os setores público e privado na oferta de serviços públicos entendidos como direitos sociais, como é caso da educação, passam a ocorrer no conjunto da implementação das políticas de austeridade em curso no capitalismo contemporâneo, em que se abriu um período intenso e extenso de reformas de nítido viés neoliberal. E essas reformas determinam uma nova configuração para as políticas sociais, elas convertem direitos sociais na forma mercadoria, os quais deixam de ser considerados como “[...] equipamentos públicos para serem transformados em ‘direitos monetarizados’, operados nos mercados bancário-financeiro,

⁶⁷ A Pearson Education pertence ao Grupo Pearson e tem como razão social a denominação Pearson PLC, alguns autores, como Junemann e Ball (2015), usam a razão social ao citar o grupo. No entanto, em 2018 o grupo passou a se identificar como Pearson Education. Usaremos a denominação Person Education ou Grupo Pearson para a razão social Pearson PLC.

e não mais como ações do Estado executada por servidores públicos” (GRANEMANN, 2007, p. 59).

A abrangência e a profundidade das políticas neoliberais, embora tenham um caráter universal, variam de acordo com as especificidades de cada país e da capacidade de resistência da classe trabalhadora, mas atendem à necessidade do capital em encontrar ‘novas mercadorias’ e espaços para a realização do lucro. No campo estatal, ocorre a privatização de empresas estatais produtoras de mercadorias ou prestadoras de serviços (GRANEMANN, 2007). Embora as políticas sociais não sejam de todo transferidas para o mercado, atribui-se ao público e ao privado um caráter de complementaridade e de interdependência no provimento de direitos sociais básicos, o florescimento das PPPs é um “[...] eufemismo para ocultar a socialização de recursos públicos produzidos pelos trabalhadores e expropriados pelo capital para a satisfação dos interesses expansionistas” (GRANEMANN, 2007, p. 64).

No caso brasileiro, que guarda singularidades, como a promulgação de uma constituição democrática e com uma ampla base social, ao mesmo tempo em que globalmente o neoliberalismo se tornava o modelo de Estado necessário ao capital, combatendo exatamente os direitos recém-conquistados no Brasil na forma da lei. O que se constata aqui, nas décadas seguintes, é a expansão da educação pública, do direito ao acesso e a permanência no sistema formal de ensino, mediado pelo setor privado.

As aquisições de Sistemas Privados de Ensino pelos municípios brasileiros tem início no princípio do desenvolvimento do mercado editorial de materiais didáticos em sua relação com o desenvolvimento de políticas públicas nas quais o Estado, ao atender o direito à educação, vem subsidiando de forma significativa o campo empresarial, contribuindo tanto para a expansão de empresas nacionais, quanto atraindo investimentos internacionais, originando conglomerados⁶⁸ gigantescos controlados por *holdings*⁶⁹.

A venda de SPE, vem se expandindo no contexto do processo de financeirização da economia, no qual grupos internacionais vêm atuando no mercado editorial e educacional brasileiro e grupos nacionais vêm, desde 2007, abrindo o capital na bolsa de valores, passando a contar, também, com o financiamento internacional. As políticas públicas voltadas para a educação, em especial políticas de garantia ao direito à educação, na qual o fornecimento de livros e materiais didáticos é a expressão mais nítida desse processo, vem se ampliando no

68 Conglomerados, refere-se a um grupo empresarial composto de duas ou mais empresas que podem atuar tanto no mesmo ramo, inclusive concorrendo entre si, ou em ramos distintos.

69 *Holdings* significa empresa que tem como atividade principal participar de outras empresas via compra de ações. Caso essa empresa seja a acionista majoritária, ela passa a ser a controladora, administrando a empresa. A palavra holding, de origem inglesa, quer dizer controlar.

âmbito do governo federal, mas não só. A descentralização da educação infantil e do ensino fundamental para a responsabilidade dos municípios, como demonstrou Arelaro (2007), colaborou com essa expansão, ao passo que os municípios encontraram nas parcerias com as editoras assistência na oferta da educação.

Embora o pensamento liberal mais ortodoxo defenda que a educação deve ser uma mercadoria a ser regulada pela oferta e procura na esfera do mercado, no avanço do neoliberalismo o Estado, embora tenha descentralizado a responsabilidade pela oferta, não renunciou ao poder de direção e controle sobre o sistema educativo (AFONSO, 2007), mas vem, sistematicamente, partilhando-o com as instituições empresariais com ou sem fins de lucros. As PPPs têm se tornado a forma mais eficaz, no âmbito das políticas educacionais neoliberais, de inserir a educação pública na lógica de mercado, cabendo ao privado o fornecimento de serviços e produtos e ao Estado a criação de mecanismos de regulação e controle.

O fornecimento de material didático, transporte, merenda escolar pelo Estado são mecanismos para garantir que o direito à educação seja atendido. Os programas, antes considerados não regulares, assistenciais, “[...] adquirem preceito constitucional, caráter universalizante, obrigatório, destinados e garantidos a todos aqueles que têm, igualmente, direito ao acesso à educação, pelo menos em termos legais” (HÖFLING, 2000, p. 160).

Cabe destacar que o PNLD é um dos maiores programas de distribuição de livro didático do mundo, envolvendo vultuosos recursos públicos que, ao longo do tempo, foi atraindo o interesse do mercado editorial nacional e internacional. Desde 2011 os valores investidos pelo governo no programa têm se mantido acima de R\$ 1 bilhão de reais ao ano. No ano de 2020, foram investidos R\$ 1.390.201.035,55 no PNLD, e mais de 77% desses recursos ficaram divididos entre 5 de 24 editoras que venderam livros para o governo federal, são elas as editoras Moderna, FTD, Ática, Editora SM e Saraiva, nessa ordem (FNDE, 2021).

Recuperamos a origem do PNLD, sua dimensão e a sua importância, para contemplar como o setor privado foi se tornando o “parceiro” do governo nas decisões e ações estatais no desenvolvimento de uma política pública que hoje se consolida como um programa que atende a totalidade da educação básica, cujos livros didáticos são comprados de um grupo relativamente pequeno de editoras. Mas, também, porque algumas editoras encontradas entre as que mais vendem livros didáticos para o governo federal, via PNLD, também são as que vendem Sistemas Privados de Ensino para as prefeituras país a fora, o que indica que essas empresas têm acessado recursos públicos do fundo público destinado à educação por diferentes mecanismos, seja ganhando em escala, com as vendas no PNLD, ou na venda, porta à porta, ou

prefeitura à prefeitura, oferecendo outros produtos e serviços na “cesta de produtos” (ADRIÃO, 2013), que tornam essas negociações mais lucrativas individualmente.

O PNLD, ao longo de muitas décadas, vem fortalecendo a relação entre o Estado e as editoras de livros didáticos, consolidando o governo federal como o maior comprador desse tipo de obra no país (CASSIANO, 2005). O PNLD assumiu essa denominação com o Decreto n.º 91.542/85, mas ele foi antecedido por outras iniciativas que remontam o Decreto n.º 1.006 de 1938, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (HÖFLING, 1998) e atribuiu ao governo federal a função de legislar sobre o livro didático. Com a criação da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), em 1983, o Estado foi assumindo a função de coeditar e financiar a produção dos livros didáticos para as escolas públicas brasileiras e de comprar os livros produzidos pelas editoras participantes do, então, PLID (Programa do Livro Didático). Mas, é somente nos anos de 1990, que a oferta de livros didáticos para as escolas públicas ganha outra dimensão, quando a FAE é extinta e essa função é atribuída ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), financiado em grande parte com recursos oriundos do Salário-Educação⁷⁰, e caminhando para se tornar uma política pública de caráter universal (HÖFLING, 1998).

No início dos anos de 1990, “[...] a organização das decisões sobre os quantitativos adquiridos pela DADP (Diretoria de Apoio Didático e Pedagógico) foi realizada em reuniões ‘fechadas’ entre os burocratas da FAE e os representantes da editoras” (CASTRO apud HÖFLING, 1998, p. 10), demonstrando a organização e proximidade desse setor no planejamento e implementação do PNLD, como assevera Hlaing, ao citar uma nota do jornal Folha de S. Paulo (1998, p.11), na qual a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (ABRALE) apresenta seu “[...] apoio às medidas recentemente adotadas... que estendem o programa de distribuição gratuita de livros didáticos, beneficiando agora também os estudantes da 5ª à 8ª⁷¹ séries, das escolas da rede pública de todo o Brasil”. A autora, ainda, cita a reação negativa de autores e editoras quando o MEC criou uma comissão para a avaliação dos títulos produzidos que culminou na reprovação de várias obras, levando alguns autores procurarem a Justiça, contra a decisão do MEC, numa clara exemplificação do nível de intervenção que o setor privado teve na consolidação de um programa da magnitude do PNLD.

70 Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados à educação básica pública, previsto no §5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988. No entanto convém lembrar que ele foi criado pela lei n.º. 4.440/1964, para suplementação da educação elementar.

⁷¹ O ensino fundamental de 9 anos só seria implementado a partir da Lei n.º. 11.274 de 2006.

Atendido por um número razoavelmente reduzido de editoras, a concentração do setor editorial de livro didático vem se consolidando à medida em que a implementação do PNLD também vem se consolidando. Em 2020, pela primeira vez, o edital do PNLD inseriu livros didáticos para a educação infantil, a escolha será em 2021 para distribuição em 2022, repercutido em críticas por parte de professores, entidades e pesquisadores do campo educacional, mas tem sido amplamente comemorada pelas editoras, já que se amplia significativamente o volume de livros comprados pelo governo federal. Não entraremos nas críticas de caráter pedagógico sobre o uso de materiais estruturados na educação infantil nesse momento, elas serão tratadas posteriormente na análise dos dados sobre os municípios do estado do Paraná que compram SPE. Nesse momento nos ocupamos da relação entre a atuação do Estado na oferta da educação básica e o crescimento do mercado editorial, que tem se tornado complexo, dado às sucessivas compras e fusões que vêm integrando diferentes serviços e mercadorias pelos grandes conglomerados educacionais, cujos interesses para a educação pública básica se evidencia na atuação do campo empresarial em diferentes frentes.

Analisando um relatório da FAE, de 1994, e o Relatório Anual do FNDE, referente ao PNLD de 1998, Höfling (2000) identifica que as editoras Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione eram as maiores fornecedoras de livro didático ao PNLD, ocupando os primeiros lugares desse seleto grupo que tem o governo federal como principal cliente. Em 2007, os primeiros grupos educacionais brasileiros iniciaram a abertura de capital na bolsa de valores⁷², esses grupos se restringiram, naquele momento, às instituições de ensino superior. A criação do Somos Educação, em 2010, passou a concentrar três das cinco editoras que mais vendem livros didáticos para o PNLD, a Ática, a Scipione e a Saraiva, junto à FTD e a Moderna, que já pertencia ao Grupo Santillana, desde 2001, conseguiu reduzir significativamente o preço médio dos livros vendidos ao governo federal e provocou uma grande concentração no mercado editorial brasileiro de livros didáticos. A Somos Educação, em 2012, foi a fornecedora de 52% dos livros didáticos de todos os componentes curriculares do PNLD (BAIRRO, 2019). Há ainda uma “[...] possível tendência de monopólio da produção didática, dada a partir das especificidades dos itens do Edital” do PNLD, esclarece Bairro (2019). É possível identificar, também, uma tendência de internacionalização de fundos públicos, a partir da abertura de capital, grandes fusões e aquisições.

Em 2017, o PNLD foi reformulado pelo Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), alterando o processo de composição da equipe de avaliadores e

72 Em 2007 as instituições de ensino superior Anhanguera Educacional, Kroton, Estácio e a SEB, instituição de educação básica privada, foram os primeiros grupos educacionais brasileiros abrirem seus capitais na Bovespa.

selecionadores dos livros didáticos que desde o Decreto n.º 7.084 de 2010 (BRASIL, 2010) era feito pelas universidades públicas, com a presença de professores convidados e de professores que atuavam na educação básica. O decreto n.º 9.099 traz para o MEC a função de escolher quais serão os professores que irão compor a equipe avaliadora, de modo que foi extinto a abertura de editais de chamamento para as universidades públicas e a indicação dos “profissionais” que irão compor essa equipe avaliadora passou a ser função do Ministro da Educação.

Outra mudança de caráter centralizador, presente na reformulação do PNLD, está na possibilidade dada às secretarias municipais e estaduais de escolherem os livros didáticos para o conjunto da rede, tangenciando a autonomia dos professores na realização dessa atividade. Estamos considerando a tendência vigente de padronização curricular, embora o edital expresse que “[...] serão distribuídos os materiais selecionados pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material foi selecionado” (BRASIL, 2017), não há garantias de que essa escolha ocorre via processos coletivos. Há uma clara tendência a centralização das decisões no âmbito do executivo, no Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais de educação. É preciso considerar que essa mudança ocorreu no contexto da mais ampla e profunda reforma educacional do país desde a aprovação da LDB 9.394/96, após o *impeachment* [impedimento] de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016.

O conjunto de reformas tem como corolário a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, embora o governo sustente não se tratar de um currículo, ela efetiva uma política de centralização curricular, cujas bases se encontram firmemente alicerçadas “[...] nas avaliações de larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos, a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A do Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2020” (CÁSSIO, 2018, p. 13). Sua aprovação expressa a retomada da ‘política de centralização curricular iniciada nos anos de 1990’⁷³, no momento em que a lógica gerencialista difundida no campo educacional os ideários neoliberais de eficiência, eficácia e qualidade se tornaram palavras frequentes nos documentos de políticas educacionais. A qualidade da educação passou a estar relacionada a “[...] livros didáticos, materiais instrucionais, ensino a distância, supervisão, avaliação de

73 OS PCNs, política de centralização curricular criada no final do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, encontra similaridade com o Relatório Jacques Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, a pedido da Unesco, no qual foram apresentadas as diretrizes para orientar a educação mundial, mas mais especificamente para os países de periferia do capital. Tendo como base a pedagogia das competências, a função da educação é formar para a adaptação individual às exigências trazidas por uma nova etapa de desenvolvimento do capital, formar sujeitos flexíveis, criativos, autônomos, capazes de solucionar problemas, para uma sociedade em constante mudança, formar para a aprender a aprender.

escolas etc., [que] buscarão colocar, ao longo do tempo, o professor no ‘caminho certo’ e torná-lo, afinal, ‘competente’ e ‘produtivo’” (MOREIRA, 1996, p. 20 *apud* CÁSSIO, 2018, p. 243), ampliando as formas de regulação e controle sobre a educação e sobre o professor.

Embora a educação do trabalhador historicamente tenha sido uma pauta importante para a burguesia, da última década do século XX em diante ela tem mobilizado mais intensamente o campo empresarial, que tem disputado com os professores a construção de uma agenda educacional (FREITAS, 2012), para sujeitá-la ao mercado, cujos desdobramentos na formação dos sujeitos têm sido amplamente discutidos no campo educacional. Partimos do pressuposto que os materiais didáticos, “[...] o material em si, ganha centralidade no âmbito da prática pedagógica e se coloca como instrumento de mediação de conceitos e visão de mundo” (SPOSITO, CARDOSO, SOUZA, 1990; SOUZA, 1991 *apud* BAIRRO, 2019, PÁGINA). Mas, também, é “[...] um objeto do mundo da edição, e por isso obedece às técnicas de fabricação e comercialização inerentes aos interesses do mercado” (CASSIANO, 2005, p. 282), e voltado para a escola, para o ensino de massas, com a expansão da educação pública, que precisa atender uma grande diversidade de alunos, ao mesmo tempo, a “[...] gradualidade, simultaneidade e universalidade – intrínsecas ao sistema educacional contemporâneo, explicam o grande volume de livros didáticos que circulam anualmente” (CASSIANO, 2005, p. 283).

Considerando as especificidades do capitalismo contemporâneo, o interesse do campo empresarial pelas definições dos conteúdos e das formas de oferta da educação pública, explicita a agenda reformista do campo empresarial, articulada à produção e reprodução da sociabilidade capitalista. Embora imprescindível, já não é suficiente garantir novos espaços para a expansão do capital, acessando os fundos públicos, o capital precisa também escamotear, velar seu interesse pela escola pública, pela função atribuída a ela na sociabilidade capitalista, de formar e conformar o novo trabalhador competitivo, flexível, adaptável. Atribui-se ao Estado a criação de um “[...] sistema de regulação no qual as questões da qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio do qual o foco é o controle do controle” (TAUBMAN, 2009, p. 108 *apud* FREITAS, 2012, p. 382), de maneira que os sujeitos aceitem consensualmente que dadas as oportunidades, “[...] o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal e o mérito de cada um” (FREITAS, 2012, p. 383).

Para além do livro didático, distribuído gratuitamente pelo PNLD que chega a todas as escolas públicas, as editoras de livros e materiais didáticos, muitas delas braços de grandes conglomerados educacionais, também vêm ocupando as escolas públicas com produtos e serviços que prometem mais eficiência que somente o livro didático. Os Sistemas Privados de

Ensino são vendidos como uma “solução” racional diante das fragilidades da educação pública brasileira, especialmente quando se trata da educação nos pequenos municípios, carentes das condições técnicas e fiscais de atender com qualidade a oferta da educação infantil e do ensino fundamental.

A partir dos dados levantados por meio dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, nos anos de 2021 e 2022 dos 399 municípios paranaenses, foi possível precisar as informações referentes às aquisições de SPEs em 154 municípios, dos quais, 91 compraram e estão utilizando SPEs nas redes municipais. Constatamos, ao identificar as editoras proprietárias dos Sistemas Privados de Ensino vendidos aos municípios paranaenses, a concentração de um reduzido número de editoras, sendo as editoras Positivo, Opet, FTD as que firmaram parcerias com 74 dos 91 municípios. As três empresas são nacionais, ao menos em suas origens, elas serão tratadas na próxima sessão. A Editora Pearson tem parceria com 6 dos 91 municípios e embora seja um número pequeno, ela compõe o Grupo Pearson, com sede na Inglaterra, sendo “[...] a maior empresa de aprendizagem do mundo, com mais de 22,5 mil colaboradores atuando em 70 países” (PEARSON, 2021). No Brasil, o Pearson é proprietária do Núcleo de Apoio aos Municípios e Estados (NAME) o primeiro SPE⁷⁴ pensado exclusivamente para a rede pública de ensino, razão pela qual também a apresentaremos na próxima sessão.

O SPE é produto genuinamente brasileiro (LELLIS, 2007). Como já apresentado anteriormente, o material estruturado na forma de apostilas tem sua origem nos cursos preparatórios para as seleções de entrada no ensino superior. Com o resultado satisfatório nas aprovações dos alunos, esses materiais rapidamente foram associados à ideia de qualidade na educação. Uma boa estratégia de *marketing*, rapidamente as apostilas passaram a ser usadas na rede privada.

A introdução na rede pública de ensino está relacionada à intensificação da tendência de descentralização da educação básica (CUNHA, 2011) com as reformas neoliberais dos anos de 1990, que deram as bases para o que ficou conhecido como processo de municipalização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, atribuindo aos municípios essa responsabilidade, quando não havia as condições objetivas mínimas da maioria dos municípios assumirem essa função (ARELARO, 2007; BEGO, 2017). Em um país com municípios muito pequenos, a ausência das condições permanece, na apresentação das editoras e dos produtos e serviços que compõem os SPEs essas questões ficam mais visíveis, ao considerarmos os

⁷⁴ Em 2022 o Grupo Pearson vende o NAME para o Grupo Positivo, que já era proprietários do SPE Aprende Brasil.

serviços e produtos ofertados nos “pacotes”, que vão muito além da “apostila” ou do livro didático.

A investigação e apresentação do crescimento e expansão da atuação política dos grupos ou de representantes dos desses grupos em espaços decisórios e dos serviços e produtos que são vendidos aos municípios, atendem a necessidade de explorar o âmbito de atuação e a movimentação desses grupos para entendermos como a compra de SPEs vêm se tornando um fenômeno comum nos municípios brasileiros, portanto, não nos deteremos em análises didáticas dos materiais em si.

Considerando os dados levantados nessa pesquisa, selecionamos 4 grupos detentores dos SPEs encontrados nos municípios do estado. O Grupo Pearson Education, proprietário do SPE NAME; O Grupo Marista, proprietário dos SPEs FTD, Trilhas e SIM, o último exclusivo para a rede pública; O Grupo Opet, que comercializa os SPEs Encantos da Infância, Coleção Cidadania e o SEFE, o último destinado às escolas públicas e; por fim, o Grupo Positivo, proprietário do SPE Sistema de Ensino Aprende Brasil, também específico para as redes públicas. O SPE não é a única mercadoria produzida por esses grupos empresariais, seus portfólio contam com outros tipos de produtos e serviços, que serão apresentados a seguir.

4. A BNCC COMO ELEMENTO CATALISADOR DOS SPE: CONSTRUÇÃO DO CONSENSO E REAFIRMAÇÃO DA HEGEMONIA EMPRESARIAL

Esse capítulo tem como fio condutor o interesse do empresariado na conformação da educação pública destinada à classe trabalhadora. De diferentes maneiras, conforme as condições históricas concretas exigiam, o empresariado industrial buscou caminhos, por fora e, depois, por dentro do Estado para instituir a educação do trabalhador que lhes era conveniente, ao mesmo tempo que buscou e busca afirmar a sua legitimidade nessa tarefa.

O capítulo se estrutura em *cinco tópicos*. O primeiro *O empresariado e a educação pública – interesses históricos*, procura apreender como o empresariado foi atuando para buscar conformar a formação do trabalhador brasileiro. Nosso recorte temporal se inicia nos anos 1930, marcados pela intensificação do processo de industrialização configurando uma nova dinâmica social no país, quando o empresariado, criando as vilas operárias, procurava inculcar uma disciplina para o trabalho. E acompanhamos as reverberações dessa atuação com a expansão da educação pública, até chegarmos ao momento atual, com a organização do empresariado em poderosos aparelhos privados de hegemonia construídos com a intenção de influir de forma decisiva na produção da política educacional. No segundo tópico, *Common Core e Fundação Bill Gates – a inspiração para a contrarreforma da Educação Brasileira no século XXI*, trazemos a atuação empresarial nos EUA para a aprovação/implementação e o questionamento dos resultados da educação naquele país.

O terceiro tópico, *BNCC e Fundação Lemann / Movimento Todos Pela Base (MPB)*, está dividido em três subtópicos: no primeiro, *O consenso*, procuramos demonstrar a preocupação em fazer parecer, à sociedade brasileira, que a BNCC foi uma proposta consensual; no segundo, *Metodologia de construção*, trazemos, a partir da produção teórica e de documentos produzidos no processo de discussão e elaboração da BNCC, os recursos e estratégias utilizadas pelo empresariado para efetivar uma ampla e irrestrita contrarreforma na educação brasileira; e no terceiro, *Os aparelhos privados de hegemonia*, problematizamos a atuação desses aparelhos e de seus intelectuais orgânicos no campo da educação.

No quarto tópico, *CNE como órgão auxiliar do governo*, discutimos o aparelhamento do CNE por Michel Temer e o campo empresarial que o levou ao cargo por meio de um golpe em Dilma Roussef, para criar um ambiente favorável à aprovação

da BNCC. Finalmente, no quinto, e último tópico, *O Brasil tem uma Base Nacional Comum Curricular*, trazemos alguns elementos críticos ao conteúdo da BNCC e procuramos delinear porque a BNCC pode ser considerada uma política indutora para expansão das compras de SPE por municípios brasileiros - tese que defendemos nessa pesquisa.

4.1 O EMPRESARIADO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA – INTERESSES HISTÓRICOS

Adam Smith, expressão inequívoca do liberalismo clássico, defendeu a necessidade de uma escolarização mínima aos trabalhadores, evidenciando que a burguesia historicamente demonstra interesse em educar a classe trabalhadora para que ela esteja apta a vender sua força de trabalho aos capitalistas. As alterações que a organização do trabalho produtivo foi sofrendo ao longo do tempo repercutiram na exigência de novos e diferentes perfis de trabalhadores, para ser mais preciso, de força de trabalho necessária ao contínuo, contraditório e complexo desenvolvimento do capital em seus sucessivos estágios. Seja a educação-mercadoria ou mercadoria-educação, de acordo com Rodrigues, cada uma dessas perspectivas liga-se à forma assumida pelo capital em cada fase do circuito de sua valorização, “Marx (1984) sintetizou o circuito da valorização do valor na célebre fórmula D-M-P-M’- D’, onde D: capital dinheiro, M: capital-mercadoria-insumo, P: capital-produtivo, M’: capital-mercadoria-final, D’: capital-dinheiro-valorizado” (RODRIGUES, 2006, p. 2). De forma mais elucidativa:

Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria-fim. Por outro lado, a educação e o conhecimento podem ser encarados como mercadorias-insumos⁷⁵

⁷⁵ No processo de reestruturação produtiva, na ânsia pela busca de novos espaços para dar continuidade à produção capitalista, a educação pública, como tantos outros direitos sociais foram deslocados para a condição de mercadoria. Entendemos que a educação e o conhecimento fazem parte da força de trabalho, seja ela simples ou complexa, sendo, portanto, um aspecto da força de trabalho que pode incidir sobre a produtividade do trabalho. No entanto, convém destacar que não partilhamos da compreensão de que a educação seja um meio de produção, uma vez que essa compreensão cria a ilusão que, universalizado o acesso à educação básica teríamos, ao fim, a propriedade privada dos meios de produção. Desse modo, a denominação de mercadorias-insumos atribuída pelo autor para caracterizar a educação não é apreendida por nós no sentido de tomar o trabalho e a educação como iguais. Entendemos que, na acepção marxiana, nem toda a atividade humana é trabalho em seu sentido ontológico. O trabalho, nesse sentido é uma atividade teleológica primária, e a educação, atividade teleológica secundária, que se assenta no trabalho, e possui teleologia como tantas outras atividades humanas. No entanto, a educação pode ser considerada uma mercadoria, tal qual a força de trabalho, mas isso não abre nenhuma possibilidade de que tanto um quanto

necessárias à produção de outras mercadorias, como é usual no processo produtivo industrial (RODRIGUES, 2006, p. 2).

De uma maneira ou de outra a educação, seja mercadoria-fim, seja mercadoria-insumo para o processo de formação da força de trabalho, é posta pelo sistema do capital para valorizar o valor. E, no atual estágio de desenvolvimento do capital, as duas perspectivas são complementares, uma vez que, ao mesmo tempo em que o setor produtivo reivindica que a escola cumpra seu compromisso histórico de garantir a formação da classe trabalhadora, a educação, ela mesma, se torna uma mercadoria, vendida e comprada no mercado. E a força de trabalho, mercadoria singular capaz de produzir mais valor do que ela mesma possui, precisa ser formada técnica e ideologicamente, precisa ser disciplinada para produzir e reproduzir as relações sociais do modo de produção capitalista. Acontece que na ausência de condições de acesso à educação em outros espaços, a classe trabalhadora também foi um sujeito importante, atuante na busca pelo direito à educação pública, obrigatória, gratuita e laica. A educação escolar, seu conteúdo e forma, se constitui num contexto em que ela, também, se tornou um elemento constante no contraditório processo de luta de classes. E segue sendo objeto de disputa na sua forma e em seu conteúdo pelas classes sociais fundamentais, cada qual é claro, atribuindo à escola e ao conhecimento escolar objetivos e finalidades distintas, mas coerentes aos seus interesses históricos de classe.

No caso brasileiro, guardadas suas especificidades, a preocupação da burguesia industrial com a formação da classe trabalhadora não é tão recente. Embora os interesses da burguesia hoje possam ser constatados de forma mais clara, pois se organizam em poderosos aparelhos de hegemonia (FARIAS, 2020), sob o manto da filantropia, buscam influir sobre as decisões acerca do modelo de educação que o Estado oferta à classe trabalhadora. Desde o tardio processo de industrialização, nas primeiras décadas do século XX, constata-se a atuação dos industriais na tentativa de garantir a força de trabalho necessária à produção capitalista.

Antes ainda dos anos de 1930, preocupados com um desenvolvimento urbano e industrial tímido e a ausência de instituições de ensino, os industriais usaram como estratégia a construção de vilas operárias ofertando moradia, alguma forma de lazer e, na ausência de leis trabalhistas ou de direitos sociais, essas “benesses”, disponíveis aos operários moradores dessas vilas, eram vistas como uma “caridade voluntária” do patrão.

o outro possam ser considerados meios de produção. Para uma melhor compreensão dessa questão, consultar Mello (2014).

Essa estratégia de concentração do operariado no entorno das fábricas consistia, principalmente, em “[...] uma maneira de **incutir a disciplina necessária para o trabalho fabril**” (RIBEIRO, 2010, p. 12, grifos nossos). Pereira (*apud* RIBEIRO, 2010, p. 77), indica que os anos de 1930 marcam o despertar da sociedade brasileira para as causas do seu subdesenvolvimento, que passaria por reconhecer que “[...] uma economia em que o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento [...] que a dependência da economia brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida [...]” (RIBEIRO, 2010, p. 77).

A hegemonia do setor agrário exportador estava perdendo força, com a desvalorização do café e o embate interno entre as forças políticas dos estados de São Paulo e Minas Gerais⁷⁶, somados à diversificação e complexificação da economia de São Paulo, novas forças sociais estavam se colocando no cenário político e econômico, tornando instável o quadro político-econômico brasileiro. E nas incapacidades de uma dessas frações de classe conquistar a hegemonia, resultou no estabelecimento de um Estado centralizador⁷⁷, mediando as relações sociais, criando órgãos públicos e normatizando a relação entre empresas e trabalhadores, empresas e as localidades em que elas estavam instaladas. Essas alterações fizeram com que as vilas industriais fossem se tornando inadequadas e o “**poder político dos industriais**, antes auto-suficientes em suas vilas operárias, **passa a almejar o alcance da sociedade [...] ao seu projeto modernizador**” (PEREIRA, 2007, p. 18, grifos nossos).

Nas próximas duas décadas “[...] a conduta do empresariado industrial é voltada ao processo de sua incorporação ao esquema de poder” (GARCIA, 2002, p. 6 *apud* PEREIRA, 2007, p. 19), disputando a hegemonia da direção política e econômica do país

⁷⁶ A Primeira República se consolidou com a hegemonia política e econômica do setor cafeeiro paulista aliado aos produtores de leite de Minas Gerais, fundada por Constituição Federal no formato federalista norte-americano descentralizado, o que permitia uma ampla autonomia aos governos estaduais. As alianças políticas traçadas entre os principais estados definiam o vencedor das eleições presidenciais, a disputa ficava entre São Paulo e Minas Gerais, que se alternavam no poder, contando com o apoio e legitimação do estado do Rio Grande do Sul. A cisão intraoligárquica rompeu com a aliança, marcando fim da Primeira República com a eclosão da Revolução de 1930. (FAUSTO, 1985; FERREIRA; PINTO, 2006).

⁷⁷ A Revolução de 1930 está longe de ser um consenso, tanto porque desemboca na autocracia de Getúlio Vargas, mas também em razão do distanciamento do tipo de desenvolvimento capitalista brasileiro em relação às revoluções burguesas clássicas, nas quais a burguesia nacional se torna hegemônica. No caso brasileiro, a revolução burguesa brasileira não foi forte o suficiente para uma ruptura com as oligarquias rurais, se limitando a um pacto político entre a burguesia industrial e a oligarquia rural. Como resultado temos um processo de modernização capitalista, inclusive na agropecuária, mas conservador, não se configurando na construção de um capitalismo democrático nos moldes dos países do centro do capital, que incorporaram a classe trabalhadora na estrutura social. No caso brasileiro, as frações da burguesia que passaram a compor a elite dominante, além de não incorporar diversas frações da classe trabalhadora, as alijou do acesso às vantagens que a modernização capitalista poderia trazer.

com o setor agrário-exportador. A aspiração do setor empresarial naquele momento pode ser constatada na tese de Rodrigues (1997), em *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria (CNI)*, o autor demonstra que, *pari passu* ao desenvolvimento da indústria, a CNI também apresentou ao Estado brasileiro, ao longo do tempo, os “projetos pedagógicos” para educar o trabalhador necessário aos interesses da elite empresarial. A criação da CNI, em 1938, é a primeira iniciativa de organização do empresariado brasileiro para construir sua representatividade de forma mais unificada, coadunando interesses ainda difusos.

A criação do Sistema S integrou novos objetivos e estratégias formativas, pois “[...] a formação profissional não é o único aspecto da (com)formação que preocupava os industriais [...]. Se o SENAI busca atender aos interesses industriais ao formar profissionalmente o trabalhador, o SESI tem como objetivo **conformar ‘moral e civicamente’ a força de trabalho**” (RODRIGUES, 1997, p.35-37, grifos nossos), e aos poucos vai se delineando um projeto mais amplo para a sociedade brasileira.

A incipiente oferta da educação pública no país tornou a qualificação da força de trabalho tão almejada pelos industriais, quanto para a população, fazendo com que Sistema S – SENAI, SESI, SENAC e SESC – se tornasse um sistema de ensino paralelo, denunciando um projeto mais amplo, de base fordista, que “[...] aspirava a reorganização da sociedade como um todo, não apenas da fábrica, o que exigia [...] serviços médicos, educacionais de determinado padrão, horas de lazer para consumir e para recreação sadia, e uma sólida estrutura familiar [...]” (WEINSTEIN, 2000, p. 167 *apud* PEREIRA, 2007, p. 28).

O SESI é entregue à CNI deixando “[...] clara a pretensão *pedagógica* da burguesia industrial [...] frente à classe trabalhadora” (RODRIGUES, 1997, p. 39). E mais tarde, com a criação do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), a pretensão avança com o objetivo de integrar universidade-indústria⁷⁸, por meio de estudos e pesquisas.

E, mesmo com uma ampliação significativa da rede escolar, em 1955 mais de 25% da população em idade escolar, até os 10 anos, continuava fora da escola (RIBIEIRO, 2010, p. 101). Lodi, além de reivindicar a ampliação das instituições escolares, reiterava “[...] uma revisão da sua tábua de valores, de sorte a **ajustá-la às necessidades de uma**

⁷⁸ A criação do IEL foi recomendada pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária “[...] recomenda-se a aprovação das sugestões formuladas através da CNI, para efeito das principais formas de cooperação a ser prestada pelo empresariado nacional. (In: IEL. **O Instituto Euvaldo Lodi**, 1984:12. Grifos nossos)” (RODRIGUES, 1997, p. 45).

sociedade que se industrializa e deve industrializar-se, que se torna cada vez mais urbana” (LODI, 1952a, p. 36 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 124, grifos nossos). O pensamento pedagógico de Lodi, primeiro presidente da CNI, articulava a educação à economia e expressava a preocupação do empresariado brasileiro com a formação de trabalhadores para o desenvolvimento industrial do país:

O princípio que impele a buscar o mais alto rendimento por unidade de capital obriga, num país subdesenvolvido e em expansão, de requerer cada dia mais especialização, a **orientar o ensino vocacional correspondente, sem perder de vista um mínimo de conhecimentos comuns nos setores industriais é indispensável para assegurar a flexibilidade conveniente a uma economia em que o mercado de trabalho se caracteriza por grande instabilidade** (LODI, 1952a, p. 36 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 38-39, grifos nossos).

A escola básica, defendida por Lodi, deveria ser uma escola com turnos de 6 a 8 horas diárias, que assegurasse “as qualidades indispensáveis ao trabalho industrial” (LODI, 1952a, p. 36 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 39). Além da oferta do ensino primário aos filhos de funcionários, o SENAI e SESI passaram a preparar materiais e treinar professores para as escolas criadas pelos empresários para atender os trabalhadores menores de idade, na condição de aprendizes. E durante a ditadura militar o SESC também passou a atuar conjuntamente ao governo em atividades educativas formais, como o MOBREAL, além das não formais (PEREIRA, 2007).

O “reconhecimento” do empresariado brasileiro acerca da função da educação para o desenvolvimento da indústria e da economia do país na entrada da segunda metade do século XX, também resulta da disseminação da Teoria do Capital Humano (TCH), originada nos EUA, no “período de ouro do pós-guerra”⁷⁹. Essa teoria está relacionada à criação da disciplina de Economia da Educação, que buscava explicar o aumento da produtividade do trabalho decorrente do fator humano, entendendo que “[...] o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios

⁷⁹ Após a Segunda Guerra Mundial, o “[...] capitalismo monopolista viveu uma fase única em sua história, fase que alguns economistas designam como os ‘anos dourados’ ou, ainda, as ‘três décadas gloriosas’. Foram quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se repetiriam mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulação posta pela intervenção do Estado (em geral, sob a inspiração das ideias de Keynes (e, sobretudo, as taxas de crescimento se mostravam muito significativas)” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 196). Esse crescimento sustentou, nos Estados Unidos e em outros países centrais, uma política de pleno emprego, com elevação de renda e incorporação dos trabalhadores no mercado de consumo e o Estado de Bem-Estar Social, tendo como base o modelo de produção fordista. O capitalismo começaria a apresentar problemas novamente nos anos de 1960, culminando na crise estrutural do capital iniciada no início da década de 1970 (MÉSZÁROS, 2002).

de ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital” (WATANABE, 2022).

A experiência norte-americana fundada no Estado de Bem-Estar Social, caracterizada pelo pleno emprego e acesso a serviços públicos como educação, saúde, previdência, habitação, saneamento básico, sustentaram, ao menos empiricamente, naquele momento, a tese formulada por Theodore Schultz⁸⁰. O autor, a partir da constatação de que muitas pessoas nos EUA investiam bastante em suas formações, sugeriu que esse seria um fator de forte influência sobre o crescimento econômico do país, defendia que “[...] o componente produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ, 1973, p.33). A crença nessa teoria, também explicava a desigualdade econômica entre as diversas nações, fazendo crer, que a:

[...] desigualdade entre os países não é uma questão estrutural, decorrente das relações imperialistas, mas uma questão conjuntural que poderá ser resolvida com o tempo, através de estratégias adequadas, como a formação de recursos humanos e o intervencionismo do Estado no planejamento da educação [...] (KUENZER, 1997, p. 59).

O investimento nacional em educação, em especial em educação profissional, passou a ser difundido mundo a fora como o caminho para o crescimento econômico e o aumento da renda nacional. No Brasil não foi diferente, Rodrigues relaciona a absoluta consonância entre a TCH e a educação brasileira, que “[...] apoiava-se na (suposta) necessidade de ampliar enormemente a oferta de mão-de-obra qualificada para atender às (supostas) grandes demandas no parque industrial que estava apresentando saltos de crescimento [...]” (1997, p. 218). No Brasil, e em todo o globo, em especial nos países da periferia do capital, a TCH se tornou a ideologia a dar sustentação à hegemonia norte-americana ao se contrapor à ameaça do comunismo, buscava apresentar uma afirmação incontestável de que o capitalismo poderia ser humanizado e oferecer benesses a todos.

Articulada e complementar à ideologia nacional-desenvolvimentista, a TCH potencializou a defesa de que a educação escolar seria o instrumento não só de mudança das condições individuais, distribuindo de forma mais equânime a renda por meio de

⁸⁰ Embora Schultz tenha sido o teórico que deu corpo à TCH, Willian Petty “Tratado dos impostos e contribuições”; Adam Smith “A riqueza das nações” (1776); John Stuart Mill, “Os princípios da Economia Política” (1848); Alfred Marshal “Os princípios da Economia” (1890), são teóricos da Economia Política Clássica que já indicavam a relevância da qualificação do trabalhador na produtividade do trabalho e, portanto, no desenvolvimento econômico.

melhores salários, como também de crescimento e desenvolvimento econômico para o país. País que convive historicamente com uma das maiores desigualdades do planeta, a preocupação com as instabilidades sociais que poderiam surgir com o empobrecimento da população, levou a burguesia a defender a oferta da educação como instrumento para a manutenção e ampliação da hegemonia (WARDE, 1984), e o movimento de expansão das instituições escolares, assumido pelo Estado brasileiro, tratou-se da “*promessa da escola como entidade integradora*. Os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam pela democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo” (GENTILI, 2005, p. 48, grifos do autor).

À medida que a economia brasileira foi se diversificando, novos sujeitos foram se unificando – diferentes frações da elite empresarial e da burguesia interna, como os grandes grupos empresariais financeiros e cadeias de varejo – e formando um todo bastante heterogêneo, mas coeso no que se refere aos seus interesses no campo educacional (RODRIGUES, 1998). Se no início as ações do campo empresarial tinham como fim a formação direta do trabalhador, via Sistema S, formações nos espaços de trabalho, a partir dos anos de 1990, muito mais articulado, o empresariado representado na CNI passou a manifestar interesse em se tornar mais ativo nos espaços decisórios da política educacional, defendendo “[...] o direito de interferir diretamente na administração e na confecção dos currículos escolares, de forma que o processo educativo pudesse alcançar os objetivos de produtividade e eficiência” ao tempo que atingiria, também, “[...] a subserviência do processo educativo aos interesses imediatamente econômicos e de criar uma nova institucionalidade para a educação pública no âmbito de uma estrutura político-econômica de cunho neoliberal” (OLIVEIRA, 2003, p. 52-59), abrindo o espaço da escola pública aos interesses do capital.

Esse movimento da CNI coincide com o movimento dos organismos internacionais, quando Banco Mundial, ONU, UNESCO, UNICEF e PNUD realizaram a *Conferência Mundial Educação Para Todos* em Jomtien, na Tailândia em 1990, o documento produzido na conferência, a Carta de Jomtien, segundo Lamosa (2017, p. 3) solicita “[...] a necessária mobilização dos empresários em cada país para que estes participassem do projeto de expandir a educação básica. Esta tarefa deveria ser encampada por todo o conjunto da sociedade [...]”. Nessa mesma direção, a Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL), no mesmo ano produziu o documento “*Transformación Productiva com Equidad*, através do qual reforçou a

necessidade de realização de uma ampla reforma educacional com o objetivo de integrar os países da região ao processo de globalização mundial [...]”. Ainda no marco dessa conferência, foi lançado em 1996 o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir*, pela UNESCO, e foi criado o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), que produziu pesquisas e sistematizou documentos encomendados pelo Banco Mundial, “[...] cumprindo a função de intelectual orgânico do Estado maior do capital no processo de recomposição dos instrumentos de mediação de classe destacadamente na reforma educacional [...]” (LAMOSA, 2017, p. 4).

Rodrigues (1997) e Oliveira (2003), demonstraram que as manifestações do campo empresarial acerca da educação pública necessária aos interesses econômicos privados têm sido recorrentes no Brasil desde as primeiras décadas do século XX. Não há dúvidas de que a partir dos anos 1990 essas manifestações ganham uma nova dimensão, apoiados pelos organismos internacionais, em uma agenda global para a educação, os empresários buscam “[...] reconfigurar a educação básica, destituindo seu caráter público, transformando-a em um setor público não-estatal, conforme proposto na contrarreforma do Estado⁸¹” (LAMOSA; SILVA, 2021, p.141).

Na entrada do século XXI, acompanhando tendências mundiais geradas no contexto do acirramento da crise do capital, a organização do campo empresarial atingiu um elevado nível de profissionalização. Diversos grupos empresariais passaram a criar fundações e institutos filantrópicos privados, por meio dos quais passaram a se ocupar e se aproximar da educação pública, oferecendo parcerias, financiando pesquisas e pesquisadores e disseminando notícias sobre a educação brasileira. Dois movimentos foram cruciais para garantir a organicidade desse conjunto de entidades, a criação do Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Movimento Todos Pela Educação, confirmando a importância do espaço da sociedade civil para o exercício da hegemonia e para a construção do consenso. A frente criada por esses dois movimentos tem em comum a defesa de que a educação é condição para o desenvolvimento econômico, essa intencionalidade já havia sido deixada clara pela burguesia empresarial em 1991, no documento *Competitividade e Educação: estratégias empresariais*, publicado pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI).

⁸¹ O autor se refere à Reforma Administrativa do Aparelho do Estado realizada na metade dos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma, ao instituir o setor público não-estatal, desloca a educação, e outros serviços sociais, da condição de serviços cuja oferta seria exclusiva do Estado, e passa possibilitar sua oferta em parceria com o setor privado, abrindo as portas da administração pública para a participação de diversas entidades privadas, com ou sem fins lucrativos.

O MBC foi criado em 2001, sob a liderança de Jorge Gerdau Johannpeter, (Grupo Gerdau), e reconhecido como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público⁸² (OSCIP), constituindo-se um poderoso Aparelho Privado de Hegemonia, mantido e financiado pela iniciativa privada, além de grandes corporações nacionais, contou ainda com grupos econômicos transnacionais, como *Amazon, Facebook, Google, Intel, Microsoft e Huawei*, além de e incorporar diversas organizações da sociedade civil, inclusive forças sindicais representantes da classe trabalhadora, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical e a União Geral dos Trabalhadores (UGT). Esse movimento foi se consolidando como uma “importante frente de mobilização do empresariado, da sociedade civil e da sociedade política, na tarefa de reconfigurar as estruturas do Estado e da Educação, conforme interesses das classes dominantes brasileiras, transformando suas principais bandeiras em questões nacionais” (LAMOSA; SILVA, 2021, p. 137).

Em 2004 o **MBC reuniu mais de 700 educadores** e representantes das principais organizações públicas e privadas no **I seminário Internacional de Educação Brasil Competitivo**, trazendo diversas personalidades da sociedade política, como Fernando Haddad (Ministro da Educação do governo Lula) e da sociedade civil, a exemplo de Lourival Novaes Dantas (Diretor e Secretário da CNI), para debater a proposta para “a melhoria da gestão da educação brasileira”, tendo como “tema central debatido no evento” a “educação como um fator determinante para a competitividade do país” (LAMOSA; SILVA, 2021, p. 147). Os autores ainda reforçam que o seminário não trazia novidade alguma, a relação entre a educação e o crescimento econômico é pauta do campo industrial desde os anos de 1950. A novidade vinda do setor empresarial estava no “[...] fortalecimento de uma proposta de atuação nacional entre parte desse setor, Estado e sociedade civil através de um pacto para reconfiguração do conjunto do sistema de educação pública” (MARTINS, 2016, *apud* LAMOSA; SILVA, 2021, p. 147).

Dirigindo o foco especificamente para a educação pública, em 2006 foi criado o Movimento Todos pela Educação (TPE), até então a organização mais direta criada pela

⁸² A sigla OSCIP se refere à expressão “Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, que são entidades que “visam o interesse público”, possuindo representatividade junto a segmentos da sociedade civil. A Lei nº 9.790/99 estabeleceu as normas que uma ONG (Organização Não-Governamental) deve atender para ser considerada uma OSCIP. Em 2014 foi aprovado, também, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), lei 13.019/14 (TCE PR, 2023)

⁸³ Contudo já com muitas entidades privadas “sem fins lucrativos”, o país regulamentou a atuação dessas entidades com a esfera pública através da Lei nº 9.970/1999, criando as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Essa regulamentação deu mais segurança ao campo empresarial, que implementa suas investidas via fundações e institutos privados, sob o ideário da responsabilidade social.

iniciativa privada, representando diversas frações da burguesia nacional, Jorge Gerdaui foi um dos seus fundadores. Trata-se, segundo Macedo e Motta (2019) da marca mais evidente da chegada da contrarreforma na educação, uma vez que ao afirmar ser capaz de solucionar os problemas da educação que o Estado não soube resolver, a iniciativa privada “[...] passa a dar direção às políticas educacionais por meio de empresários, organizados no movimento *Todos pela Educação* [...]” (p. 181, grifos das autoras).

A hegemonia desses grupos é materializada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado por Fernando Haddad, Ministro da Educação, em 2007, em seguida, o Plano de Metas Todos pela Educação, regulamentado pelo decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), que assumiu o slogan, princípios e metas do campo empresarial, “Isto está expresso ao longo das vinte e oito diretrizes propostas pelo PDE que expressam a necessidade da instituição de novos mecanismos de regulação sobre a gestão do trabalho escolar e a realização de parcerias com a sociedade civil [...]” (LAMOSA, 2017, p. 7). O Plano de Metas passou a abrigar a quase totalidade dos programas e ações desenvolvidas pelo MEC. A incorporação da agenda empresarial fica clara na Exposição de Motivos do PDE, quando “[...] o governo assume explicitamente que a sua elaboração objetiva implementar a agenda empresarial do movimento ‘Compromisso Todos Pela Educação’” (LEHER, 2010, p. 379). A similaridade entre os interesses do TPE e o Plano de Metas apresentado pelo Estado brasileiro não deixou dúvidas sobre a filiação do PDE, demarcando de forma nítida a “[...] aliança com a agenda dos empresários organizados no *Todos Pela Educação* (TPE) [...]” (MACEDO; MOTTA, 2019, p. 182).

O movimento reformista empresarial, por meio de fundações e institutos filantrópicos privados, foi se intensificando e o TPE foi se consolidando como um grande aparelho privado de hegemonia, agregando a elite do campo empresarial brasileiro, outras organizações sociais da sociedade civil, diversos políticos como o Ministro da Educação Fernando Haddad, deputados e vereadores de diferentes matizes partidárias, representantes das secretarias municipais e estaduais de educação que compõem respectivamente a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED). A diversidade e multiplicidade de sujeitos individuais e coletivos, sob o pretense caráter de independência e neutralidade política, faz parecer que o TPE defende o interesse comum.

No entanto, a preocupação do TPE na intenção de defender um projeto de educação para o país, é uma “missão” clara e assumida que ele se deu de influenciar a produção de políticas públicas, o que nos permite considerar que o TPE atua como partido

político, na acepção de Gramsci, uma vez que organiza e dirige politicamente um coletivo, como demonstram Martins (2013; 2016), Lamosa (2017), Cariello (2019), Sena (2021), Farias (2021;2022). A atuação do TPE busca reconfigurar a educação pública brasileira, e para garantir a sua influência no Estado, “[...] os sócios fundadores do TPE atuam, simultaneamente, em vários espaços. Foi possível observar a constituição de uma rede informal composta por acionistas e diretores de empresas, membros de organizações do terceiro setor e da alta burocracia dos governos” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 10-11).

O TPE compartilha da premissa dos teóricos neoliberais, que os problemas da educação pública estão relacionados à incapacidade de gerenciamento do Estado e à falta de fiscalização dos governos pela sociedade, cuja solução estaria em compartilhar a educação pública com outros setores da sociedade, por isso a defesa fervorosa das PPPs. No entanto, conforme esclarece Cariello, “[...] O que está por trás dessa ideia é, além da ‘educação do consenso’, a possibilidade desses grupos de conseguirem lucrar com isso e, mais ainda, levar à privatização da educação [...]” (2019, p. 2).

As estratégias para o convencimento da privatização passam, necessariamente, pela atuação do setor privado, que precisa reafirmar o mercado como instância garantidora da qualidade. Alinhado aos organismos internacionais, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e OCDE, defendem a necessidade de avaliar a educação, e a avaliação precisa ser externa, pois “[...] tem por objetivo mensurar estatisticamente os níveis de aprendizado dos alunos [...] a qualidade educacional é reduzida, portanto, à eficácia escolar, aos resultados de desempenho [...]” (CARIELLO, 2019, p. 1), que favorece à cultura do ranqueamento por instituições, cidades, estados e países, estimulando a competição típica do mercado. A autora reitera que essa perspectiva se encontra calcada na Teoria do Capital Humano, na qual a educação formal é um investimento que aumenta a renda futura, assemelhando-se aos outros tipos de investimento em outros bens de produção, distribuindo renda e produzindo o crescimento da economia.

Em 2010, a preocupação com o conteúdo da educação, com o que a escola ensina, mais uma vez foi apresentada pelo setor privado, com o lançamento do programa de atuação do TPE sistematizado em cinco bandeiras⁸⁴. Dentre elas, a necessidade da

⁸⁴ Em 2010 foi apresentado seu programa de atuação que é composto por 5 bandeiras: Currículo, Valorização docente; Fortalecimento do papel das avaliações; Responsabilização dos gestores e Melhora das condições de aprendizagem (TPE, 2010, *apud* CARIELLO, 2019).

construção de um currículo nacional que deixe claro quais são **as expectativas de aprendizagem dos alunos em cada etapa da educação básica**. O programa, e suas bandeiras são articulados às metas⁸⁵ apresentada pelo TPE em 2008, em especial à meta 3, que objetiva que **todo aluno deve ter a aprendizagem adequada à sua série**, esse programa é que vai dar sustentação ao Movimento Pela Base (MPB), que “[...] pode ser considerado como um braço do Todos Pela Educação pela importância do currículo na construção desse projeto educacional capitaneado por esse grupo, além das grandes figuras que compõem ambos os movimentos” (CARIELLO, 2019, p. 1).

A Base Nacional Comum Curricular⁸⁶, inspirada em modelos internacionais, como é apresentada pelo MPB, passa a ser a preocupação central do campo empresarial, através da mídia, dos intelectuais orgânicos formados pelo setor privado, tem início um intenso processo de convencimento acerca da dependência que a melhoria da qualidade da educação pública tem em relação à Base.

4.2 *COMMON CORE* E FUNDAÇÃO GATES – AS INSPIRAÇÕES PARA A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Entendemos que a aprovação e a implementação de uma política de currículo centralizado, como é o caso da BNCC, que abriga um amplo e irrestrito conjunto de outras reformas, atende ao interesse do setor privado na intensificação dos mecanismos de privatização na educação pública brasileira. Seus propositores enaltecem a educação “pública” de outros países, se respaldam nas “experiências internacionais”, mas notadamente a norte-americana, e procuram transpor para o Brasil os “sucessos” que supostamente outros países alcançaram. Trataremos de desenvolver brevemente a atuação do empresariado norte-americano na definição da oferta da educação pública nos EUA, que se dá sob diferentes formatos privatizantes, entendendo que as reformas em curso no Brasil tendem a ter como horizonte o modelo desenvolvido lá há pelo menos duas décadas. Entendemos que as particularidades de cada país convergem, em especial no

⁸⁵ São metas do TPE: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola, 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos, 3) Todo aluno com aprendizagem adequada ao seu ano, 4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos (TPE, 2008)

⁸⁶ Até esse momento se falava de uma Base Nacional Comum, ela vai se tornar uma *base curricular* no final de sua tramitação, na terceira versão da BNCC. Embora tenhamos a clareza que, provavelmente, para o Movimento pela Base, a ideia já era a de uma base comum que se assemelhasse a um currículo prescritivo, haja vista que o MPB tem como inspiração o currículo padronizado criado nos EUA.

contexto do capitalismo contemporâneo profundamente marcado pela globalização para uma lógica universal, qual seja, uma lógica que busca transformar todas as necessidades humanas em mercadoria, passíveis de serem rentáveis ao capital, e com a educação não seria diferente.

A preocupação do empresariado norte-americano em relação à educação pública tendia tanto para a questão da formação da força de trabalho, quanto a facilitar sua oferta como mercadoria. Nos EUA existem diferentes tipos de instituições escolares, quanto ao seu regime de propriedade, que têm acesso a recursos públicos. Esses diferentes tipos de instituições também contam, muitas vezes, com investimentos privados de grandes fundações e institutos filantrópicos. Existem escolas privadas, das quais o Estado compra vagas; as escolas *charter*⁸⁷, que são mantidas com recursos públicos e tem a gestão privada (elas podem ter ou não fins lucrativos); existem as escolas públicas, com recurso e gestão pública. As escolas privadas e as escolas com gestão privada, a exemplo das *charter*, são subsidiadas pelo Estado pautadas na defesa da escolha pública, a família recebe um *voucher* e, em tese, pode “escolher” a escola na qual os filhos irão estudar. Nos EUA, essa estrutura educacional vem reforçando o interesse privado de forma direta, fazendo com que a defesa desses modelos de escola contem há um bom tempo com a participação de grandes fundações filantrópicas.

Ravitch⁸⁸ descreve em *O clube dos bilionários*, o décimo capítulo do seu livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, de 2011, a maneira como a elite econômica norte-americana vem, historicamente, pautando a educação pública por meio de suas fundações filantrópicas. Ela relembra como o envolvimento direto da Fundação Ford na

⁸⁷ Dwight Holmes, pesquisador norte-americano e analista sênior de políticas com foco em questões de equidade na educação para a Associação Nacional de Educação (NEA) nos EUA, concedeu uma entrevista para a revista Carta Capital sobre as escolas *charter*, pode ser acessada neste link: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>

⁸⁸ Diane Ravitch é pesquisadora da Universidade de Nova York, tanto no livro indicado acima, quanto em artigos publicados em vários veículos de mídia e sua página pessoal na internet, ela se apresenta como uma antiga defensora das escolas *charter*, da aplicação de testes de larga escala, da responsabilidade da escolha pública. Atuou em três importantes *think tanks* conservadoras e foi Secretária Adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo de George W. Bush, na gestão de Lamar Alexander e foi conselheira dos governos de Bush e de seu sucessor, Bill Clinton. Porém, diante dos resultados da implementação dos modelos de educação focado nos testes de larga escala, na ausência de resultado que se esperava das escolas *charter* e de escolas privadas das quais se compravam vagas públicas, ela passou a se questionar, o que a levou a voltar a essa problemática, mas encetando uma importante crítica ao movimento que ela denominou *Corporate Reform*.

luta pelo controle das escolas pelas comunidades⁸⁹, nos anos de 1960, resultou na maior greve de professores do EUA no ano de 1968, na intensificação da polarização entre as comunidades negra e judaica, no auge da luta contra a segregação racial, e na política de descentralização das escolas da cidade de Nova York. Para a autora, a experiência da Fundação Ford nessa controvérsia “[...] foi uma grande lição [...] sobre os perigos de tentar engendrar uma mudança social [...] aprendendo com esse episódio desagradável, outras fundações (e a Ford), continuaram a apoiar a reforma escolar, mas à distância” (RAVITCH, 2011a, p. 221).

No início dos anos de 1990, mais uma vez, outra fundação ganha destaque ao se colocar a tarefa de salvar a educação pública americana. Ao lado do então presidente Bill Clinton, Walter H. Annenberg anunciou o *Annenberg Challenge for Scholl Reform* e se comprometendo a doar US\$ 500 milhões “para reviver e inspirar a reforma das escolas públicas em dezoito locais em todo o país” (FOUNDATION ANNENBERG, 2022). O Desafio Annenberg, consistia na doação de US\$ 500 milhões pela Fundação Annenberg “[...] quando igualado por quantidades iguais (ou maiores) de doadores públicos e privados em cada local, fundos para grupos sem fins lucrativos em 18 cidades [...]” para a melhoria da educação pública norte-americana (RAVITCH, 2011a, p. 221). Ainda no contexto da descentralização, proliferou-se uma rede de pequenas escolas, desenvolveram-se lideranças locais, com desenvolvimento profissional para professores, serviços sociais para estudantes e, quando o Fundo Annenberg terminou, em 2001, Ravitch assevera, “estava claro que ele não havia transformado a educação pública” (2011a, p. 222). Michael Casserly, diretor-executivo do Conselho das Escolas das Grandes Cidades, avaliou que o Desafio Annenberg foi “[...] um exemplo terrível. As doações eram mal elaboradas, mal administradas e... desconectadas de qualquer capacidade de guiar uma política mais ampla de mudança. A lição é que não se faça isso de novo” (apud RAVITCH, 2011a, p. 222).

Mas o Desafio Annenberg deixou seu legado. Em 1998 quatro grandes fundações centralizavam 30% de todos os fundos doados pelos 50 maiores doadores para a educação fundamental e média, entre elas a própria Fundação Annenberg, o Fundo Lilly, Fundação

⁸⁹ O movimento pelo controle comunitário das escolas de Nova York, no final dos anos de 1960 compunha o Movimento pelos Direitos Cívicos, na luta contra a segregação racial. Jerald Podair reitera que os eventos relacionados à disputa pelo controle das escolas, empurrou a cidade de Nova York para a direita política nas décadas seguintes, levaram a população judaica da cidade a aceitar uma identidade branca, polarizando ainda mais as relações raciais da cidade, e a questão étnica acabou por eclipsar a questão de classe como o principal eixo do conflito social (PODAIR, 2002).

David e Lucile Pakard e a Fundação W. K. Kellogg. Em 2002 consta-se uma centralização ainda maior das fundações filantrópicas, quando a Fundação Bill & Melinda Clinton e a Fundação da Família Walton, sozinhas, eram responsáveis por 25% de todos os fundos contribuídos, considerando os 50 maiores doadores naquele ano. Logo mais se juntou a esse seleto grupo outro fundo bilionário, a Fundação Eli e Edythe Broad. E, diferente das antigas fundações, que revisavam propostas que eram encaminhadas a elas, as “novas fundações decidiam o que elas queriam realizar, como queriam realizar isso e quais organizações eram recipientes apropriados para suas doações [...]” (RAVITCH, 2011a, p. 223).

Essas grandes fundações inauguraram os termos “filantropia de risco” e/ou “filantropocapitalismo”, tratando as doações como investimentos, dos quais esperavam resultados mensuráveis. Elas próprias, segundo Ravitch, fundavam novas organizações empreendedoras que “[...] compartilhavam seus objetivos e criaram novas organizações para receber o financiamento, quando não existia nenhuma que atendesse aos seus propósitos⁹⁰” (ibidem, p. 224). Embora cada filantropo iniciasse como ênfases diferentes, ao fim convergiam na “[...] defesa de estratégias de reforma que espelhavam as próprias experiências em adquirir fortunas, como a competição, a escolha escolar, a desregulamentação, os incentivos a outras abordagens de livre mercado [...]” (RAVITCH, 2011a, p. 224).

A autora ainda detalha de forma bastante específica a atuação dessas fundações, demonstra como os resultados apresentados por elas, embora louvados, eram de fato pouco confiáveis. E sua crítica é centrada em como essas fundações conseguiram estabelecer a direção da política educacional não só nos distritos escolares, mas no Departamento de Educação dos EUA,

Há algo de fundamentalmente antidemocrático em entregar o controle das políticas para a educação pública a fundações privadas comandadas pelas pessoas mais ricas da sociedade; quanto mais ricas essas fundações se juntam por um propósito comum, elas representam uma força particularmente poderosa que está além do alcance das instituições democráticas. Essas fundações, não importa quão válidas e bem-intencionadas, não são organizações públicas. Elas não são sujeitas à supervisão ou revisão pública, como uma organização pública seria. Elas assumiram por si mesmas a tarefa de reformar a educação pública, talvez de maneiras que nunca sobreviveriam ao escrutínio dos

⁹⁰ Paulo Lemann, criador do Movimento Todos Pela Educação, em 2007, foi o criador do Movimento Todos Pela Base, em 2013. A similaridade não é por acaso. Farias (2021) identifica que considerando a quantidade de entidades filantrópicas que Paulo Lemann e seus sócios criaram (Fundação Estudar, a primeira delas, Instituto Social para Motiva, Apoiar e Reconhecer Talentos e a Fundação Lemann, a Fundação Lemann se constitui um Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia.

eleitores em qualquer distrito ou Estado. Se os eleitores não gostam da política de reforma da fundação, eles não podem votar para que ela saia do cargo. As fundações demandam que as escolas e professores públicos sejam responsabilizados pela performance, mas elas próprias não são responsabilizadas por ninguém. Se os seus planos fracassarem, nenhuma sanção será imposta a elas. Elas são bastiões de poder sem responsabilidade (RAVITCH, 2011a, p. 224-225).

A autora reitera que essas fundações não estão sozinhas nessa cruzada, citando Frederick M. Hess⁹¹, do Instituto Americano de Empresas, indaga o fato de as principais fundações, especialmente a *Gates, Broad e Walton*, serem “[...] beneficiárias de um notável ‘tratamento benevolente’ da imprensa, que suspende seus crivos céticos na cobertura de suas doações para a reforma escolar” (idem, ibidem, 225). Estende suas críticas aos especialistas em política educacional, afirmando que nenhum livro havia sido publicado, até então, questionando as estratégias das grandes fundações para a educação. Ravitch relata que Hess, também fala sobre como a comunidade acadêmica e os políticos se colocam nisso – ou não se colocam –, falando sobre cuidado que têm para não contrariar as grandes fundações e comprometer futuras contribuições. Para Hess,

[...] os acadêmicos, ativistas e a comunidade política vivem em um mundo onde os filantropos são a realeza [...] não sabemos realmente quanto dinheiro as fundações dão, no que ele é gasto, como eles decidem o que financiar, como eles pensam a sua estratégia ou quais lições eles extraem de suas experiências (*apud* RAVITCH, 2011a, p. 225).

A partir dos anos 2000, o foco da atuação da Fundação Bill Gates se voltou para as escolas de ensino médio norte-americanas, afirmando que o currículo⁹² e o tamanho das escolas estavam obsoletos, e não conseguiam mais ensinar o que as crianças precisariam saber hoje. No entanto, depois de “renovar” a educação, os resultados dos exames (avaliações de larga escala) evidenciaram que a desigualdade persistia, em especial a desigualdade entre as crianças ricas e pobres e as crianças brancas e negras, depois de décadas em que as fundações vinham realizando projetos, experiências, com relativo controle sobre as políticas para a educação em diversos distritos, elas não são responsabilizadas pelos resultados.

⁹¹ Frederick M. Hess é autor do livro “Com a melhor das intenções: como a filantropia está remodelando a educação K-12”, publicado em 2005 pela Imprensa Educacional de Harvard.

⁹² Mais algo em comum com as contrarreformas em curso no Brasil, o principal argumento dos defensores e dos entusiasmados com a reformas, via Medida Provisória, do Ensino Médio, é justamente o currículo, sobre a necessidade de “modernizar”, tornar a escola interessante, para equiparar as oportunidades entre ricos e pobres. E eles juram que o currículo, não só o currículo, mas o currículo proposto por eles, é capaz disso.

Além de não questionar a atuação empresarial, Bush defendeu de forma enfática que havia uma maneira de reverter esse quadro, tendo como modelo a experiência das escolas autônomas do Texas, ou seja, mais uma experiência dos reformadores empresariais, mais do mesmo. No discurso de Bush,

[...] bastava testar cada criança todos os anos, recompensar os professores e as escolas onde as notas subiram; e humilhar os professores e as escolas onde as notas caíram [...] acabar com a tolerância, com as baixas expectativas e definir o mesmo padrão para todas as crianças, ricas e pobres, negras e brancas, favorecidas e desfavorecidas [...] (RAVITCH, 2011b).

E teriam resultados positivos, como as escolas do Texas estavam conseguindo fechar as lacunas provocadas pela defasagem, pelos problemas no ensino.

Os filantropos, a mídia, os gestores de fundos da *Wall Street*, defenderam a proposta da “Lei Nenhuma Criança é Deixada Para Trás” (NCLB) e convenceram a sociedade que a educação americana era um fracasso, que ela precisava de soluções mais radicais, e que eles sabiam, melhor do que os professores e pesquisadores, o que fazer, eles sabiam como “consertar” as escolas.

Foi nesse cenário que a “Lei Nenhuma Criança Deixada Para Trás’ (NCLB), de 2002, revisou a “Lei da Educação Elementar e Secundária”⁹³ (1965), que havia estabelecido os mecanismos de financiamento da educação pública norte-americana visando recursos para políticas de atendimento das crianças pobres, remetendo ao relatório da gestão Bush “Uma Nação em Risco: o imperativo para a reforma

⁹³ A Lei da Educação Elementar e Secundária de 1965, aprovada na presidência de Lyndon B. Johnson, fazia parte do Projeto contra a Pobreza. Essa lei forçou os distritos do Sul a desmantelar as escolas segregadas, ela previa, entre outras coisas, o subsídio federal para alunos carentes em escolas religiosas. A lei de 1965 é “[...] reprovada a cada sete ou oito anos, e a cada reaprovação tem se tornado mais abrangente, mas mais prescritiva. Mas para entender o funcionamento da Lei da Educação Elementar e Secundária, é preciso considerar o modelo federativo dos EUA. A Constituição dos EUA atribui aos estados a função mais importante de financiamento da educação elementar e média, não faz nem menção aos governos locais (cidades). Há uma grande diferença nos modelos de financiamento de um estado para outro, por exemplo, o estado de Vermont fornece 89% das verbas para gastos educacionais, enquanto Illinois fornece 30%, o que faz com que os governos locais de Illinois precisem arcar com grande parte do financiamento educacional. Em 1973 o Supremo Tribunal dos EUA, no processo conhecido como processo judicial de San Antonio, removeu as responsabilidades das decisões do governo nacional, levando as controvérsias sobre o financiamento, em especial, em razão da desigualdade que se manifesta entre distritos com melhores condições fiscais e os com piores condições, para serem resolvidas em âmbito dos estados. Nos EUA temos escolas públicas regulares (financiamento e gestão pública), temos as escolas *charter* (escolas públicas de gestão privada), e escolas privadas, com a política da escolha da escola (*vouchers* ou cupões, que permitem às famílias a escolha da escola) temos um mecanismo complexo de financiamento da educação (PORTZ, 2011). Os estados, apesar da autonomia que cada um têm para desenvolver seus currículos e padrões de avaliação, foram impactados com a criação e aprovação do *Common Core State Standards Initiative*”, que foi atribuindo centralidade a ideia de uma padronização nacional, como almejam os reformadores empresariais.

educacional” (1983), que indicou um declínio dos padrões educacionais medidos em testes de aprendizagem, relacionando-os ao declínio na produtividade do trabalho. A NCLB, por prever financiamento federal, levou os estados americanos a iniciarem reformas educacionais implementando políticas de responsabilização vinculando o financiamento da educação ao desempenho do ensino por meio da Avaliação Nacional de Progresso Educacional, desenvolvida pelo Departamento de Educação.

O que não foi anunciado por Bush, em sua campanha presidencial, é que o Texas não estava fechando lacuna nenhuma, o estado estava no meio do ranking criado pelos testes de desempenho dos estudantes, e as taxas de abandono estavam aumentando. Sua eleição foi decisiva para o “sucesso” dos *corporate reformers*, como Ravitch (2011) denomina os novos reformadores da educação americana. Vale lembrar que criação de uma avaliação nacional para mensurar o progresso dos estudantes, via testes padronizados de larga escala, defendida por liberais ligados ao *Manhattan Institute*, para o qual Diane Ravitch já trabalhou, também foi um dos mecanismos para a legalização das escolas *charter*. Seus defensores faziam crer que, ao diagnosticar as crianças com problemas de aprendizagem, poderiam permitir que os professores identificassem suas necessidades. E mais que isso, as crianças reprovadas e mal atendidas pelas escolas públicas regulares poderiam ser aceitas pelas escolas *charters*, demonstrando como elas poderiam colaborar com as escolas públicas (RAVITCH, 2011).

Lyndesey Layton, em um artigo no *Washington Post* em 2014, também descreveu como o empresariado, sob a tutela da Fundação Gates, garantiu estrutura e recurso que fluíram por diferentes grupos políticos, entidades e fundações, para se ocuparem da tarefa de difundir de maneira bastante rápida a superioridade dos padrões propostos pelo que ficou conhecido como *Common Core State Standards Initiative*. E, “[...] em apenas dois anos da reunião de Seattle de 2008, 45 estados e Distrito de Columbia adotaram totalmente os Padrões Estaduais do Núcleo Comum” (LAYTON, 2014). A rede de apoio construída pela Fundação Gates sufocou as críticas que surgiam, o apoio do governo Obama, ajudou a persuadir os estados na rápida adesão. Sarah Reckhow, especialista em filantropia e política educacional da Universidade de Michigan, avalia que ao pagar, simultaneamente, pela produção dos padrões e pela sua rápida promoção, a Fundação Gates desviou da maneira como as filantropias operam, lembrando que o que se vê, normalmente, é o desenvolvimento de um teste piloto, que depois é ampliado. Mas, “isso não ocorreu com o *Common Core*. Em vez disso, eles alinharam a pesquisa e a defesa” e

alerta que ao fim, a conta será paga pelos estados e distritos locais (RECKHOW, *apud* LAYTON, 2014).

O que se constata é um amplo movimento reformador que vem sendo gestado no âmbito do campo empresarial, essa assertiva é corroborada pelas análises de Ravitch (2001) e por Tom Lovelees (*apud* FREITAS, 2021). Freitas (2012), a partir do movimento de reforma educacional empresarial estadunidense, vem investigando como a atuação de políticos, empresários, empresas, institutos e fundações filantrópicas privadas e pesquisadores alinhados ao campo empresarial, estão disputando a direção das políticas públicas e emplacando uma ampla reforma de viés gerencial no Brasil, que tem como a pedra da coroa a BNCC.

Na sequência, abordaremos o caso da reforma brasileira evidenciando a similaridade entre os processos e sujeitos, individuais e coletivos, que deram origem ao *Common Core* nos EUA e à BNCC no Brasil. Serão evidenciados elementos que demonstram o caráter universal das reformas em curso e que, dado o desenvolvimento particular do capitalismo nos diferentes países, caracterizado por um movimento desigual, mas combinado, confere uma perspectiva de complementaridade à totalidade orgânica do capital, na qual procuramos as determinações mais simples do fenômeno que se desdobra no aumento da aquisição de SPE pelos municípios paranaenses.

4.3 A BNCC BRASILEIRA: CONSENSO E METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO, O PAPEL DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

Esse tópico está dividido em quatro subtópicos. Iniciando com o tópico “O consenso”, no qual procuramos demonstrar a preocupação do setor privado em fazer parecer, à sociedade brasileira, que a BNCC foi uma proposta consensual. Em seguida, em “Metodologia de construção”, fazemos a análise de documentos produzidos no processo de discussão e elaboração da BNCC, evidenciando os recursos e estratégias utilizadas pelo empresariado para efetivar uma ampla e irrestrita contrarreforma na educação brasileira, na sequência está o tópico “Os aparelhos privados de hegemonia”, problematizamos a atuação desses aparelhos e de seus intelectuais orgânicos no campo da educação brasileira. Para elucidar a dimensão da hegemonia dos aparelhos privados de hegemonia da filantropia empresarial nos espaços decisórios da política educacional, o quarto tópico destaca a submissão do CNE às necessidades do empresariado, ao atuar

como órgão de governo e não de Estado, garantindo a aprovação da BNCC de maneira célere e antidemocrática.

4.3.1 O consenso

Considerando o movimento da burguesia empresarial brasileira na defesa da educação necessária ao trabalhador, e como ela encaminha essas demandas para o Estado, constatamos mudanças substanciais na sua forma de organização e atuação, como apresentado acima. A atuação das fundações filantrópicas privadas no campo educacional na virada do século XX para o século XXI, em especial pela atuação dessas entidades, em parcerias com estados e municípios, a exemplo do Instituto Ayrton Senna (IAS) que desde 1994, em parceria com a Unesco e a OCDE já atuou em mais de 2.600 escolas, do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas) e da Fundação Lemann, criada em 2002, que já em 2003 passou a ofertar diversos cursos destinados a gestores de escolas públicas, no intuito de inserir nas escolas modelos de gestão gerencialista com foco em resultados. Observa-se a presença do SEBRAE em escolas públicas de 4.533 municípios brasileiros desenvolvendo projetos de educação empreendedora com alunos e professores das redes públicas de ensino.

No entanto, a atuação empresarial é elevada a outro patamar pela Fundação Lemann. Articulando outras fundações e institutos, criou o Movimento Todos Pela Educação (TPE) em 2006 e em 2013, da mesma maneira, criou o Movimento Todos Pela Base (MPB). A criação desses dois movimentos garantiu a organicidade de um grande grupo de empresários, políticos e diversas fundações e institutos privados já existentes, construindo redes e consolidando a hegemonia do campo empresarial na condução da política educacional brasileira. Essa articulação possibilitou uma atuação mais incisiva no âmbito do Estado, com razoável capacidade de conformar a construção de políticas educacionais alinhadas aos seus interesses.

Tarlau e Moeller (2020) demonstram a similaridade da conquista de hegemonia nas discussões da política educacional entre a Fundação Gates e a Fundação Lemann. As autoras historicizaram como a fundação filantrópica privada de um dos homens mais ricos do Brasil, Paulo Lemann, estabeleceu a BNCC como uma pauta nacional de política educacional, e conseguiu se inserir no próprio Estado, exercendo grande influência e ganhando prestígio. Foi através do discurso da defesa do bem comum, da qualidade da

educação, e supostamente “afastada” das disputas ideológicas e partidárias, que a Fundação Lemann reduziu os problemas da educação brasileira a uma dimensão técnica e, por consequência, como enfatizam as autoras uma questão “não política” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 559), angariando defensores nos mais diversificados campos políticos, a exemplo do que fez a Fundação Gates nos EUA.

A atuação filantrópica no Brasil é incipiente, ainda, se comparada a atuação filantrópica norte-americana, “[...] A elite brasileira não pensa a filantropia estrategicamente, trata como caridade [...]”, esclarece Rebecca Tavares (EXAME, 2020). Rebecca é a presidente da Brazil Foudation, que foi fundada em 1993 com o apoio de Paulo Lemann.

Um dos homens mais ricos do Brasil, Paulo Jorge Lemann compreendeu a importância da atuação estratégica na área social para pautar questões que são fundamentais para a fração da burguesia nacional que ele representa, dentre as quais, demonstrar a responsabilidade social do campo empresarial brasileiro com a educação, angariar respeito da classe trabalhadora, em especial quando se trata da educação pública. Ele aprendeu com o empresariado internacional, em especial com a atuação da Fundação Bill Gates na educação norte-americana, que nos “Estados Unidos e na Europa, todo empresário que pretende exercer alguma liderança precisa mostrar que pensa nos outros. E isso se faz por meio da filantropia”, enfatiza Rebecca Tavares (EXAME, 2020). A finalidade dos filantropos, para além do “bem comum”, passa por criar legitimidade para o exercício da hegemonia e, segundo Rebecca, o investidor espera um retorno financeiro junto com o benefício social do projeto, “É um bom investimento”, reitera Rebecca, tanto para quem faz, quanto para a sociedade (EXAME, 2020).

O foco das “iniciativas altruístas” das fundações e institutos criados pelo empresariado está “[...] na remoção de barreiras à educação e na elevação da qualidade da educação para eliminar obstáculos a um futuro crescimento econômico via uma força de trabalho educada, futuros consumidores e condições gerais para o crescimento econômico nacional e global [...]” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 557), além de “[...] impor um ‘estilo corporativo’ às políticas educacionais e à gestão institucional [...]” (MOELLER; VELAZQUEZ, no prelo *apud* TARLAU; MOELLER, 2020, p 557).

O “caráter interessado” da filantropia estratégica e da filantropia de risco, que caracteriza a filantropia no século XXI, que pode ser constatado no aumento da criação e da influência de institutos e fundações que focam em ações que beneficiam seus negócios, e a partir do princípio de aplicar privadamente para transformar setores que

tradicionalmente não visam lucro, como a educação pública, eles fazem contribuições financeiras diretas para escolas, ONGs, mas também **pressões por reformas específicas de políticas públicas em educação**, como tem demonstrado Ball, (2012), Moeller, Velazquez e Hook (2018) (*apud* TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556-557).

A articulação e a capilaridade desses sujeitos privados, convertidos em sujeitos políticos por meio da atuação sistemática, influenciando sobre as decisões a serem tomadas no espaço do Estado, também vêm sendo destacado por outros pesquisadores. Krawczyk (2017) e Silva (2017), que desvelaram a presença dos representantes do empresariado como articuladores privilegiados na Reforma do Ensino Médio⁹⁴, que foi apresentada inicialmente na forma de Medida Provisória (746/2016), constringendo e obstruindo a discussão democrática em curso, e depois convertida na lei 13.415/2017, que tramitou de maneira acelerada, impedindo a participação do campo educacional.

Scott (2009) e Lipman (2011) investigaram a relação das grandes fundações privadas norte-americanas com a educação no país todo, em diferentes configurações e escalas, evidenciando que essas organizações influenciaram políticas de *vouchers* escolares, pequenas escolas, currículo padronizado e avaliações externas de professores com base em testes padronizados nos EUA, como destacado por Tarlau e Moeller (2020, p. 558). Acerca do caso brasileiro, elas entendem que a atuação das fundações empresariais filantrópicas que buscam promover a promoção de padrões nacionais curriculares e de aprendizagem “[...] como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas – tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado” (2020, p. 558). E asseveram categoricamente a **principal razão para a transformação da BNCC em política pública nacional foi a influência da Fundação Lemann [...]** (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558). A capacidade de articulação e de exercício de hegemonia da Fundação Lemann é corroborada pela pesquisa de Farias (2021, 740), que identifica a fundação como “[...] a mais importante matriz do projeto de conformação burguesa, assumindo a função de Conglomerado de APHEs Lemann”. E, como organização filantrópica,

[...] é nominalmente sem fins lucrativos, mas sua estrutura de funcionamento empresarial deixa entrever lucros para as empresas-

⁹⁴ A apresentação da Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória suscitou o movimento de ocupação de escolas estaduais por todo o país por estudantes dessa etapa da educação. A ocupação foi a maneira encontrada pelos estudantes de protestarem contra o instrumento autoritário que originou a reforma e os impactos no currículo, reduzindo-o com a intenção clara de conformá-lo à função de desenvolver na juventude as competências e habilidades para o mercado de trabalho.

matriz (FONTES, 2010, p. 20). O empresariado investe em institutos, fundações e organizações consolidadas e representativas da fração de classe e, concomitantemente, em organizações filiais e/ou de função experimental. Esta última se assemelha às *startups*, cujo papel é o de criação e de experimentação de novos produtos e serviços com potencial de escalonamento, isto é, de produção em larga escala, com baixo custo e alta lucratividade. Ainda que para isso, o experimento gratuito, ofertado às redes de ensino, faça parte da etapa de validação da mercadoria educacional (FARIAS, 2021, p. 740).

No início, quando criada em 2002, a Fundação Lemann não tinha uma agenda explícita para conduzir um projeto de educação para o país, financiava diferentes projetos. A presença do ex-ministro da educação do governo de FHC no seu conselho, Paulo Renato, esses projetos estavam alinhados às políticas educacionais e tinham como fundo a cooperação com o setor privado, mantendo “[...] vivas as políticas públicas do ex-governo, mais à direita, com foco em testes e responsabilização, durante um governo mais à esquerda”⁹⁵ (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 562), projetos de iniciativas regionais, focos diversificados, o projeto mais importante era o “Programa Gestão para o Sucesso Escolar”, em vigor entre 2003 e 2007, treinando diretores de escolas. A contratação de Denis Mizne, em 2011, fundador e dirigente do Instituto Sou da Paz, com foco em segurança pública, trouxe uma perspectiva mais ampla de atuação para a Fundação, o diálogo com as políticas públicas. Segundo as autoras, coincide com essas mudanças de rumos, o aumento expressivo da riqueza do empresário, e a Fundação Lemann passou de uma pequena fundação com 12 pessoas para uma grande fundação empregando 60 pessoas, e com uma agenda para transformar a educação pública brasileira (2002, p. 565).

As instituições filantrópicas, em sua atuação na educação pública, desenvolvem ações das quais emergem as “soluções para melhoria da qualidade e a busca da equidade educacional”, a exemplo do *Common Core* e da BNCC. Como sugerem que essas soluções sejam concebidas e organizadas por especialistas, cujo interesse é o bem-estar da população e não no interesse de um grupo ou classe, transformam as questões políticas

⁹⁵ Uma observação em relação a constatação feita pelas autoras, sobre a perspectiva os projetos da Fundação Lemann durante os governos petistas, ainda que haja um reconhecimento de um direcionando “mais à esquerda” dos governos do PT, é de suma importância ressaltar que, mesmo não desconsiderando as diferenças entre os governos de FHC e os governos Lula e Dilma, neste é visível o alinhamento com os interesses do setor privado, em especial o financeiro. Todos os governos desde a eleição de Fernando Collor de Mello em 1990, em diferentes gradações, estão dentro do espectro político neoliberal, porque além de não haver uma interrupção de políticas que privilegiavam o mercado na entrada dos governos petistas na presidência, houve a continuidade e, em alguns casos, até mesmo o aprofundamento dessa direção. Um exemplo é a imensa expansão da oferta de vagas no ensino superior privado subsidiado com recursos públicos via FIES e Pró-Uni.

em questões técnicas, escamoteando as tensões e antagonismo de classes no que se refere às funções, às finalidades e aos conteúdos da educação pública. O relatório do ano de 2012 da Fundação Lemann, alertam Tarlau e Moeller (2020, p. 565), revela que a mudança “[...] do nome da área estratégica de ‘pesquisa’ para ‘políticas educacionais’” teve como objetivo “[...] estimular um ambiente de tomada de decisões baseadas em evidências na área educacional’ [...] um indício claro da intenção de começar a influenciar as políticas públicas no Brasil [...]”. E a Base Nacional Comum Curricular se tornou o mais importante projeto político da fundação, de forma que as suas lideranças “[...]ajudaram funcionários do governo a alcançar um consenso sobre quais políticas adotar para resolver os problemas definidos, através de recursos para pesquisas e organização de seminários educacionais. Também ofereceram apoio organizacional e econômico para implementar essas políticas” (TARLAU; MOELLER, p. 559).

4.3.2 Metodologia de construção

A proposta da Base Nacional Comum Curricular foi apresentada à sociedade brasileira no processo de conclusão do texto do novo Plano Nacional de Educação⁹⁶ ainda em 2013, na ocasião em que a Fundação Lemann organizou um conjunto de eventos, fomentando a discussão da entrada da BNCC nas metas do novo PNE. Esse movimento veio orquestrado na sequência de um seminário, proposto e financiado pela Fundação Lemann, em abril de 2013 na Universidade de Yale (EUA). O seminário “*Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI*”, contou com palestrantes defensores e implementadores do *Common Core* norte-americano, 30 convidados brasileiros selecionados, dentre eles 12 funcionários da própria fundação, 10 funcionários ou ex-funcionários do governo brasileiro, 5 políticos e 3 pesquisadores de universidades. Essas 30 pessoas que “tiveram a ideia” de construir um currículo nacional para a educação brasileira (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 557-568).

Entre os eventos realizados em 2013 com a presença dos participantes do seminário realizado em Yale, funcionários do alto escalão dos governos federais, estaduais e municipais, as autoras destacam um evento organizado por Raimundo Feitosa, que ocupava, à época, a presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional

⁹⁶ O novo PNE foi aprovado em 25 de junho de 2014 por meio da Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

de Educação (CEB/CNE). Neste evento teve início a disseminação, por membros do próprio CNE e outros sujeitos presentes, da necessidade de uma base curricular comum, o que fez parecer que “[...] a Lemann não mais liderava: os protagonistas eram, agora, um grupo diverso de gente que se identificava como parte do Movimento pela Base” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 659). Esses sujeitos foram aderindo à proposta e se agregando em um coletivo de várias faces, de vários espectros políticos, que atuam nos mais diversos espaços da sociedade, indicando que diante de um contexto complexo, atravessado por diversas forças políticas e econômicas, a Fundação Lemann se constituiu no agente propulsor, ainda que de forma velada, de uma das maiores reformas educacionais da história da educação pública brasileira após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei n°. 9394/96.

Esse coletivo, inclusive, se valeu da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2018), que em seu art. 210 orienta que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]”. Essa orientação é reafirmada no art. 9, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) ao especificar que cabe União determinar, “[...] em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, atribuindo às determinações legais a posição de que elas exigiriam um currículo comum e, portanto, justificando sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE), que se encontrava na fase final de construção. O sucesso do grupo representante do empresariado brasileiro resultou na incorporação, na Meta 7, estratégia 7.1

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...] (BRASIL, 2014).

Não é nosso objetivo aqui realizar uma discussão curricular, haja vista que demandaria outro recorte de pesquisa. No entanto, é importante frisar, mais uma vez, que não há consenso em relação à necessidade de uma base nacional comum, como se sem ela a educação brasileira estivesse negligenciada pois,

[...] Ao contrário do que muitos afirmam, há uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos. O próprio site da BNCC organizou esse material e destacou como eles se colocam na linha do tempo das políticas curriculares no país [...] (LOPES, 2018, p.24).

E segue a autora, considerando que a BNCC traz em si uma concepção de currículo estreita e técnica, pois,

[...] as orientações para o currículo não são construídas apenas por meio desses documentos, mas também com base em livros didáticos, literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias Universidade-Escola [...]. Soma-se a isso que, na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola [...]. Não é problematizado o que entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais) [...] (LOPES, 2018, p. 24-25).

Portanto, podemos considerar que os defensores da BNCC intencionam a substituição da política curricular vigente que, apesar dos pesares, se pauta em uma concepção mais ampla de currículo. E, considerando que o currículo não é uma produção ideal, na sua construção e desenvolvimento se encontram latentes elementos singulares e particulares que estão dialeticamente postos em uma universalidade que extrapola a compreensão de currículo como prescrição. Nessa linha, concordamos com os argumentos que defendem que:

Além de não ser necessário que o currículo seja igual para todo o país, também *não é possível que o currículo seja igual*. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo [...]. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes, e sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de formas diferentes [...] (LOPES, 2019, p. 25-26).

Não obstante, o firme propósito de converter o currículo em um conjunto de conteúdos distribuídos tecnicamente entre as etapas da Educação Básica, atribuindo à educação uma perspectiva gerencial, pragmática e facilmente mensurável, seguiu. E

continuaremos a trazer elementos que demonstram que perspectiva de currículo que está subjacente à BNCC, apesar de inadequada aos reais problemas educacionais postos no plano da realidade, atende aos interesses de grandes grupos privados. A defesa desses interesses conta com diversos sujeitos, individuais e coletivos, que se aliam em poderosas redes de hegemonia que buscam converter suas necessidades particulares de classe, em necessidades universais.

Corrêa e Morgado, na tentativa de apreensão do processo de produção da BNCC, relatam que entrevistaram sujeitos que estavam envolvidos no processo de produção da BNCC entre os anos de 2015 e 2018⁹⁷. E que o GMBNC⁹⁸ reivindica para si a iniciativa de ter mobilizado e alertado os Agentes Públicos sobre a necessidade da construção da BNCC, revelando, algumas vezes “num tom de preocupação ou de arrogância” que a primeira tentativa de construção de um currículo básico teve início logo após a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) dando a entender que estavam falando dos PCNs, mas que eles não tiveram um caráter normativo (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 239). Relatam os sujeitos:

GMBNC e GE V3: Já o MBNC, foi criado pelo apelo da necessidade de o Brasil ter um currículo. Quando foi promulgada a LDB, a partir dos anos 90, nós estudamos muito a Lei e, achávamos que tinha que ter diretrizes. Eu fui autora das diretrizes (PCNS) do Ensino Médio do Governo de FHC, a história mostrou que os PCNs não eram suficientes, e aí atentando para o que estava acontecendo em outros países, principalmente nos EUA, é muito parecido conosco. Houve uma construção social, daí o que se chegou na Base, começamos a discutir no MBNC [*sic.*] (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 239).

Acerca da liderança do MPB, o relato de um integrante do movimento trazido por Corrêa e Morgado (2019) corroboram Tarlau e Moeller (2020), ao afirmar que:

A primeira coisa do movimento, o objetivo era de colocar o tema como prioridade na agenda do Brasil, e aí, ao longo de 2013 e 2014, isso aconteceu com muita articulação com o CONSED, UNDIME, MEC e CNE, garantindo que muitos desses atores, fossem atores que lideraram

⁹⁷ Entre eles estavam: sujeitos que participaram na elaboração da BNCC nas suas diferentes versões (**V1**, **V2**, **V3**); Grupo de Especialistas coordenadores, assessores e redatores do documento (**GE**); Grupo de Agentes Público técnicos e dirigentes do MEC que participaram nesse processo entre 2014 e 2017, e Conselheiros do CNE com mandatos até 2017 (**GAP**); representantes da UNDIME e CONSED; e, por fim o Grupo do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (**GMBNC**) (MORGADO; CORRÊA, 2019, p. 236).

⁹⁸ O MPB (Movimento Pela Base) corresponde ao mesmo grupo identificado por Morgado e Corrêa (2019) como GMBNC. Diferentes pesquisadores têm usado siglas diferentes para designar o movimento que se constitui, derivado do Movimento Todos Pela Educação (TPE), desde 2013.

a construção e implementação da Base e que fossem sensibilizados para a importância desse documento para o Brasil. Basicamente, esse foi o papel do Movimento, sensibilizar esse atores, e a gente fez por meio de muitos estudos, pesquisas, muitos diálogos, a gente trouxe muita gente, para fazer essas conversas, gente de fora do Brasil, e eu acho que foi super bem sucedida essa primeira etapa de sensibilização, porque o MEC, o CONSED e UNIDME rapidamente ao longo desses anos, se convenceram muito e se tornaram grandes embaixadores dessa discussão (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 239).

A redação do esboço preliminar da BNCC aconteceu quando Maria Beatriz Luce, professora da UFRGS e ex-membro do CNE, estava à frente da Secretaria de Educação Básica (SEB) no MEC. Este texto foi apresentado em julho de 2014, meses antes da eleição presidencial. E naquele momento não havia a ideia de que a base nacional comum seria a indicação de quais conteúdos deveriam ser ensinados, quais conteúdos deveriam fazer parte do currículo, ou seja, não tinha o caráter de um documento prescritivo e obrigatório (CORRÊA; MORGADO, 2019, TARLAU; MOELLER, 2020).

Acerca da compreensão do que seria uma base comum para a educação brasileira, Aguiar e Tuttman (2020), lembram que não havia nenhuma referência sobre o termo “base nacional comum curricular” no documento “*Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição para o debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem ao desenvolvimento*”, publicado pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica, em 2014. Ao tratar sobre currículo, este documento se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que transcenderiam à ideia de um currículo único, mínimo, padronizado.

A ausência desse aspecto descritivo e prescritivo não agradou seus “propositores iniciais”, os representantes do campo empresarial articulados pela Fundação Lemann e integrados no MPB desejavam um documento que **especificasse o que deveria ser ensinado**. A Fundação tentou impedir a divulgação do esboço preliminar, o que de certa maneira acabou acontecendo, uma vez que esse esboço nunca foi publicado pelo MEC. A “versão silenciada”, foi redigida por vários professores de diferentes universidades públicas, sob a organização de Jaqueline Moll, e foi lançada posteriormente na forma de *preprint* “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional”⁹⁹ (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 237). Corrobora esse

⁹⁹ O documento pode ser acessado em:

https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimen_to_na_educacao_basica_subsidi_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y

silenciamento, a fala de um integrante do MPB, entrevistado por Tarlau e Moeller, que demonstrou a preocupação da Fundação Lemann em relação ao esboço inicial, uma vez que:

Se o documento fosse divulgado, daria o tom para o debate que cairia na mesmice. A gente acredita que o governo estava acabando, o [então ministro da Educação José Henrique] Paim era provisório, a Beatriz também era provisória. Já era outubro ou novembro de 2014. A chance de soltar algo equivocado poderia até atrapalhar [o próximo governo]. Deveriam ter feito isso bem antes. Não fizeram? Então não vamos atrapalhar a vida de quem está chegando (TARLAU; MOELLER, 2020, p.571).

Com a reeleição de Dilma, Cid Gomes substituiu Paim à frente do MEC, que colocou Manuel Palácios para chefiar a SEB no lugar de Maria Beatriz Luce. Palácios é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Embora ocorrera a substituição de Cid Gomes por Janine Ribeiro, e este depois por Aluizio Mercadante, houve a manutenção de Palácios na SEB do MEC e, quando assumiu em 2015 destacou que o primeiro desafio seria a Base Curricular Nacional, e assim foi se “transmutando a perspectiva de um currículo”, justificando que “Não há um currículo comum na federação, isso tem um impacto na educação. Essa deve ser uma das prioridades”, (NOVA ESCOLA, 2015, *apud* AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 79)

Nos dois anos que se seguiu à posse de Dilma, até seu *impeachment* em 2016, o que se viu na gestão do MEC foi um período de quase imobilidade na tramitação de projetos, programas, leis, e uma grande polarização política. No entanto, a permanência de Palácios à frente da SEB no MEC garantiu a continuidade da redação e da tramitação da BNCC, e a “[...] concepção de uma base nacional comum curricular como um currículo nacional tornou-se hegemônica no MEC com as iniciativas que foram tomadas pela SEB na gestão de Manuel Palácios” (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p 80).

A primeira versão oficialmente divulgada pelo MEC¹⁰⁰ da BNCC foi trazida a público sob a liderança de Manuel Palácios, em 2015. O documento corroborando a hegemonia do grupo liderado pela Fundação Lemann, sob o manto da “incontestável” preocupação com a educação pública brasileira, demonstra que concepção de uma base comum havia ganhado outra direção, diferente do que se discutiu na versão não divulgada. Palácios criou 29 equipes totalizando 116 membros, muitos deles não tinham nem

¹⁰⁰ Podemos considerar que o que foi apresentado em 2015 foi a primeira versão pública da BNCC, uma vez que houve uma versão anterior, a qual a Fundação Lemann, envidou esforços para que não fosse trazida à público.

conhecimento do que seria a BNCC. A portaria nº 592/2015 (BRASIL, MEC, 2015), que constituiu a “Comissão de Especialistas” estabeleceu que “[...] participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)” (BRASIL, MEC, 2015).

Aguiar e Tuttman (2020, p. 80) destacam os vínculos dessas duas entidades, UNIDIME e CONSED com grupos interessados no tema, como o Movimento Todos Pela Educação. E sobre os especialistas envolvidos na produção da primeira e da segunda versão da BNCC, Corrêa e Morgado (2019, p. 242) alertam que não foi possível conhecer suas trajetórias acadêmica ou profissional, pois “[...] nem todos os especialistas possuem, ou possuíam, na altura da pesquisa (até maio de 2018), os seus currículos no principal portal do país, que integra as bases de dados de grupos de pesquisa e instituições” (2019, p.242). O que, segundo elas, demandou buscas em páginas de Secretarias de Educação e, inclusive, em alguns sites de fundações privadas, posto que alguns especialistas são contratados dessas fundações, o que nos leva a concluir que provavelmente parte da produção desses especialistas não circula em revistas e periódicos da comunidade científica, não se submetendo, o que em regra acontece no campo acadêmico científico, que é a validação dos pares. Em contrapartida, abundam nas páginas de fundações privadas, mídias jornalísticas e portais de entidades que apoiam a criação de um currículo oficial, padronizado para o país, nos moldes prescritos pelos organismos internacionais e defendidos em solo brasileiro pelo campo empresarial.

Quanto aos professores e pesquisadores das universidades, eles relatam “[...] experiências e interpretações diferentes da redação dos padrões curriculares nacionais” que foram apresentadas na primeira versão, em setembro de 2015, como é o caso de uma professora de Artes Visuais que em discordância chegou a solicitar a Palácios que seu nome fosse retirado do documento, “[...] ninguém da área de artes assinaria aquilo [...]. Conseguimos pouquíssimas coisas. Nosso grupo de artes teve de fazer manifestações contra a própria BNCC durante esse processo, fizemos passeatas, fizemos intervenções artísticas” (TARLAU; MOELLER, 2020, p.575), o que elucida a ausência de consenso até mesmo entre os integrantes da equipe de trabalho da BNCC.

Um funcionário da secretaria da educação do estado de Goiás relatou surpresa ao se deparar com integrantes da Fundação Lemann em uma reunião técnica sobre a BNCC no CNE. Até aquele momento ele acreditava que a proposta da base era uma iniciativa da UNIDIME, CONSED e CNE, “Mas nesse comitê, caíram de paraquedas a Fundação

Lemann e o Movimento pela Base. Fiquei surpreso, até porque **distribuíram um documento de estratégia, de como deveriam ser os seminários, e era um documento muito parecido com a proposta de Goiás**” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 587), desvelando a articulação entre a Fundação Lemann, o Movimento Pela Base e o CONSED na defesa da padronização curricular que a BNCC trazia.

Mas se havia entre alguns professores e pesquisadores interpretações diversas sobre o controle da redação do texto da BNCC, o mesmo não acontecia entre os funcionários governamentais, que viam *a si mesmos como líderes do processo, e descreviam a Fundação Lemann e o Movimento pela Base como simples apoiadores*. Tarlau e Moeller sugerem que **este é o “pináculo do consenso por filantropia”, fazer parecer coletiva, e construída com ampla participação, uma proposta que veio da filantropia empresarial**. Abusando da

[...] mobilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais, convencer funcionários públicos suficientes a liderar uma iniciativa de política pública. Dessa forma, a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública [...] o apoio à BNCC rapidamente se tornou um ‘senso comum’ educacional no Brasil. Defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, *ideológico* (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581).

O sociólogo Ricardo, entrevistado por Tarlau e Moeller (2020), que integrou um dos grupos de trabalho da BNCC, confirma que a Fundação Lemann esteve presente em quase todas as reuniões promovidas pelo MEC com especialistas contratados, contribuindo com relatórios internacionais e seminários informacionais, “[...] sem nunca tentar liderar o processo” (TARLAU; MOELLER, 2020, 2020, p. 576). Em outro momento ele fala que a Fundação Lemann estava “rivalizando” com outras concepções e estavam “[...] muito especialmente interessado em acabar com o monopólio de universidades e movimentos sociais nesse debate, o que me parece legítimo. **É claro que é um cabo de guerra e, evidentemente, a Lemann não entra nisso, ela apenas traz uma concepção liberal para rivalizar com outras concepções**” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 580).

No entanto, precisamos considerar que não há como rivalizar quando os representantes de concepções alheias ao grupo que vem exercendo a hegemonia, não estão

efetivamente inseridos nos espaços decisórios em condições de fazer as críticas. Como se constata no relato de uma funcionária do MEC:

Fomos chamados para fazer um trabalho muito sério, muito importante, que é desenhar uma base curricular nacional com força de lei e que vai vigorar por pelo menos 20 anos. Chegamos para iniciar esse trabalho, mas seis especialistas já tinham escrito os textos introdutórios junto com pesquisadores da Fundação Lemann. Ora, o Brasil tem 32 universidades federais, pelo menos 20 delas mantêm pesquisas na área de educação e currículo. Dessas 20, pelo menos 10 trabalham com a Sorbonee e com universidades inglesas. Temos grandes nomes brasileiros que são lidos e estudados no mundo inteiro, como Paulo Freire ou Vera Candau. Acho que todos nós ficamos ofendidos com a ausência de pesquisadores brasileiros na área de currículo. Nenhum deles foi convidado para dar opinião. Convidaram quatro pessoas lá da Fundação Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 578).

A crítica é acertada, ao menos no que concerne a extensa capacidade de construir, a partir de vultuosos recursos, uma suposta legitimação que passava tanto pela questão técnico-científica, envolvendo nomes de universidades internacionais importantes, quanto pela proeza de se fazer “oráculo” da vontade da sociedade, por meio da extensa rede de hegemonia que integra a burguesia nacional e, sem receio de exagero, internacional. Os APH se valeram nesse processo, da ascensão da extrema-direita, que começou a se colocar no jogo como não se via há um bom tempo. E logrou êxito em criar uma conjuntura em que sua proposta não fosse declarada, muito menos compreendida, como uma proposta do campo empresarial, mas como interesses do Movimento Pela Base, evidenciado na fala de Eduardo Deschamps, que estava no seminário de Yale em 2013, e mais tarde se tornou presidente do CNE:

Entendo que a Lemann percebeu que não podia segurar sozinha a bandeira da Base. O homem que estabeleceu a Fundação Lemann é empresário. O negócio dele é produzir cerveja, hambúrguer, ketchup... Haveria preconceito. Por isso, insisti muito em dizer que eles nunca entraram na questão do conteúdo, sempre se limitaram ao apoio e compreenderam que esse apoio seria melhor sucedido com mais [nomes], que não ficasse com cara de um projeto de uma única instituição. Isso não é fácil de fazer, porque sempre tem a questão das vaidades. **Foi muito interessante a forma como agiram, com um objetivo muito claro – construir esse consenso em relação à Base, para que ela pudesse ser implementada – e com a consciência de que não conseguiriam sozinhos. Daí o Movimento pela Base. O resultado mostra que foram muito bem sucedidos** (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581, grifos nosso).

A defesa da BNCC, e da própria Fundação Lemann, fica evidente na fala de Deschamps, e pode ser compreendida a partir dos estudos de Farias (2021) e, também de Cariello (2019), que vêm revelando os pontos de intersecção entre esses aparelhos

privados de hegemonia por meio dos seus integrantes, que transitam entre uns aparelhos e outros, mas também integram ao mesmo tempo mais de uma desses aparelhos.

4.3.3 Os aparelhos privados de hegemonia do empresariado

Cariello (2019) demonstra como TPE e o MPB se articularam em busca da hegemonia no campo educacional, ao confrontar as pessoas que integram os dois aparelhos privados de hegemonia, encontrou **vinte e cinco intelectuais orgânicos em comum entre os dois grupos:**

Ângela Dannemman, CEO da Fundação Itaú Social; Ana Helena Altenfelder, presidente do conselho administrativo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura, e Ação Comunitária (CENPEC); Ana Penido, diretora executiva do Instituto Inspirare; Beatriz Cardoso, diretora executiva do Laboratório de Educação; Carmen Neves, fez parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) como coordenadora-geral (2009-2011) e como diretora (2011-2015), também foi da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica; Cláudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), ex-diretora de educação do Banco Mundial; Cleuza Repulho, ex-presidente da Undime; David Saad, diretor-presidente do Instituto Natura; Denis Mizne, CEO da Fundação Lemann; Eduardo de Campos Queiroz, ex-diretor de Educação do Estado de São Paulo (2009-2011), Secretário Nacional de Articulação e Parcerias do Ministérios da Cidadania (janeiro a julho de 2019); Francisco Aparecido Cordão, ex-membro do CNE; Guiomar Namó de Mello, é membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e consultora do MEC para a elaboração e para a formulação da Política Nacional de Formação Docente; Luiz Carlos Menezes, professor Sênior do Instituto de Física da USP, ex-membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base; Maria do Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM; Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC; Maria Inês Fini, ex-presidente do INEP; Priscila Cruz, presidente executiva do Todos Pela Educação; Raul Henry, ex-membro do CNE e atual Deputado Federal (MDB/PE); Ricardo Chaves de Rezende Martins, consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação; Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco, membro do Conselho de Administração do Todos Pela Educação, Anistia Internacional, GIFE, Fundação Maria Souto Vidigal, Instituto Sou da Paz e do Instituto Natura; Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Ayrton Senna do Insper; Rodrigo Hübner Mendes, superintendente do Instituto Rodrigo Mendes; Rubens Klein, consultor da Fundação Cesgranrio; Tereza Perez, diretora da Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC); Thiago Peixoto, ex-Deputado Federal (PSD/GO) (CARIELLO, 2019, p. 9)

Não é exagero afirmar que o MPB foi a instância criada pela Fundação Lemann, articulada ao TPE, para dar legitimidade ao seu projeto educacional, englobando uma poderosa e ampla rede com diversos outros aparelhos privados de hegemonia, extensões de grandes conglomerados que abarcam atividades econômicas de vários setores. O projeto educacional da Fundação Lemann, voltado para o progresso econômico, para conquistar mentes e corações, apesar de sua essência economicista, meritocrática e competitiva apresenta-se mediante um discurso coletivo, filantrópico e floreado com conceitos como equidade, justiça e inclusão social, responsabilidade empresarial e qualidade da educação. A BNCC sintetiza a pedra fundamental de um projeto hegemônico, uma vez que impõe à educação brasileira um currículo organizado em padrões nacionais, inserindo mecanismos mais abrangentes de controle e regulação na educação. Esse movimento, iniciado com a criação da Fundação Lemann, em 2002, vem ao longo de duas décadas promovendo um ajuste a longo prazo e reestruturando a educação nacional, e sua “longevidade” colabora para a instauração de uma certa legitimidade.

Em documento de 2002, o projeto educacional da Fundação Lemann já estava delineado:

Acreditamos que **melhorar o nível educacional** brasileiro é essencial para **o país se tornar mais competitivo** a médio e longo prazo e para diminuir as desigualdades e tensões sociais.

Visando uma **utilização eficiente dos seus recursos**, a Fundação Lemann **tem pretendido especializar-se e dedicar-se à área de melhoria da metodologia gerencial na educação**, ou seja, o **aperfeiçoamento de uma cultura de avaliação de resultados**. **Advindos da área empresarial** e sabendo da importância da avaliação de resultados, **acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios**.

Começamos devagar em **2002, “testando as águas”** com parceiros institucionais experientes. Para **o futuro, esperamos desenvolver um conhecimento próprio e um nicho de atuação específico, colaborando onde for possível para a introdução de uma cultura de avaliação de resultados na área**.

Quando tivermos um histórico de resultados, captaremos recursos de instituições e indivíduos estrangeiros com objetivos similares e interesse em atuar no Brasil.

Educação baseada em resultados = maior competitividade e igualdade social. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 2).

É bastante clara a sintonia entre o projeto educacional defendido pela Fundação Lemann e as demandas formativas exigidas no atual estágio de desenvolvimento das relações sociais de produção sob a lógica do capital, a formação de uma nova

subjetividade¹⁰¹ que desenvolva nos sujeitos habilidades e competências para a competitividade, empreendedorismo e meritocracia. Essa sintonia também está alinhada às ideias privatizantes, capazes de converter a educação pública em espaço de reprodução ampliada do capital, fonte de lucro, com arranjos diversos, que variam da subvenção de recursos para compra de vagas na rede privada à aquisição de produtos e serviços privados de grandes grupos empresariais, como já demonstraram Adrião *et al.* (2015). Um duplo interesse se encontra imbricado, uma vez que os serviços e produtos são veículos fundamentais para inserção da lógica empresarial na gestão da educação pública, além de importantes para a formação dos sujeitos competitivos, flexíveis, resilientes e empreendedores.

Para transformar a BNCC em um projeto nacional, tal qual fez a Fundação Bill Gates com o *Common Core* norte-americano, a Fundação Lemann, contando com recursos econômicos e poder político extraordinários, garantiu a hegemonia no processo de construção da BNCC por meio de quatro estratégias:

- 1 - Recursos econômicos para deslocamentos e alimentação de funcionários do MEC, Consed e Undime;
- 2 - Recursos econômicos para patrocinar a produção de conhecimento disperso em fundações, universidades e pesquisadores nacionais e de diversos países;
- 3 - Recursos para mídia e publicidade, inclusive treinando dezenas de jornalistas para cobrir questões educacionais relacionadas à BNCC, e apresentá-la de forma positiva;
- 4 - Construir uma rede de políticos proeminentes e especialistas em apoio à BNCC.

Percorrendo secretarias de educação, falando com professores, em 2016 o Movimento Todos Pela Base já havia agregado 65 pessoas com grande influência no campo educacional, 30 lideranças de diferentes fundações, 19 funcionários governamentais, 8 pesquisadores de universidades e 7 políticos de diferentes bandeiras partidárias, que contou, inclusive, com integrantes dos dois maiores partidos PT e PSDB, no período mais tenso da polarização política (TARLAU, MOELLER, 2020, p. 579).

¹⁰¹ Em uma entrevista concedida à Revista Exame, em 2013, Paulo Lemann cita o perfil dos trabalhadores que ele contrata: ter um histórico de feitos; exibir brilho nos olhos; capaz de andar sozinho; trazer resultados contundentes; trabalhar bem com outros; ser **ético** (EXAME, 2013). Em 2023, a mesma revista a qual Paulo Lemann indicou ética como uma qualidade imprescindível para ser contratado nas suas empresas, traz uma reportagem com o título “**Caso Americanas: temos a maior fraude da histórica corporativa do Brasil**” (EXAME, 2023). Lembrando que a Americanas foi uma das primeiras aquisições feitas pela 3G, *holding* criada por Paulo Lemann e seus sócios Marcel Telles e Carlos Alberto Sicupira, em 2004.

Enquanto Cariello (2019) entrecruzou os intelectuais que integram os movimentos TPE e o MPB, Rosa (2019), mapeou as instituições (fundações, institutos, ONGs...) que integram o movimento, ajudando a compreender a dimensão da influência do campo empresarial na definição da BNCC:

Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave). Centro de Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime. São 14 instituições parceiras do Movimento, **apresentadas individualmente e sem ligações entre elas**. No entanto, ao consultarmos a página de cada uma delas, é possível ver no *link* “Parcerias” que estas se ligam entre si, e algumas instituições concentram as ligações de quase todas às demais, sejam como apoiadoras ou apoiadas (ROSA, 2019, p. 54-55, grifos nossos em negrito e da autora em itálico).

Na figura 1, abaixo produzida por Rosa (2019), é possível apreender ao analisar a rede, que tem o MPB como elemento articulador, desvela o caráter empresarial do projeto educacional que fundamenta a reforma educacional promovida através da BNCC:

[...] reforçando a tese de que os ideais mercadológicos dominam esse Movimento [...]. Das 14 instituições do movimento, cinco se declaram “sem fins lucrativos”: Cenpec, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, as quais integram o campo da filantropia (ROSA, 2019, p. 57).

Segundo a autora, 11 das 14 instituições estão ligadas originalmente ao TPE, fundado por empresários banqueiros e, entre outros, o Instituto Liberdade, citado por Ball (2014) como instituição ligada à Fundação Atlas de Pesquisa Econômica Aplicada, sediada no estado da Virgínia, EUA, que está ligada internacionalmente a uma rede global de mais de 400 organizações de mercado livre em 80 países, na defesa da liberdade.

narrativa legitimadora, que levam “[...] a utilização dos resultados comparativos de forma desconectada e descontextualizada das políticas dos países com melhores desempenhos” (2022, p. 11), corroborando as críticas e as denúncias feitas por Freitas (2012; 2018).

A busca por modelos que poderiam atestar sua qualidade por meio de mensurações quantitativas, expressa o esforço em atribuir à BNCC um caráter de cientificidade e neutralidade política. O apelo à sua dimensão técnica, tinha como função interditar e silenciar a divergência, intenção que ficou explícita com o aumento da centralização da responsabilidade pela redação a cada versão publicizada da BNCC.

É também uma estratégia importante para o consenso a tentativa de proteger o processo sob um manto de pretensa democracia, aí a insistência na estratégia de participação legitimadora. Maria Helena Guimarães de Castro, que foi levada à SEB do MEC durante o processo de produção da BNCC sustenta que:

A BNCC é fruto de um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral [...] entre outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições, proveniente de indivíduos, organizações e redes de educação de todo o Brasil (CASTRO, 2020, p. 98).

Sobre a “ampla participação” com a disponibilização para consulta pública da primeira versão, tão enfatizada no discurso oficial da então ocupante da SEB do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, Cassio (2017) esclarece que o modelo do questionário, não diferenciou as respostas dadas às questões de múltipla escolha e as respostas para sugerir intervenções no texto, dificultando o entendimento acerca do que seriam os 12 milhões de “contribuições” que o MEC assegura que aconteceu. Como também não distinguiu se o quantitativo de “12 milhões de contribuições” seria no “cadastro no Portal”, se seriam “contribuintes” ou se seriam “contribuições efetivas”. O autor considera que a distinção seria importante, uma vez que sendo um questionário longo, o que se verificou foi o progressivo abandono de parte dos contribuintes à medida que iam avançando as questões e os anos escolares.

Pondera o autor, as sugestões de inclusões para os primeiros anos de cada etapa receberam mais contribuições, que depois iam diminuindo nas séries seguintes, como é possível constatar no gráfico retirado do relatório de consulta pública da BNCC, sugerindo pouca transparência no superdimensionado número de 12 milhões de contribuições.

Figura 2: Tendência de abandono nas contribuições de inclusão ao texto da BNCC – consulta pública realizada entre outubro de 2015 e março de 2016



Fonte: MEC Relatório Final da consulta da BNCC (*apud* CÁSSIO, 2017)

Continuando a discussão sobre “ampla participação social” na construção da BNCC, o cadastro para responder o questionário podia ser feito em três categorias – indivíduo; organizações; escolas – e, embora não haja dados disponíveis que permitam aferir a quantidade de indivíduos que são professores, ou de professores que contribuíram por meio da categoria escola. Manuel Palácios, então à frente da SEB, falou sobre a participação de 1 milhão de professores, que seria cerca de 45% de todos os professores atuantes no Brasil (CÁSSIO, 2017), lançando mais dúvidas sobre a participação social.

A análise dos microdados da consulta pública “obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação¹⁰²”, lei n. 14.1239/2021 (BRASIL, 2021), mostra que o número de contribuinte único das três categorias é de 143.928, no entanto, “[...] dos mais de 300 mil cadastros evocados [...] em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da pesquisa [...]” (CÁSSIO, 2017). Sendo impossível, desta maneira, considerar o número de 1 milhão de professores ou, ainda, que 12 milhões de contribuições significou 12 milhões de contribuintes.

Desconsiderando a ambiguidade dos dados, o autor questionou o impacto das sugestões de modificação e inclusão, resultantes da consulta pública, na segunda versão

¹⁰² A Lei n. 14.129 de 2021 substituiu a lei n. 12.5627 de 2011.

da Base, uma vez que não há nos relatórios publicizados nenhuma informação de como elas foram efetivamente incorporadas. Lembrando que a consulta pública se encerrou em 13 de março de 2016, e a segunda versão do documento foi apresentada em 3 de maio de 2016, o que permite indagar se esse período inferior a dois meses foi suficiente para a análise e incorporação das contribuições para a redação da segunda versão da BNCC. E enfatiza que os 12 milhões de contribuições, segundo informações do MEC, poderiam ter feito da produção da BNCC um processo de participação social sem precedentes na política educacional brasileira, mas considerando a análise de alguns dos seus resultados, demonstra que a consulta cumpriu o papel legitimador tanto da participação quanto da legitimação social da BNCC (CÁSSIO, 2017).

A representante do MEC, Maria Helena Guimarães (2020, p. 98), relata que os dados obtidos na consulta pública foram “[...] sistematizados por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (foram sistematizados e integrados à versão do documento apresentada no portal, na forma de segunda versão da BNCC)”, sem apresentar o teor das contribuições e quais foram incorporadas e quais foram descartadas. E, após a publicação da segunda versão, uma nova rodada de contribuição foi realizada entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, por meio de Seminários Estaduais realizados pelo CONSED e UNDIME, apoiadores de primeira hora da Fundação Lemann e do MPB.

Faremos uma pequena digressão, porque é imprescindível enfatizar que a submissão da BNCC à participação social ocorreu no contexto do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, que foi concluído em um golpe jurídico-parlamentar em 31 de agosto de 2016. Tal qual a fração mais reacionária da burguesia francesa do 18 Brumário de Luiz Bonaparte, a elite brasileira atribuía unicamente à política dos governos petistas a responsabilidade pela crise econômica. Apoiado pelo setor privado e colocado em marcha pela fração de políticos de cariz neoliberal, o golpe colocou na cadeira presidencial o entreposto mais próximo da extrema-direita que a elite econômica do país tinha à mão, Michel Temer (PMDB¹⁰³), que até então era o vice-presidente da República, um integrante do único partido de “oposição” permitido durante

¹⁰³ Em 2018 o partido muda de nome de Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) para Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

a ditadura civil-militar. E inicia o seu programa, já apresentado à sociedade em 2015 “Uma ponte para o futuro¹⁰⁴”.

O documento, no mais alto teor neoliberal, vaticina que:

[...] Se quisermos atingir o equilíbrio das contas públicas, sem aumento de impostos, não há outra saída a não ser devolver ao orçamento a sua autonomia [...] Para isso é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e educação [...] Para um novo regime fiscal, voltado para o crescimento, e não para a estagnação [...] (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 9).

Desvelando que a luta de classes no Brasil reverberava as contradições da sociedade brasileira e, não menos, a ânsia da elite brasileira em retomar por completo o controle sobre os rumos do país e acelerar o processo de ajuste neoliberal em curso desde o início dos anos de 1990. O acirramento da crise econômica passa a ser difundida, mais uma vez, como uma crise de modelo de gestão do Estado. No entanto, como nos lembra Marx, ela não se explica unicamente pelas opções políticas do governante, o golpe tratou-se de um golpe de trapaceiro, através do qual o que se pretende de fato é a retirar “[...] as concessões liberais que lhe foram arrancadas através de lutas seculares. Em vez de ser a própria sociedade que conquista para si um novo conteúdo, é o *Estado* que parece voltar a sua forma mais antiga, à dominação desavergonhadamente simples do sabre e da sotaina” (MARX, 2003, p. 19).

Em um Estado “aparentemente” fragilizado, a coalizão das diversas frações da burguesia brasileira, nesse momento histórico, fez da educação sua principal bandeira de unificação, o que permitiu que a BNCC continuasse tramitando, à despeito do caos no qual país estava mergulhando, ou até mesmo graças e ele. A partir da herança gramsciana sobre a revolução passiva, podemos entender que uma reforma que ao invés de avançar em direitos retira conquistas históricas da classe trabalhadora é, portanto, uma contrarreforma e implica em um processo de restauração, que se caracteriza pela persistência da conservação do antigo a guiar políticas em todas as áreas. E dentre tantas perdas que veríamos acontecer nos anos seguintes, a BNCC se tornou, sem dúvida alguma, o golpe mais forte que a educação pública sofreu nas últimas décadas. Até porque ela contém em si mecanismos que impactam na educação como um todo.

¹⁰⁴ Reiterando a máxima neoliberal de que o problema “é o estado grande”, em 29 de outubro de 2015, sob a ameaça de impeachment de Dilma Rousseff, Michel Temer apresenta o documento “Uma ponte para o futuro”, se gabaritando junto à elite brasileira como apto a conduzir o país ao desenvolvimento, preservando a economia.

A hegemonia conservadora, manifesta na influência do empresariado sobre as políticas que atacaram direitos dos trabalhadores, com a chegada de Temer ao poder, mediante a efetivação do *impeachment* de Dilma, vai ficar muito evidente. E, como não poderia deixar de ser, o empresariado também estava sendo bem sucedido nas suas intencionalidades no campo educacional. A própria continuidade da tramitação da BNCC, indica que foi acertada a “[...] estratégia da Fundação Lemann, de reunir gente com interesses diversos para promover a ampla participação da sociedade civil” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 584), bem como também foi acertada a decisão de retirar a BNCC do controle do MEC e transferi-la para as mãos do CNE, CONSED e UNDIME. E foi sob a organização do CONSED e UNDIME, que o movimento empresarial deu mais um passo em direção a tornar a BNCC um consenso nacional, apresentando as suas necessidades particulares como necessidades universais, e realizar uma ampla reforma na educação brasileira.

A segunda versão da BNCC foi apresentada à sociedade brasileira através de 27 seminários, realizados entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, cujas plenárias tiveram a tarefa de organizar as contribuições ao documento. Os seminários foram realizados pelo CONSED e UNDIME, oficialmente responsáveis pela redação da BNCC até sua aprovação final, e ocorreram em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Ao todo, segundo dados do MEC¹⁰⁵, participaram 9.275 pessoas.

A metodologia dos seminários, segundo relatos de Tarlau e Moeller (2020, p. 586), que acompanharam os trabalhos nos estados do Rio de Janeiro e Goiás, consistiu na separação dos professores por disciplinas no primeiro dia e por etapas da Educação Básica, no segundo dia. Nesses dias a orientação fora discutir respectivamente o conteúdo de cada disciplina e os temas transversais de cada etapa, e a cada tópico deveriam responder: concordo; concordo parcialmente; discordo parcialmente; discordo, para depois defender suas posições. As críticas à metodologia foram contundentes, pois o documento já estava pronto e caberia aos participantes dos seminários apenas aprovar ou rejeitar o documento.

Os sindicatos docentes não foram convidados para o seminário realizado no Rio de Janeiro, os professores vinham de uma longa greve e não tinham a mesma filiação partidária do governo do momento. A insatisfação repercutiu de diferentes formas, os professores de história escreveram uma carta de denúncia, e se recusaram a participar,

¹⁰⁵ A informação pode ser conferida nesse link <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-seminarios>>.

porque estavam sendo tratados como técnicos. Outros professores levaram cartas de denúncias e moções de repúdio ao documento-base. Em Goiás não houve uma rejeição explícita, sindicatos e governo eram alinhados politicamente, o que não diminui a importância das críticas em relação ao formato do seminário.

A presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (SINTEGO), Maria Euzébia de Lima, ao fazer a crítica contundente às opções pela BNCC frente a tantas outras questões estruturais que impactam na qualidade do ensino, afirmou que o currículo não resolve o problema das escolas e da condição do trabalho docente. No entanto, falou sobre a inexistência de **parcerias público-privado para cuidar da estrutura das escolas** (TRALAU; MOELLER, 2020, p. 586). Importante lembrar que Goiás já firmou parcerias com a iniciativa privada com o objetivo de tornar a gestão das escolas mais eficientes, o que talvez explique a naturalização com a qual o sindicato trata essa questão.

Se “[...] de longe, esse processo participativo de formulação de uma política pública parecia tranquilo, mas os seminários exibiram a contestação que existia aos padrões curriculares nacionais”, de fato as críticas não apareceram nas súmulas de contribuições dos docentes (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 586). As autoras ainda reiteram a insatisfação dos professores e funcionários de Goiás quando souberam que Maria Helena Guimarães de Castro assumiria a secretaria executiva do MEC. Essa nomeação causaria, no entendimento deles, a perda do controle da BNCC pela SEB, pois já se sabia que “[...] havia planos para uma grande reforma no sistema de Ensino Médio e que, antes disso, não fazia sentido finalizar os padrões para o Ensino Médio¹⁰⁶” (2020, p. 588).

Sobre as resistências, Maria Helena assim se manifestou (2020, p. 105):

[...] Sob a coordenação do MEC, inicia-se em 2014 um longo processo de debates com ampla participação de estados e municípios, CNE, associações, universidades, educadores e grande protagonismo do terceiro setor. Apesar da resistência de setores representativos da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o processo de construção da BNCC acelerou-se.

¹⁰⁶ A Reforma do Ensino Médio seria iniciada em setembro, por meio de uma Medida Provisória, provocando a recusa até mesmo por Manuel Palácios, primeiro porque o tema já vinha sendo discutida desde 2013 no âmbito do MEC, e depois porque o país vivia uma crise política sem precedentes.

É evidente que ela não listou todas as organizações de pesquisa e sindicatos e cursos de licenciatura que já haviam feito críticas à BNCC e, principalmente, à maneira como o processo de construção da BNCC foi conduzido pelo governo. Quando ela identifica o Terceiro Setor como “protagonistas” desse processo, oculta e obscurece a compreensão de que atrás do véu da filantropia, esconde-se o campo empresarial estrategicamente organizado na defesa dos seus interesses.

O longo período de implementação de políticas neoliberais na educação pública do país resulta na criação de um senso comum em relação às parcerias entre as instâncias do Estado e a iniciativa privada. A naturalização da superioridade da iniciativa privada na oferta de serviços públicos foi explicitada na fala da secretária de educação do estado de Goiás, que manifestou sua preferência em trabalhar com as fundações filantrópicas em detrimento das universidades. Segundo ela, as universidades não atendem a demanda, são atrasadas, teóricas e antigas, por essa razão “chamo para os eventos, mas, na hora da formação do professor de verdade, não chamo a universidade” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 590). Para ela, as fundações são mais atuantes, ágeis e modernas. Para a secretária da educação de Goiás, a Fundação Lemann está tomando o lugar da universidade. Precisamos considerar que a Lemann, e outras fundações e institutos supostamente filantrópicos privados, detém poder econômico, tem autonomia quanto ao controle e prestação de contas de maneira infinitamente menos burocráticas. O que alinha a atuação desses institutos ao modelo gerencialista predominante disseminado como necessário para elevar a qualidade da educação, encontrando solo fértil na mentalidade dos gestores da educação pública municipal.

O MPB estava ciente da dimensão política do que estavam propondo, já se sabia que não seria uma tarefa fácil, um dos revisores da primeira versão da BNCC, David Plank¹⁰⁷, em um documento produzido pela *Lemann Center* e assinado por ele, ao pontuar os percalços das experiências norte-americanas, deixa claro que sabiam que:

[...] o processo de obtenção de aprovação para a BNC já começou a despertar oposição, e isso pode intensificar-se à medida que a adoção e a implementação se aproximem. Se bem conduzida, a revisão nacional do projeto da BNC, ora em curso, pode ajudar a minimizar algumas controvérsias em torno dos novos padrões. No final, no entanto, a chave para a adoção bem sucedida da BNC é manter o foco no valor dos padrões como uma poderosa alavanca para a melhora de todos os aspectos do sistema de ensino [...] (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p. 4).

¹⁰⁷ David Plank é professor da universidade de Stanford e atualmente dirige o *Lemann Center*, um centro de pesquisa financiado pela Fundação Lemann em Stanford.

Ele ainda esclarece, que nos EUA os padrões não foram implementados para todas as áreas, e encontraram fortes resistências. No caso da BNC brasileira, se pretende construir padrões para todas as áreas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p. 4).

Eduardo Deschamps¹⁰⁸, em entrevista à Tarlau e Moeller em 2016, enfatiza a articulação e a organicidade da Fundação Lemann e confirma que ela “[...] criou um movimento por trás dos padrões curriculares nacionais, o que tornou o trabalho do governo muito mais fácil. Eu disse ao pessoal que precisamos criar um movimento pela reforma do Ensino Médio para que a reforma perca essa cara de projeto de governo A, B ou C [...]” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 590). A estratégia de consenso desenhada pela Fundação Lemann tornou-se ainda mais desejável pelos sujeitos do Estado em razão da estratégia draconiana do governo de Michel Temer com a ultrajante reforma do Ensino Médio via Media Provisória. O que exigiu que a reforma do Ensino Médio também fosse adotada pela Fundação Lemann e pelo MPB.

Responsáveis pela redação da segunda versão da BNCC, coube ao CONSED e UNDIME o processo de sintetizar as contribuições amealhadas nos seminários estaduais em um único documento, para ser entregue ao MEC. Antes, porém, a Fundação Lemann encaminhou esse documento também para especialistas na Austrália e nos EUA. Nesse momento o MEC deixa a Comissão de Especialista para a Elaboração da BNCC, e a portaria nº 790 de 27/07/2016 institui um Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio, sob a coordenação de Maria Helena Guimarães de Castro, que já estava à frente da Secretaria Executiva do MEC. Ao **Comitê Gestor foram atribuídos plenos poderes**, e desse momento em diante é o **responsável para definições e diretrizes para a revisão da segunda versão**, justificando a restrição do número de participantes como necessário para ter um “documento mais claro, mais coerente [...] precisa ser uma coisa menor, para ter coerência interna. **Não era mais o momento de fazer grandes consultas. Era o momento de selecionar todas as contribuições e reunir em um único documento minimamente coerente**” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 590, grifos nossos).

¹⁰⁸ Deschamps estava na comitiva do Seminário de Yale, realizado pela Fundação Lemann em 2013. Ele é docente da Fundação Universidade Regional de Blumenau desde 1990, docente avaliador no INEP com vínculo de colaborador, é conselheiro do Instituto Fritz Muller desde 1996, e durante o período das reformas ele foi Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina e depois, presidente do Consed, em 2016 e foi nomeado por Temer para o CNE, em junho de 2016 e assumiu a presidência do CNE em outubro de 2016.

Nos seminários estaduais as contribuições foram coletadas em questionários de múltipla escolha e comentários e sugestões por componentes curriculares, e

As planilhas de sistematização por estado e o relatório-síntese das contribuições produzidos por UNDIME e CONSED, mostram um grande número de críticas aos textos introdutórios, mas engajamentos desiguais nas contribuições referentes aos componentes curriculares. A partir dessas contribuições é que teria sido produzida a terceira versão da Base (CÁSSIO, 2019, p. 28).

O processo de produção da BNCC se desenvolvia, de fato, no âmbito estrito do Estado político sob a hegemonia do campo empresarial, ocupando espaços políticos importantes e controlando a produção através de diversos entrepostos. Como é o caso da própria secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, que até assumir o cargo no MEC figurava como membro no site do TPE. Processo análogo se dava no seio da sociedade civil, onde fundações e institutos filantrópicos buscavam conduzir a sociedade intelectual e moralmente, ao empunhar a bandeira da melhoria da qualidade da educação básica, apresentava a BNCC como uma necessidade incontestável para se chegar a esse objetivo.

Desta feita, para além dos intelectuais orgânicos atuando no interior do Estado na produção da BNCC, o movimento empresarial contava também com um grupo coeso e articulado, com poderosa e ampla estrutura organizada, além de recursos financeiros mais que suficientes. Esse grupo, sob a liderança formal do MPB, através de plataformas, revistas (Nova Escola, Gestão Escolar), canais no *You Tube*, *Facebook*, etc., difundiam as informações necessárias para disseminar a importância da BNCC na intenção de conquistar adesão popular. Os intelectuais e entidades representantes do setor empresarial produziam tanto materiais voltados à população em geral, como materiais para auxiliar os professores e gestores da educação a compreenderem a BNCC para que, posteriormente, eles próprios passassem a defendê-la. Angariar simpatia e apoio é uma necessidade para poder manter o discurso da vontade geral por uma mudança significativa no âmbito da educação e do envolvimento da sociedade.

Outra ação tomada para garantir a aprovação da BNCC era ter hegemonia no CNE. E no difícil ano de 2016, Michel Temer, Presidente em exercício com o afastamento de Dilma Rousseff, em 28 de junho, de forma extremamente autoritária revogou a nomeação de doze membros do CNE. Desses, sete foram eleitos por entidades e cinco haviam sido reconduzidos ao cargo e empossados por Dilma Rousseff, respeitando as listas tríplices

que foram criadas pelas entidades representativas da sociedade¹⁰⁹. Os conselheiros do CNE têm mandatos de dois ou quatro anos. O portal UOL noticiou a ocupação do *hall* do MEC, no dia 29 de junho de 2016, por profissionais da educação e representantes de entidades educacionais, em protesto à ação ilegítima de desmonte do CNE (UOL, 2016). A arbitrariedade de Temer já deixava transparecer que a educação pública brasileira passaria por um período difícil.

Sobre a manifestação, o MEC repudiou a ação afirmando que “Mais uma vez, o PT, a CUT e a CNTE mostram desrespeito ao espaço público e continuam agindo como se o MEC fosse propriedade do partido” (UOL, 2016). Essa postura buscava impingir sobre os profissionais da educação, e as entidades que sempre atuaram na defesa da educação pública ato que, ao contrário do que acusa o MEC, havia sido cometido pelo Presidente da República e pelo Ministério da Educação, ao agir ao arrepio da lei, da norma e de qualquer senso de democracia. A mesma reportagem traz a fala do presidente do CNE, Gilberto Garcia, informando que esta seria a primeira vez que uma nomeação é revogada no CNE, no entanto, “Segundo ele, por se tratar de um decreto, a revogação está dentro da legalidade” (UOL, 2016).

O decreto que cassou ilegalmente o mandato de doze dos vinte e quatro conselheiros do CNE, Decreto nº 122 de 28 de junho de 2016, foi assinado conjuntamente por Michel Temer e, seu Ministro da Educação, Mendonça Filho. Em que pese o poder de lei do instrumento jurídico, o ato de revogar a nomeação dos conselheiros se constitui ilegal, pois a lei nº 9.131/1995 em seu Art. 8º, § 1º estabelece que “A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, **pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta da sociedade civil, relacionadas às áreas dos respectivos colegiado**” (BRASIL, 1995, grifos nossos). Mas nesses tempos vivemos numa espécie de estado em que a lei se encontra em suspensão, no qual direitos sociais, inclusive constitucionais, viram meras formalidades, ignoradas solenemente pelo governo em exercício.

O desmonte do CNE, no contexto político em que tudo está parado e apenas a BNCC caminha, despertou preocupação entre educadores e as entidades do campo educacional. O CNE, como órgão de Estado, de função normativa, deve ser manter

¹⁰⁹ A lista das entidades consultadas para a criação das listas tríplexes pode ser consultada nesse link: <https://jornalggn.com.br/educacao/temer-desmonta-metade-do-conselho-nacional-de-educacao-a-pedido-de-mendonca-filho/>.

independente do governo. Houve uma profusão de manifestações contra a ação governamental de desmonte do CNE. ANPAE, ANPEd, CEDES, ANFOPE, FORUNDIR, FINEDUCA, ABDC, entenderam que o “Decreto assinado pelo governo Temer é ilegal e ilegítimo, cabendo ações judiciais” (ANPAE; ANPED; CEDES; ANFOPE; FORUNDIR; FINEDUCA; ABDC, 2016). A professora Maria Izabel Azevedo Noronha, Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APOESP), que havia sido empossada em maio por Dilma Rousseff na Câmara de Educação Básica, entrou com um mandado de segurança no Supremo Tribunal Federal¹¹⁰. Ricardo Lewandowski negou o pedido de liminar, que considerou que a nomeação era plenamente reversível¹¹¹, demonstrando a convergência entre as instituições do Estado brasileiro na sustentação das ações de um governo ilegítimo.

As mudanças arbitrárias que Michel Temer realizou na composição do CNE, e em tantas outras ações posteriores, até o final do seu governo, como a Emenda Constitucional nº 95/2016 que impôs ao país um novo regime fiscal¹¹², deixou muito claro que os setores da burguesia brasileira que o conduziram, por meio de um golpe, à cadeira da Presidência da República, tinham um projeto educacional antidemocrático e conservador. Isso explica a rápida subsunção de um órgão como o CNE às necessidades de um governo compromissado com os grupos econômicos monopolistas e com o capital financeiro.

Embora não seja novidade a convergência de interesses entre o campo político e o setor privado na história da educação brasileira, a capilarização deste setor em órgãos do Estado, o alinhamento do CONSED, UNIDME, MEC e CNE ao projeto educacional defendido pela Fundação Lemann e demais institutos e fundações filantrópicas, expressam a profissionalização da articulação empresarial na defesa da legitimidade do seu projeto educacional. E o lançamento da terceira versão da BNCC, em fevereiro de 2017, é, inequivocadamente, o maior exemplo dessa profissionalização.

Problematizando a questão dessa “profissionalização” do empresariado, não é ignorado na área da política educacional o alinhamento de Maria Helena G. Castro na defesa dos interesses empresariais. Mas no artigo de 2020, apesar de ela anunciar que se trata de um, relato, “depoimento”, que sintetiza uma leitura particular sobre o processo

¹¹⁰ Acesso à peça <https://www.conjur.com.br/dl/decisao-presidente-exercicio-michel.pdf>.

¹¹¹ Acesso: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2016/07/11/supremo-mantem-decreto-que-revogou-nomeacoes-feitas-por-dilma-no-cne.ghtml>.

¹¹² A EC nº. 95/2016 estabelece que, a partir de 2018, por 20 anos, as despesas federais só poderão aumentar a partir do índice da inflação acumulada e do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA). Esse novo regime fiscal impactará de forma violenta a responsabilização do Estado na garantia de direitos sociais fundamentais, como é a educação, mas não só ela.

de construção da BNCC. Ao que parece ela se supõe isenta de ideologia, uma vez que neste “relato”, afirma que nos anos de 1990 “Questões ideológicas também mobilizaram setores das universidades e associações que rejeitavam o enfoque curricular por competências da LDB de 1996” (CASTRO, 2020, p. 103), demonstrando mais uma vez que já era de seu conhecimento que as universidades e associações docentes se oporiam a um currículo pautado pelas competências, como já o foram no passado, quando justamente ela esteve à frente dessa discussão e atuou na gestão de Paulo Renato à frente do MEC durante os dois governos de FHC (1995-2002).

Em 06 de abril de 2016 o MEC fez entrega da BNCC ao CNE. Essa versão excluiu o Ensino Médio que, sob forte contestação, ainda tramitava no legislativo uma medida provisória com vistas à sua adequação aos ditames do projeto educacional do empresariado, a MP nº 746/2016. A Base referente a essa etapa teria uma trajetória à parte, e só seria aprovada posteriormente, em 2018. Cássio e Ximenes alertam que o próprio MPB, pretende que a BNCC seja a “[...] espinha dorsal para os direitos de aprendizagem, de cada aluno, para a formação de professores, os recursos didáticos e as avaliações externas” (2017) avançando em direção à padronização dos currículos escolares. E aí está “[...] a ruptura mais radical entre o projeto político da nova BNCC e o da versão anterior: de elemento articulador do SNE, a nova BNCC assume ela própria o papel regulador das relações federativas na educação” (idem, ibidem, 2017) Isso fica evidente, para Cássio e Ximenes, porque ocorre o “abandono do PNE, de seus mecanismos de financiamento e qualificação das escolas, assim como da proposta de criação do SNE (Sistema Nacional de Educação)”, e a função do SNE estaria muito além de simplesmente elaborar uma base curricular nacional (2017)

Um currículo padronizado e centralizado, tendo como referência a “pedagogia das competências”, apesar de não lograr êxito em âmbito nacional, está presente nas iniciativas desenvolvidas pelos governos do PSDB em São Paulo¹¹³ há mais de décadas. O currículo por competências, “[...] além de definir conteúdos e habilidades por bimestre,

¹¹³ Em 2014 SEDUC-SP atuou em parceria com a Associação Parceiros da Educação (APE) com o objetivo de desenvolver atividades no âmbito do PECSP (Programa Educação – Compromisso de São Paulo), instituído em 2011. A parceria resultou no “Programa de Gestão em Foco e seu Método de Melhoria e Resultados” (MMR), foi estruturado em três eixos: 1. Gestão Escolar (alinhando currículo a metas mensuráveis em avaliações externas); 2. Gestão de Pessoas (reestruturando a jornada de trabalho docente atribuindo novas funções e atribuições, condicionando a participação no programa à realização das metas pré-estabelecidas); 3. Gestão Pedagógica (centralização na formação do estudante, implementando o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil). O MMR teve como objetivo inserir na rede pública de ensino a lógica gerencial, capilarizando a cultura avaliativa da secretária de educação para as escolas estaduais (CÁSSIO, 2019). - http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_31_10.

aponta os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos pelo professor para alcançar o fim proposto” (GIROTTI, 2016, p. 421), cumprindo a função de controle técnico do trabalho docente, separando execução e planejamento, tornando o processo de ensino eficiente. A BNCC, ao ampliar essa reforma de viés gerencialista e empresarial para a educação brasileira em seu conjunto, com a finalidade de desenvolver nos estudantes as habilidades e competências requeridas pelo capitalismo contemporâneo, expressas na forma de padrões nacionais verificados por avaliações de larga escala, como consta na terceira versão da BNCC, já estava nos discursos de Maria Helena Guimarães de Castro desde os anos de 1990. Ela ocupou vários cargos no MEC, durante os governos FHC, entre 1995 e 2002, e esteve na equipe que produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que buscavam esse objetivo.

A terceira versão da BNCC entregue ao CNE guarda uma identidade muito grande com as perspectivas defendidas por ela, como podemos ver nesse artigo publicado pelo Instituto Braudel:

O que queremos é ter uma **proposta de orientação curricular que estabeleça os conteúdos que o aluno deve aprender em cada série ou ciclo**, independente do livro didático, independente da abordagem pedagógica. **O aluno será avaliado de acordo com as competências e habilidades estabelecidas para cada ciclo de aprendizagem**. Nosso objetivo é estabelecer uma base curricular comum, um núcleo básico de aprendizagem, de conteúdos, competências e habilidades, que toda criança tem que aprender até o final do Ensino Fundamental [...] contudo, o Brasil ainda não definiu expectativas de aprendizagem ou padrões básicos de conhecimento que os alunos devem alcançar ao final de cada ciclo de aprendizagem. **Adotar uma base curricular comum e definir expectativas de aprendizagem para série ou ciclo deve ser a prioridade de todos os sistemas de ensino, com ênfase na alfabetização, leitura, escrita e conceitos básicos de matemática.** (CASTRO, 2008, p. 09-10, grifos nossos)

A terceira versão da BNCC escancarou a presença de intelectuais orgânicos do setor privado no momento crucial em que a BNCC recebeu sua redação final e seguiu para tramitação no CNE. Como vimos acima, as fundações e institutos privados fizeram valer seus interesses no conteúdo e na forma da BNCC, mas também, como atestam¹¹⁴

¹¹⁴ Ver DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 23 de março de 2017, nº 57. “EXTRATO DE CONTRATO Nº 17/2017 - UASG 150002 Nº Processo: 23000050898201638. DISPENSA Nº 7/2017. Contratante: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. CNPJ Contratado: 62145750000109: FUNDACAO CARLOS ALBERTO VANZOLINI Objeto: Prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamento Legal: Lei 8.666/1993 e alterações. Vigência: 22/03/2017 a 22/03/2019. Valor Total: R\$18.923.297,00. Fonte: 112000000 - 2017NE800324. Data de

Silva e Alves Neto, o “[...] trabalho de reelaboração da proposta foi coordenado pela Fundação Alberto Vanzolini de São Paulo, que concluiu a elaboração do documento em dezembro de 2017, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental [...]” (2020, p. 272). Ou seja, o MEC terceirizou a redação final do documento da BNCC a uma entidade privada, o que nos leva a questionar as razões que o levaram a isso e, também, se no âmbito do MEC, um Ministério que conta com servidores públicos de carreira, além dos contratados, não havia pessoal suficiente para redigir o documento.

Os autores corroboram a tese de que as condições políticas do país, desencadeadas com o impeachment de Dilma Rousseff, possibilitaram a recomposição do MEC por “[...] antigos agentes experientes na gestão da educação e que retomam os projetos do Partido da Social Democracia (PSDB)” nomeadamente Maria Helena Guimaraes de Castro, Guiomar Namó de Mello e Maria Inês Fini, resultando em que “[...] de agosto de 2016 a dezembro de 2018, outra proposta de BNCC foi elaborada, ela é completamente diferente das versões de 2015 e de 2016” (SILVA; ALVES NETO 2020, p. 272). Quando Castro deixa o MEC, em maio de 2018, ela reitera que saiu tranquilamente “porque conseguiu fazer as políticas que pretendia no ministério” (ESTADÃO, 2018).

A Fundação Vanzolini, como as demais fundações e institutos privados envolvidos na produção da BNCC e, posteriormente na reforma do Ensino Médio, se apresenta, em seu site, como:

[...]uma organização sem fins lucrativos, criada e gerida pelos professores do departamento de Engenharia de Produção da Universidade de São Paulo (Poli-USP) [...] Há mais de 50 anos, a Fundação desenvolve, aplica e dissemina novos conhecimentos da Engenharia no cotidiano das pessoas, empresas, instituições e governos, contribuindo na resolução de problemas econômicos, ambientais, técnicos e sociais no Brasil e no exterior [...] a Fundação Vanzolini atua sobre quatro eixos:

Educação, oferecendo programas de formação e desenvolvimento de pessoas e equipes por meio de cursos de curta, média e longa duração. Sendo os cursos de longa duração (MBA e especialização) em convênio com a Escola Politécnica da USP (POLI-USP);

Certificação, realizando certificações de produtos e sistemas de gestão para organizações e instituições públicas e privadas;

Pesquisa, elaborando projetos de pesquisa em operações, produtos, sistemas de gestão, inovação, políticas públicas e outros, e;

Soluções, respondendo aos desafios complexos que envolvam inovação e compromisso de implementação bem-sucedidos (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2022).

A fundação é antiga “parceira” de órgãos responsáveis pela educação pública, em especial no estado de São Paulo. No ano de 2006, ela já se ocupava de atender e desenvolver recursos e estratégias para “Graduar professores em prazo curto”, com o suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e as principais instituições de ensino superior de São Paulo, USP, UNESP e PUC, que ficaram encarregadas da gestão acadêmica e do conteúdo. A fundação tem vasta atuação junto ao estado de São Paulo, e prefeituras do interior paulista, região na qual Maria Helena Guimarães de Castro foi Secretária Estadual de Educação entre 2007 e 2009, além de ocupar vários outros cargos em secretarias estaduais e prefeituras da região.

No relatório de 2017, disponível no seu site, a Fundação dá destaque à sua contratação para “[...] a gestão integrada da consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da **3º versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** [...]”, que consta na lista de suas principais realizações, bem como a ampliação da parceria com o Instituto Natura, Fundação Telefônica, *Inspirare* e Fundação Lemann (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2017, grifos do autor). Assim como diversos projetos de parcerias com o estado de São Paulo, em especial com a SEDUC-SP, parcerias que se repetem nos relatórios de 2018, 2019, 2020 e 2021¹¹⁵. A Fundação firma parcerias com diversos órgãos públicos, o relatório de 2021, por exemplo, no contexto da pandemia da Covid-19, informa que ofereceu “Soluções em Educação a Distância para a continuidade do ensino público estadual paulista [... com a] assinatura de dois novos contratos expressivos com a SEDUC – um deles reconhecido pelo BID no prêmio ‘Governart 2020: A Arte do Bom Governo’; expansão da parceria com a Prefeitura de São Paulo [...]” (2021).

Só encontramos relatórios das atividades desenvolvidas pela da Fundação Vanzolini de 2017 em diante. E esses relatórios não trazem informações financeiras e contábeis, embora seja possível ver que a fundação vende serviços de capacitação profissional em diversas áreas e uma variedade de outros serviços. De acordo com Silva e Alves Neto, o contrato firmado com o Ministério da Educação em 2017, mediante dispensa de licitação, teve vigência de 22/03/2017 a 22/03/2019, inicialmente no valor total R\$18.923.297,00 (2020, p. 272). Não conseguimos confirmar essa informação no endereço eletrônico indicado pelos autores, no entanto, na busca pelo CNPJ da Fundação,

¹¹⁵ Como é possível conferir acessando o site da Fundação Vanzolini (<https://vanzolini.org.br/institucional/#relatorios>).

foi possível ver que em 2018 houve um aditivo ao contrato, ao qual não foi permitido acesso. E, também, não estão disponíveis no site contratos anteriores a 2018.

Para além da crítica sobre a pedagogia das competências, que foi generalizada entre as associações docentes e universidades públicas, na terceira versão da BNCC, outras questões chamam a atenção, como os temas acerca da orientação sexual e de gênero. A Folha de São Paulo, anuncia que “Sem alarde, o Ministério da Educação alterou o texto da nova versão da base nacional curricular e retirou todas as menções às expressões ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’ [...]” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017). A versão divulgada com embargo¹¹⁶ para imprensa, ainda continha essas expressões, diferentemente da versão divulgada online, no site oficial do governo federal, na quinta-feira, dia 06 de abril, data em que a terceira versão da BNCC foi entregue ao CNE.

4.4 O CNE COMO ÓRGÃO AUXILIAR DE GOVERNO

O CNE, após receber a terceira versão da Base redigida - como vimos acima, por uma fundação privada, a Fundação Vanzolini - segue a tarefa de dar legitimidade a um documento que vinha sendo produzido num contexto de total e profunda desigualdade entre os setores envolvidos. Assume, assim, a condição de órgão auxiliar do governo empossado após o golpe contra Dilma Rousseff, e também de entreposto dos institutos e fundações privadas, de forma que deliberou, em 08 de maio de 2017, que seriam realizadas cinco Audiências Públicas Regionais entre julho e setembro deste mesmo ano, uma em cada região do país, para que a sociedade e os profissionais da educação “debatessem e propusessem mudanças” no documento. As Audiências aconteceram conforme cronograma abaixo:

Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), com 228 participantes e 38 intervenções;
Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), com 428 participantes e 57 intervenções;
Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), com 340 participantes e 62 intervenções;
Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), com 491 participantes e 54 intervenções;

¹¹⁶ Divulgada com embargo se refere à prática de jornalistas terem acesso a documentos e materiais antes da divulgação “oficial”, na qual jornalistas e veículos de comunicação se comprometem e acordam uma determinada hora para a publicação.

Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), com 220 participantes e 72 intervenções (TUTTMAN; AGUIAR, 2018, p. 271).

Segundo Tuttman e Aguiar (2018)¹¹⁷, então na função de conselheiras no CNE, o que foi coletado nas audiências regionais deu origem a uma planilha em que as contribuições e intervenções foram agrupadas por assuntos no documento “Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação” pela Comissão Bicameral. Foram divulgados, na página do MEC, três documentos sintetizando a etapa das audiências, o “Sumário Executivo Posicionamento CONSED e UNDIME”; o “Posicionamento CONSED e UNDIME” e o “Relatório-síntese dos Estados¹¹⁸”.

Relatam as ex-conselheiras, Malvina Tuttman e Márcia Aguiar, que frente à evidente complexidade do tema e dos materiais entregues ao CNE, em novembro de 2017 cada relator da Comissão apresentou uma minuta de parecer para apreciação. Na ocasião, foi solicitado pelos Conselheiros e Conselheiras, que apenas um documento fosse analisado na reunião de dezembro, dada a complexidade da matéria, que exigia discussão pormenorizada (TUTTMAN; AGUIAR, 2018), acreditando que teriam mais tempo para

¹¹⁷Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela Aguiar, conselheiras do CNE no contexto de aprovação da BNCC. As duas e a conselheira Aurina Oliveira Santana deram os únicos três votos contrários à aprovação da BNCC no CNE em 2017, quando foi aprovada a Base para a Educação infantil e Ensino Fundamental.

¹¹⁸ Nas contribuições dos estados, apesar de pouco detalhadas, é possível constatar diversas contribuições e reivindicações quanto:

- À estrutura e organização do texto da BNCC, indicando problemas na hierarquização e na articulação entre as informações que ela traz, tornando-a fragmentada;
- Ao propósito da Base e a quem ela se direciona, indicando que o documento é contraditório quanto ao papel da base, havendo divergências sobre ela ser dirigida às secretarias de educação ou aos professores, reivindicando maior autonomia docente;
- À diferença entre Base e Currículo, que reitera as críticas sobre o propósito da Base, a maioria dos estados solicitaram que o documento seja mais claro quanto a essa distinção, porque ora o documento se apresenta como norteador para a elaboração dos currículos, ora não apresenta espaços para essa elaboração, havendo inclusive questionamentos quanto a sua obrigatoriedade, entendendo que os demais entes federados são autônomos na elaboração dos seus currículos;
- Aos direitos de aprendizagem referentes aos princípios éticos, políticos e estéticos que constam na parte introdutória do documento, foram reivindicadas várias inserções, como liberdade de expressão, destacar de forma mais enfática o respeito à identidade de gênero, menção explícita a pessoas com deficiência, reivindicam que se agregue conceitos como sustentabilidade, cidadania, laicidade e diversidade étnico-raciais, religiosa, de gênero e sexualidade;
- Às modalidades de ensino, os estados reivindicaram que o texto da Base atenda a definição de modalidades de ensino estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que o texto confunde modalidade, temas especiais e temas transversais;
- Às sessões apresentadas no documento, alguns estados reivindicaram que o documento tenha uma seção com orientações para a construção da parte diversificada, que corresponde a 40% do currículo, foi sugerido que a avaliação como processo formativo fosse abordada, bem como questionada a ausência de conceitos pedagógicos na definição dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse tópico foi reivindicado o detalhamento da metodologia que consolidou as 12 milhões de contribuições da análise do documento (consulta pública da primeira versão).

as análises. Enquanto isso, ocorria a publicização da terceira versão da BNCC pelo MEC, e a mídia tradicional repercutia positivamente seu conteúdo, sem falar nos sites dos institutos e fundações filantrópicas privadas, o TPE e o MPB e editoras, que enfatizavam as virtuosidades da BNCC e como ela seria um diferencial para a educação brasileira.

O G1, pertencente às Organizações Globo da família Marinho, na reportagem “Especialistas veem avanços na terceira versão da Base, mas desafio na implementação”, traz a avaliação de “especialistas” “após a análise” do documento. Vejamos quem são os especialistas que a o G1 ouviu: Mozart Neves Ramos¹¹⁹, diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna; David Boyd¹²⁰, gerente de políticas educacionais da Fundação Lemann; Priscila Cruz¹²¹, presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação; Anna Helena Altenfelder¹²², superintendente do Cenpec; Patrícia Mota Guedes¹²³, gerente de Pesquisa e Desenvolvimento da Fundação Itaú social e, por fim, para dar um verniz de imparcialidade à reportagem, Daniel Cara¹²⁴, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE), da Faculdade de Educação da USP. Com exceção de Daniel Cara, todos os demais “especialistas” ouvidos pelo G1 são representantes de grandes fundações e institutos filantrópicos, intelectuais orgânicos da burguesia, que estão em campo para fazer com a que a educação brasileira, a educação pública mais precisamente, tenha o conteúdo e a forma necessários ao capital.

¹¹⁹ Mozart Neves Ramos, foi professor da Universidade Federal de Pernambuco (1997-2013), onde foi reitor nos anos de 1996-1999 e de 2000-2003. Foi Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006). Hoje é Catedrática da Universidade de São Paulo com vínculo de professor colaborador. Presidiu o CNE no ano de 2006, e foi Conselheiro entre 2006 e 2013 e retornou à função em 2018. É membro do Consed desde 2003, foi Vice-Presidente entre 2005 e 2006. Atualmente é diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, é Conselheiro do Instituto Positivo, foi Presidente Executivo do Todos Pela Educação (2007-2010).

¹²⁰ David Boyd trabalhou no gabinete do Ministro da Educação da Austrália, onde foi responsável por reformas na formação de professores e no financiamento das escolas (<https://umbrasil.com/entrevistadores/david-boyd/>).

¹²¹ Priscila Cruz foi co-fundadora do Todos Pela Educação, Presidente do Instituto Articule, membro de diversos conselhos: Departamento de Pesquisas Judiciárias do CNJ, Museu de Arte Moderna, Fundação Itaú de Educação e Cultura, Instituto Singularidades, Centro de Estudos de Educação e Inovação em Educação da FGV e do Instituto Rodrigo Mendes, co-fundadora do Instituto Faça Parte, Colunista de educação da UOL (<https://www.linkedin.com/in/priscila-cruz/?originalSubdomain=br>), <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/>).

¹²² Anna Helena Altenfelder, com passagens como professora pelos Institutos *Sapientiae*, atua na Cenpec desde 1999, quando entrou como formadora, hoje preside o Conselho de Administração, faz parte da rede de apoiadores do TPE e do MPB.

¹²³ Patrícia Mota Guedes foi coordenadora do Institui Braudel de Economia Mundial (2002-2010), entrou como especialista na Fundação Itaú Social e hoje ocupa a Gerência de Pesquisa e Desenvolvimento.

¹²⁴ Daniel Cara é professor da Faculdade de Educação da USP, foi membro titular do Fórum Nacional de Educação (2010-2016), membro da direção da Campanha Global pela Educação (2007-2011), compôs o Comitê Diretivo da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (2009-2012), membro do Conselho Nacional de Juventude (2005-2007), foi colunista da UOL (2012-2018).

Na reportagem, seguindo o objetivo de manter o verniz democrático e apartidário Mozart Neves enfatizou que a BNCC “[...] é um documento de Estado, não de governo, e isso é garantido tanto pelas contribuições já realizadas em inúmeras consultas à população feitas nos últimos dois anos, quanto pela sequência do debate, agora, no Conselho Nacional de Educação [...]” (G1, 2017). Priscila Cruz deixa transparecer que, de fato, houve uma mudança no texto da BNCC ao incorporar pontos importantes como a progressão das habilidades, e chama a atenção para a “[...] descrição de cada uma das habilidades vinculada a um código em que diz em qual disciplina e em qual ano escolar ela será trabalhada [...]. É importante destacar que a BNCC não é um currículo, ela traz referências para os currículos que serão elaborados pelas redes de ensino e pelas escolas [...]”. Embora ela componha o coro que insistentemente afirma que a BNCC não é um currículo, ainda que seja prescritiva, engessada e obrigatória, ela argumenta que “A formação inicial, nas pedagogias e licenciaturas, bem como a formação continuada, promovida pelas redes e nas escolas, deverão obrigatoriamente ser revistas à luz da BNCC [...]”, deixando claro que a ambição do empresariado é maior, alcança a totalidade da educação brasileira (G1, 2017).

Anna Helena Altenfelder, enfatiza que a BNCC, sozinha, não tem como garantir que os estudantes tenham assegurado o direito à educação pública de qualidade, por isso é preciso que sejam oferecidas as condições de sua implementação, **ela é um instrumento que poderá orientar outras políticas, “[...] como a formação inicial e continuada dos professores, as avaliações, a produção de materiais didáticos [...]”** (G1, 2017). David Boyd, ao se referir ao fato de a Base exigir maior esforço do aluno, entende que as habilidades das disciplinas “[...] verbos como *analisar, justificar, demonstrar, relacionar, construir, solucionar*. Aulas meramente expositivas não serão suficientes para o desenvolvimento de tais habilidades, de modo que novas formas de didática serão necessárias para alcançar esses objetivos [...]” (G1, 2017).

Convém considerarmos primeiramente que ao especificar a educação pública, fica claro o interesse pela formação dos filhos da classe trabalhadora e, ao se referir à formação inicial e continuada de professores, avaliações e materiais didáticos, a aprovação da BNCC amplia de forma considerável um grande nicho de negócios para o setor privado. As alterações e adequações decorrentes da aprovação da BNCC exigirão, das redes públicas de ensino, investimentos substanciais em capacitação docente e materiais didáticos, obviamente adquiridas dos grupos privados do setor educacional que

vêm se especializando em oferecer “soluções” sob medida às necessidades das redes públicas de ensino.

Patrícia Mota Guedes reafirma o mantra que tem sido entoado desde o início das discussões da BNCC no âmbito do Estado, que se trata de um documento que se originou na “ampla discussão e participação da sociedade”. Mas reafirma a necessidade do “engajamento” de todos para que a sua implementação, e que as dez competências gerais, apresentadas como o objetivo supremo da educação, dariam a garantia da formação integral do indivíduo, porque incluem “[...] elementos como o senso estético e ético, a empatia, resolução de conflitos, resiliência, autonomia, uso de tecnologia, e saúde física e emocional [...]” (G1, 2017), o que nos lembra a indicação que fizemos um pouco antes sobre o perfil de profissional que Paulo Lemann contrata em suas empresas, desvelando que a reforma curricular responde ao interesse do empresariado em relação à formação de um perfil de trabalhador correspondente à atual configuração do capitalismo, ou seja, a formação de uma nova sociabilidade.

Embora os “especialistas”, representantes do setor privado, tenham deixado claro que apostam no potencial da BNCC como redutor das desigualdades, eles não esqueceram que “[...] será a qualidade da sua implementação por municípios e Estados que determinará se e como esse potencial se realizará”, como declara Patrícia Mota Guedes (G1, 2017). Ou seja, sobre aqueles que pouco, ou nada, foram ouvidos, pesará a responsabilidade pelo sucesso da execução desta política, seguindo à risca o modelo centralizador de tomada de decisão e descentralizador de execução que vem sendo instituído no Brasil desde os anos de 1990. Qualquer erro de concepção quanto à forma ou ao conteúdo da educação tal qual como está na BNCC, será notado no resultado das avaliações de larga escala, e é importante que enfatizemos que ele vai ser atribuído aos professores e instituições escolares sem, contudo, que eles tenham de fato sido ouvidos e considerados efetivamente na criação da BNCC.

Voz dissonante na reportagem do G1, Daniel Cara, chama a atenção para a perspectiva de que o debate feito na imprensa sobre a BNCC tenderá a ser enviesado e pobre, porque no processo de construção de políticas públicas, em especial as políticas voltadas para a educação, as alterações precisam ser legitimadas pelos seus implementadores, no caso aqueles que estão nas escolas. E reitera que os formadores, professores e representantes do professorado foram, até então, alijados do debate e da elaboração do documento, e sinaliza que diferente de como o MEC conduziu o processo até aqui,

o CNE pode resolver esse equívoco e convocar um amplo debate com a comunidade educacional. Se não fizer isso, o destino da BNCC será o mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Os PCNs não chegaram às escolas, exatamente porque careciam de legitimidade, os professores não se viam naquele documento. Curiosamente, a BNCC foi formulada agora por pessoas que estavam em postos estratégicos naquele governo (G1, 2017, grifos nossos).

Mas precisamos considerar duas questões: primeiro que a conjuntura política e a composição do CNE naquele momento era outra; a segunda, como nos lembra Cássio (2018), o projeto educacional disparado pelos PCNs, embora não tenha sido tornado obrigatório pelo CNE, ofereceu as condições para que as avaliações externas de larga escala ganhassem capilaridade nas redes de ensino brasileira. Segundo o autor, as avaliações de larga escala como expressão da qualidade da educação e, nos cursos formação de professores, a “[...] a popularidade de autores como César Coll, Antoni Zabala e Philippe Perrenoud – são legados inquestionáveis do projeto curricular dos PCNs” (CÁSSIO, 2018, p. 244).

Contrariando os propositores da Base, que atribuíram ao processo de produção uma perspectiva participativa e consensual, no contexto das Audiências Públicas ferviam notas com posicionamentos críticos de diversas entidades do 5ampo educacional. A Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em um documento encaminhado ao CNE em 2017, denunciou que o MEC omitiu as rupturas no processo de produção e a mudança completa da equipe responsável pela formulação da BNCC. O documento recupera a defesa do princípio democrático, critica o reducionismo do direito à educação ao direito à aprendizagem de conteúdos definidos pelas autoridades de forma centralizadora, e o conseqüente abandono do princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Critica a insistência dos idealizadores em afirmarem que a Base não é um currículo, apesar deles a terem reduzido a um ordenamento e sequenciamento de conteúdos. E reitera que:

[...] a ABdC e boa parte da sociedade brasileira esperam deste Conselho é que ele mantenha, em relação à BNCC, o posicionamento que teve à época dos PCNs, com os quais, aliás, esta base está cada vez mais parecida. O que esperamos é que este Conselho estabeleça que as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, por ele já definidas, são a base para os currículos nacionais (ABDC, 2017).

A ANPEd, também em nota, reiterou discordância quanto à metodologia de elaboração da BNCC e ao conteúdo com o qual ela foi sendo construída, destacou as seguintes preocupações na nota divulgada em abril de 2017:

[...] - A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena – todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;

- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao reproduzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;

- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC fez ao conservadorismo no Brasil;

- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças (ANPED, 2017).

No dia 05 de dezembro, segundo dia de tramitação da BNCC no CNE, diante das notas publicadas pelas entidades, o então presidente, Eduardo Deschamps, em um comunicado afirmou que as discussões sobre a BNCC teriam continuidade no dia seguinte, pois o Conselho considerou necessário “um pouco mais de tempo para finalizar o documento a ser deliberado no Conselho Pleno” (AGÊNCIA BRASIL, 2017). No entanto, a assessoria de imprensa do CNE afirmou que não havia relação entre a continuidade da discussão e a solicitação feita pelas entidades.

Em artigo, na Carta Capital 06 de dezembro de 2016, Fernando Cássio já havia recuperado as mudanças radicais realizadas na estrutura do documento quando Mendonça Filho assumiu o MEC e Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a Secretaria Executiva do MEC. Enfatizou a sinalização vinda do CNE que não haveria grandes confrontos com o MEC durante a votação do parecer, e que a tramitação teria um viés **“bastante técnico”, porque ela se assentaria sobre uma base legal**, considerando a Meta 7¹²⁵ do PNE (2014-2024), procurando usar a legalidade em contraposição à legitimidade. Cássio e Ximenes aproveitam para reiterar que a inclusão da Base no PNE

¹²⁵ O governo, ao fazer uso da meta 7 do PNE para justificar a produção da BNCC, atrela a qualidade da educação ao IDEB das escolas. E a “[...] combinação dessas estratégias para o atingimento da meta em questão, a perspectiva meritocrática assumida tende a ampliar as desigualdades e a reforçar processos de exclusão social. Nesse sentido, o exame dos processos de discussão que deram origem à BNCC (estratégia 7.1 da meta 7) e dos argumentos elencados pelo governo em sua defesa permite perceber uma intencionalidade privatista e mercantil” (OLIVEIRA, 2016, p. 56).

foi consequência da pressão dos setores empresariais e esclarece que de fato a BNCC está na Meta 7 do PNE, no entanto, afirmam que é:

[...] substancialmente diferente tomar a BNCC como centro da agenda de reforma da educação, em substituição às demandas por igualdade de condições, melhoria da infraestrutura das escolas, valorização significativa dos docentes e regulação estrita de sua formação inicial, apoio financeiro aos estudantes de baixa renda etc. Há uma firme visão reacionária ao se lançar a BNCC em meio a um retumbante silêncio quanto ao Custo Aluno Qualidade (o CAQ), principal instrumento voltado à garantia de dignidade nas escolas de educação básica (CÁSSIO; XIMENES, 2017).

Essa mudança substancial, da segunda para a terceira versão, torna a Base um instrumento para definição de metas e padrões de aprendizagem, construída pelo alto, divorciada da prática social e do contexto real da educação pública brasileira. Ou seja, “essencialmente a BNCC nasce em falso, parcial, sem condições institucionais de implementação e sem legitimidade capaz de lhe assegurar adesão genuína de educadores e gestores” (CÁSSIO; XIMENES, 2017).

A subordinação do CNE aos interesses privatistas presentes no governo do momento também é alvo de crítica de Cássio, pois ainda que o CNE lide com seus conflitos internos em relação à BNCC, “[...] o rebaixamento ao nível de um cartório, cujo único papel é oficializar o que já foi decidido em outras esferas, se afigura como um destino inevitável ao CNE”. A aprovação de uma BNCC com tantos problemas consolidará o **CNE como aparelho para perpetuação do poder dos grupos que, hoje, comandam efetivamente a educação no Brasil** (CÁSSIO, 2016). A submissão do CNE ao MEC desvela a necessidade que orientou a reconfiguração do CNE, quando Temer assumiu a presidência, criar um espaço amistoso e favorável à tramitação acelerada e convergente ao conteúdo e a forma da BNCC.

O documento base, contendo oito anexos utilizados pelos Conselheiros Relatores para a produção das minutas do Parecer e da Resolução, só foi enviada aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017. O que gerou apontamentos quanto à falta de tempo para a leitura dos documentos como deveria ser, de forma atenta e pormenorizada.

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE [...] os relatores leram a minuta do Parecer, que incorporou 2 (duas) minutas apresentadas na reunião da Comissão em novembro. [...] Dado a complexidade da temática, os vários destaques e o pouco tempo para

discussão, houve a necessidade de adiar a reunião do Conselho Pleno, onde o Parecer e a Resolução deveriam ser lidos publicamente e apreciados, pois a Comissão ainda não havia concluído suas análises e encaminhamentos [...] a reunião da Comissão precisou ser concluída no início do quarto dia, sendo que mais duas minutas de Parecer e Resolução foram entregues aos membros da Comissão, sem tempo de análise. Essas várias versões não foram suficientemente analisadas, o que, certamente, prejudicou a tramitação e discussão da matéria. As buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepujaram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas (TUTTMAN; AGUIAR, 2018, p. 272).

Diante do atropelo, as Conselheiras, Aurina Oliveira Santana (CES/CNE), Malvina Tuttman (CEB/CNE) e Márcia Angela Aguiar (CEB/CNE), protocolaram um pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução, considerando que a BNCC não estava concluída, principalmente porque o Ensino Médio fora excluído, o que não atendia as exigências legais. Na sequência, o que se viu, segundo as autoras, foi mais irregularidade,

[...] um Conselheiro requereu a votação da matéria em regime de urgência [...]. Questionado por ter colocado em votação o regime de urgência antes do pedido de vista, o Presidente do CNE argumentou que o referido pedido de urgência tinha sido solicitado na véspera, por escrito, e assinado por um conjunto de Conselheiros. Após esse ato, concedeu o pedido de vista e encerrou a Sessão [...] informou às Conselheiras [...] que o prazo para a apresentação do substitutivo era de 1 (uma) semana, agendando a próxima reunião do Conselho, com caráter deliberativo para o dia 15/12/2017 (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2018, p. 271-273).

A ausência de tempo para uma tarefa dessa envergadura evidenciou a urgência com que a BNCC tramitou no CNE, e só torna mais claro o viés antidemocrático que permeou a produção e aprovação da Base. Isso levou as três Conselheiras a declararem seus votos contrários ao Parecer da BNCC.

Reproduzimos abaixo o voto da Conselheira Márcia Aguiar, para enfatizar o teor da discordância da Conselheira:

[...] Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação do campo; desrespeita o princípio do pluralismo propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento – 3º versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos do Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2018, p. 271-273).

As Conselheiras Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman seguiram o voto de Márcia Ângela da Silva Aguiar, sendo os únicos três votos contrários à terceira versão da BNCC, aprovada no CNE em 15 de dezembro de 2017.

4.5 O BRASIL TEM UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Embora a BNCC tenha sido apresentada pelo MEC como resultado de um processo participativo, de construção contínua, não é difícil notar as diferenças entre as três versões da Base Nacional Comum Curricular, como demonstra Cariello:

A primeira diferença se dá em quem assina a terceira versão, enquanto a primeira [...] e a segunda versão foram assinados pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) E União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDME), **a terceira versão traz como “apoio” o Movimento Pela Base [...]** Já a “segunda diferença gira em torno da organização dos conteúdos curriculares, visto que a terceira versão se diferencia das duas primeiras por ter como base as competências e habilidades. Esses dois aspectos estão intimamente ligados, visto que é por eles que percebemos a influência do MPB, inserindo a lógica do capital humano no currículo-base, nesse sentido, a BNCC se alinha ao pensamento de Schultz que enxerga a educação como mais um fator de produção, assim, a educação básica passa a ser vista, pela sociedade política, pelo canal da política pública, em função da troca, em função dos interesses do mercado (CARIELLO, 2019, p. 13)

Apenas um dia após a aprovação da BNCC no CNE, a revista Nova Escola, noticia que:

[...] a BNCC passa a servir de referência para os currículos de estados, municípios e escolas. As redes e instituições terão dois anos para adaptar seus documentos de ensino – até 2020, portanto. Já as matrizes de referência de exames em larga escala, como a Prova Brasil, devem ser alinhadas à BNCC até um ano a partir da sua publicação [...] (NOVA ESCOLA, 2017).

O que demonstra que o mercado editorial, voltado para à educação já contava com a aprovação. E aprovada a BNCC ainda se nota as ausências, muitas já presentes no relatório-síntese que coletaram as contribuições nas Audiências Regionais, organizadas pelo CNE, devidamente indicadas por professores e gestores. Tarlau e Moeller (2020, p. 591) lembram que as questões relacionadas à gênero, etnia e cultura eram bastantes explícitas na introdução do documento e foram diluídas, amenizadas. Denise Carreira (2019) considera que à medida que grupos conservadores, grupos fundamentalistas de orientação religiosa e o *Movimento Escola sem Partido*¹²⁶ foram ganhando espaço, a questão de gênero e sexualidade foi se tornando uma questão atravessada por polêmicas. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) teve uma participação bem tímida na primeira versão da BNCC. Segundo a autora, uma espécie de “autocensura” se colocou como consequência do aumento da força política de grupos ultraconservadores no início do segundo governo de Dilma Rousseff (CARREIRA, 2019, p. 64), o que se consolidou com o governo Temer e culminou na extinção da SECADI¹²⁷, com a chegada de Bolsonaro à presidência.

No entanto, na segunda versão da Base as questões relacionadas a gênero, raça e sexualidade ganharam espaço no documento pela pressão dos movimentos sociais. Porém, no contexto de afastamento da Presidenta Dilma Rousseff e ascensão do conservadorismo com a chegada de Michel Temer à presidência, ocorre não só o apagamento dessas questões:

[...] o Ministério da Educação trouxe a absurda proposta de que ‘corpo, gênero, sexualidade’ fossem submetidos ao tratamento das diferentes tradições religiosas como parte do ensino religioso, que passava nessa

¹²⁶ O Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 por Miguel Nagib, ganhou visibilidade com a onda apartidária neoconservadora que se formou nas Jornadas de Junho de 2013, quando as manifestações legítimas pelo abuso no preço das passagens de ônibus chamadas pelo Movimento Passe Livre (MPL) foram incorporadas por diversos seguimentos sociais. Os grupos alinhados à direita no espectro político, passaram a reivindicar um pretenso apartidarismo para e nas manifestações, inclusive hostilizando manifestantes que estivessem com bandeiras e camisetas de partidos de esquerda. Em nome da neutralidade partidária, passaram a usar símbolos patrióticos, entre eles a camiseta da Seleção Brasileira de Futebol e bandeiras do Brasil. A crise de hegemonia da era petista já se anunciava, sintetizando diversos elementos que passaram a fazer oposição sistemática a toda e qualquer pauta que fosse defendida por partidos e políticos progressistas. Nesse contexto, em relação à educação escolar, ganhou intensidade as críticas às políticas inclusivas, à compreensão da escola como um espaço de discussão e desenvolvimento crítico e político. Essas críticas foram capturadas pelo Movimento Escola Sem Partido e projetos de leis reivindicando uma educação sem partido, sem ideologias de nenhuma espécie, passaram a ser apresentados em todas as esferas da administração pública, aglutinando os defensores do neoliberalismo, grupos religiosos fundamentalistas, entidades conservadoras, resultando no apoio às pautas conservadoras que passaram a fazer parte do governo Temer, nos anos seguintes e, principalmente no governo Bolsonaro. Não é desmedido dizer que a integração desses diversos segmentos e pautas, foram determinantes para eleição de Jair Messias Bolsonaro.

¹²⁷ No segundo dia do mandato como presidente da república, Jair Bolsonaro, através do decreto 9.465/19 (BRASIL, 2019) extinguiu a SECADI.

versão a ser considerada área de conhecimento da BNCC [...] Nessa última versão, a menção às questões de gênero e de orientação sexual foi suprimida do documento, como justificativa de que diante de tantas controvérsias elas seriam objeto de novos debates no CNE – com a perspectiva nebulosa de, no futuro – em um prazo indefinido – emitir normativa específica. A mesma supressão marcou a versão da BNCC para o Ensino Médio, divulgada em 2018, pelo Ministério da Educação [...] (CARREIRA, 2019, p. 77).

A BNCC também passou ao largo de qualquer preocupação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na primeira versão não houve qualquer referência explícita à modalidade, diante de questionamentos e críticas. Na segunda versão é feita uma inserção formal e bastante artificial, segundo Catelli Jr., pois ao mudar a redação no texto de “crianças e adolescentes” para “crianças, adolescentes, jovens e adultos”, ocorreu uma ampliação de um antigo problema,

[...] pois tornou ainda mais homogêneo o currículo, desconsiderando qualquer especificidade da Educação de Jovens e Adultos [...] que endossa o significado marginal da política de Educação de Jovens e Adultos no país [...] continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em um futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA [...] Ocorre, entretanto, que grande parte do público da Educação de Jovens e Adultos são as crianças e jovens que entram na escola e que, por diferentes caminhos no caso brasileiro, são excluídas, tornando-se o público da EJA [...] Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade. Com isso a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar, contudo, qualquer outra proposição, tornando a EJA mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica [...] uma nova versão da BNCC para o Ensino Médio e nela se repete a ausência da EJA (CATELLI JR. 2019, p. 314-315).

Agora temos uma base, embora ela negligencie o universo de sujeitos e suas demandas educacionais, que são apresentadas cotidianamente aos docentes nas escolas brasileiras. A opção verticalizada na qual se pautou sua construção, demonstra que o governo brasileiro elegeu o MPB como representante da sociedade para dialogar. No entanto, o MEC e as “parceiras” dessa empreitada ao apresentarem a BNCC aprovada, reforçam como sua construção “[...] como continuidade de um processo apartidário e participativo, que começara no governo Dilma, facilitou sua aceitação entre os diversos atores da sociedade civil” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 592). E as resistências em relação à reforma do ensino médio, marcado por uma ampla e intensa mobilização dos alunos do ensino médio, ocupação de escolas e críticas contundentes das entidades não

atingiram a BNCC, como se fossem coisas de natureza diversas, como se não partilhassem o mesmo corpo e a mesma alma.

Sem contar que as críticas, nas audiências, nas manifestações de professores e alunos tanto sobre a BNCC quanto sobre a reforma do ensino médio, havia uma convergência em relação a criticar o governo, o Estado, e claro que devem ser criticados e cobrados. Cássio (2018, p. 247) relata que na audiência pública sobre a Base do Ensino Médio, ocorrida em São Paulo em 8 de junho de 2018, que foi formalmente cancelada pelo CNE devido à ocupação do plenário por professores e estudantes dessa etapa da educação básica, “[...] os múltiplos oradores que se revezavam nos megafones protestavam contra Michel Temer, o MEC, o CNE e alguns dos seus membros. Praticamente não se ouviu manifestações de contestações às fundações empresariais que, na linha de frente da ‘implementação’ da BNCC, estavam na plateia para defender a Base”. Ignorando que as políticas públicas, inclusive as políticas educacionais, não resultam unicamente da ação do Estado, no sentido estrito, pois resultam das relações contraditórias que fundamentam a sociedade capitalista, estando, portanto, sob a dinâmica da luta de classes, então ainda que ela seja de responsabilidade do Estado, ela não pode ser pensada exclusivamente pelos seus órgãos (HÖFLING, 2001, p. 32). Esse deslocamento, ou melhor, imprecisão acerca da política, um misto de se ver participante e não se ver, de negação da política e da não constatação de que a política se dá na arena de disputa que é a sociedade civil, contando, portanto, com outros sujeitos individuais e coletivos, expressam a hegemonia da classe dominante. A culpabilização do Estado, dos agentes políticos, os exime das atrocidades contra a classe trabalhadora cometidas ordinariamente nessa sociedade.

Mais uma evidência do poder que o MPB teve na tramitação da BNCC, é que antes dela ser apresentada para “apreciação” da sociedade, o MPB já havia disponibilizado aos estados e municípios no seu *site* um link com orientações sobre os próximos passos para a implementação dos novos padrões de aprendizagem, orientando, que a implementação da BNCC deveria ser realizada em várias frentes, “[...] a revisão dos conteúdos locais, dos materiais didáticos, formação continuada dos docentes, alinhamento das avaliações” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 592). Ou seja, gestores de escolas, docentes, que foram colados na condição de sujeitos passivos durante todo o processo de produção da BNCC, silenciados de diferentes maneiras, agora são chamados a implementar um currículo padronizado no qual a comunidade, a escola, o docente e os discentes são abstrações idealizadas, pensadas a partir de uma compreensão de educação

cuja função primordial é a formação das subjetividades necessárias para o atual estágio de desenvolvimento capitalista.

E para tanto, como indicam Tarlau e Moeller (2020, p. 592), a Fundação Lemann, o sujeito irradiador e coordenador da iniciativa privada em defesa de uma base nacional compreendida como currículo prescritivo, assumiu a função de, através de seus diferentes braços e apoiadores, criar os mecanismos e estratégias para que a BNCC se consolidasse tal qual foi idealizada. De imediato, em parceria com a *Google*, disponibilizou seis mil aulas digitais, vídeos e outros materiais para “auxiliar” os professores na organização de aulas mais “ricas de aprendizagem” aos seus alunos. Tratou-se do primeiro conjunto de recursos didáticos alinhados aos padrões nacionais estabelecidos na BNCC. Atribuiu à Associação Nova Escola, editores da Revista Nova Escola, a função de agregar os materiais produzidos por “professores de todo o país”, com dicas e orientações para a incorporação da BNCC nas salas de aula, antes mesmos dos governos terem “reformado” seus currículos, ou das escolas terem adequado seus Projetos Político Pedagógico.

Cássio corrobora essa informação, e a ainda relata a parceria da Fundação Lemann e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) de um aporte de R\$ 30 milhões para:

[...] levar, até 2024, internet de alta velocidade e assegurar a inserção tecnológica como ferramenta pedagógica a todas as escolas públicas”¹²⁸. Se a baixa conectividade em certas regiões do Brasil representa um risco para o projeto de distribuição da BNCC via planos de aulas digitais, a mais nova articulação entre a Lemann e o BNDES consubstancia a avassaladora expansividade das redes de políticas [...] a imensa maioria de materiais de propaganda da BNCC que hoje atingem o professorado brasileiro não provém do MEC ou das redes de ensino, mas de agentes privados que constelam estas intrincadas redes de políticas (CÁSSIO, 2018, p. 248).

Para a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), essa aproximação entre os grupos empresariais e os governos, na produção de políticas indicam uma gestão corporativa da educação pública (CLADE 2014, *apud* ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 49). Esse tipo de política se materializa em processos de privatização, que segundo Adrião e Peroni, incidem em três dimensões “[...] oferta educativa; gestão educacional e currículo [...], é sobre esta última dimensão, cujo desdobramento se fez

¹²⁸ O autor inseriu uma nota informando que o aporte da Fundação Lemann será de R\$ 10 milhões e o aporte do BNDES será de R\$ 20 milhões, essas informações foram divulgadas pelo InfoMoney em 2018 (<https://fundacaolemann.org.br/noticias/educacao-conectada-bndes-e-mec-lancam-chamada-publica>).

sentir tanto no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 50).

A aprovação da BNCC funciona como uma política indutora de parcerias entre o poder público e o setor privado. Na esteira da reforma do aparelho do Estado, de 1995, que estabeleceu a educação como um serviço público não-estatal, a oferta da educação pública foi se tornando permeável a diversos processos de privatizações na educação. No que se refere às compras de SPes, compostos por materiais didáticos, capacitação docente, assessorias, enfim, um conjunto de produtos direcionados as escolas públicas, consideramos que a ampliação desse mercado também era esperada e almejada pelo campo empresarial, que vende sua imagem como parceiro da escola pública. Como demonstra um material destinado aos investidores da Cogna, no Kroton Day¹²⁹ de 2018, quando ainda era o Grupo Kroton, no qual informou aos seus investidores que nos EUA a venda de material didático para o K-12¹³⁰ “[...] cresceu 42% após a implementação o *Common Core* (equivalente a BNCC brasileira) [...]” (KROTON, 2018).

Sobre o interesse do mercado educacional na BNCC, Salomão Ximenes, em entrevista à André Antunes (EPSJV/FIOCRUZ), explica que:

A Base dá ao mercado educacional previsibilidade e segurança econômica. Esse mercado passa a contar com uma definição do conteúdo educacional a ser ofertado a cada ano, a cada semana e, com isso, vai poder formatar seu sistema de ensino, as suas apostilas, o seu sistema de formação de professores de acordo com isso [...]. E isso agora com uma possibilidade de contratualização muito direta, por exemplo: o município vai poder contratar a empresa ‘X’, o sistema educacional ‘Y’, que vai lhe prometer melhorar o Ideb para 4,5 no prazo de 4 anos e esse será o resultado a ser entregue ao final do processo de contratualização [...]. É possível visualizar, inclusive, não só pela venda de sistemas de ensino, mas até mesmo pela transferência da gestão de escolas. A experiência americana é riquíssima nesse sentido e o governo de Goiás, com a proposta de entregar a gestão de escolas para as OSs [Organizações Sociais], já se aproxima disso. Você passa a mercantilizar esses resultados porque eles se tornam bastante previsíveis quando você estabelece a Base (ANTUNES, 2017).

Cássio corrobora essa afirmação, complementando que:

¹²⁹ O Kroton Day, depois alterado para Cogna Day, com a reestruturação e criação do Cogna. Esse evento é a reunião anual de investidores, na qual o conglomerado discute as perspectivas da companhia e destaca o potencial de investimentos.

¹³⁰ O K12 compreende aos 12 anos de escolarização básica no sistema educacional estadunidense, considerando a organização da educação no Brasil, temos a seguinte equivalência Pre-Scholl (duração de 2 anos, corresponde à educação infantil dos 3 aos 5 anos); Elementary Scholl (anos iniciais do ensino fundamental); e o Middle Scholl (anos finais do ensino fundamental); High Scholl (equivalente ao ensino médio brasileiro).

[...] a Base franqueia um sem-número de oportunidades de negócios para os agentes privados interessados naquele que dela deriva: novas metodologias para avaliações de larga escala, produção de materiais didáticos, programas de formação docente de baixo custo e flexibilização curricular do ensino médio (CÁSSIO, 2018, p. 246).

E aos municípios, que se vêm constantemente pressionados a elevarem a nota do IDEB, sob o vaticínio de serem considerados incompetentes, maus gestores, são oferecidas “soluções educacionais”, porque é assim que os SPEs são apresentados aos municípios, capazes de melhorar a gestão da educação, a capacitação docente e a aprendizagem dos alunos, por meio de metodologias ativas, plataformas educacionais, materiais didáticos para alunos e materiais instrucionais e capacitação aos docentes, padronizando o currículo às avaliações de larga escala.

E não podemos desconsiderar que a reforma empreendida pela BNCC também atende os interesses privados em seu sentido mais amplo, pois se coaduna ao movimento de reorganização global da educação, cujo tripé se sustenta na centralização e padronização curricular, nas avaliações de larga escala e na reforma da formação de professores. Essa fração do empresariado que não atua diretamente no mercado educacional, tem grande interesse, pois por meio do controle sobre o que se ensina nas escolas, com vistas a subordinar a educação, em especial a educação pública às necessidades imanentes do capitalismo em crise, promove um sujeito adaptável, resiliente, empreendedor de si mesmo. E para isso, a BNCC insere desde o Ensino Fundamental I componentes curriculares sobre empreendedorismo, educação financeira e educação emocional nos currículos escolares, a fim de subordinar a educação, em especial a educação pública à lógica de mercado, inserindo mecanismos de controle e regulação típicos do setor produtivo.

É a partir da apreensão das intencionalidades e interesses do empresariado na reforma da educação que defendemos a tese de que a BNCC, à medida que ela atende a esse variado conjunto de interesses que tem na produção de materiais didáticos, na oferta de plataformas e avaliações simuladas para as avaliações de larga escala, formação e capacitação docente na tentativa de alinhar o professorado às matrizes teóricas que fundamentam a BNCC, pode ser considerada como uma política de indução à mercantilização do ensino, por meio da produção da necessidade da aquisição de SPE pelos municípios, no anseio de se adequarem à BNCC que é uma política normativa.

5. CONCRETUDE DOS SPE NOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

Na tentativa de uma melhor apreensão de múltiplas determinações que resultam na inserção do setor privado na oferta da educação pública, como explicitado no primeiro capítulo, os dados foram coletados em duas etapas, a primeira em 2021 e a segunda em 2022. A opção pela extensão da coleta de dados em 2022 foi posterior, porque entendemos que a eleição para prefeitos, que ocorreu no ano de 2020, pode ter interditado algumas parcerias para o ano de 2021, o que a nosso ver justificaria a realização da coleta novamente em 2022. Defendemos que a aprovação e implementação da BNCC pode ser considerada como uma política indutora de aquisições de SPEs pelos municípios, porque ela reitera a importância das avaliações de larga escala para atestar a qualidade da educação, além de fazer isso, estabelece o que deve ser avaliado, ao estabelecer um currículo padronizado articulado às avaliações de larga escala.

As indagações frente a essa problemática, considerando que a aprovação da BNCC e sua implementação se encontram num contexto de expansão dos processos de privatização da educação e na educação, no qual grandes empresas educacionais têm diversificado os produtos ofertados e voltado parte dos seus negócios para a educação pública, no caso específico da pesquisa, da educação pública municipal. A produção científica que se volta para as compras de SPEs pelos municípios têm identificado que essa é a forma mais frequente de PPP entre os municípios e o setor privado, como vem demonstrando Adrião *et al.* (2005; 2015) e Santos (2012).

Partimos do pressuposto que a análise da realidade não permite dicotomia ou superioridade entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Entendemos, tal qual Gramsci (1995, p. 51) que nas condições de vida dos homens, “[...] a qualidade está sempre ligada à quantidade [...]”. Corroboram essa compreensão Minayo e Sanches (1993, p. 247) ao afirmarem que “[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”, sendo as expressões “ecológicas” e “concretas” referentes aos elementos quantitativos.

Nosso esforço, num primeiro momento, foi coletar dados para saber se é possível constatar uma tendência de aumento nas aquisições de SPEs pelos municípios paranaenses nos últimos anos. O que coincidiria com a aprovação e início da implementação da BNCC, sugerindo a influência desta nessas aquisições. Por essa razão,

procuramos quantificar e identificar os municípios e editoras que tem firmados esses contratos. E para tentar apreender se esse aumento pode ser atribuído à aprovação da BNCC, considerando a maneira como ela incide intensificando o modelo neoliberal que introduz a educação por resultados, procuramos saber, através da indicação dos próprios municípios, quais razões os têm levado a fazer essas aquisições. As razões poderão indicar se podemos considerar, tendo base empírica satisfatória, que de fato estamos diante de uma tendência de intensificação dessas aquisições no cenário pós-aprovação da e início de implementação da BNCC.

5.1 OS MUNICÍPIOS E AS EDITORAS

Como apresentados anteriormente, utilizamos diferentes procedimentos de coleta de dados no intuito de melhor conseguir apreender esse fenômeno. No ano de 2021 constamos que, dos 399 municípios paranaenses, 101 deles firmaram parecerias para aquisição de SPE. E no ano de 2022, os dados coletados indicaram um aumento no número de municípios que fizeram essas aquisições, sendo 144.

No quadro 1 estão todos os municípios que efetivamente conseguimos acesso, pois consideramos os municípios que responderam à nossa solicitação via *e-mail* e formulário do *Google Forms*, afirmando não fazerem aquisições. As colunas indicam: 1 – quantidade dos municípios efetivamente investigados; 2 – os Municípios investigados; as colunas 3, 4 e 5 – estão indicados em qual/ quais procedimentos localizamos os dados das aquisições de SPEs.

Quadro 2 – Municípios investigados no ano de 2021

	MUNICÍPIO	SITES	1º E-MAIL	E-MAIL FORMULÁRIO	TCE/ PR
1	Agudos do Sul			X	X
2	Altônia				X
3	Ampére	X		X	
4	Andirá				X
5	Antonina			X	X
6	Apucarana	X	X		X
7	Arapoti				X
8	Arapuã				X
9	Araruna				X
10	Ariranha do Ivaí				X
11	Barra do Jacaré	X			X
12	Bituruna			X	
13	Boa Esperança			X	

14	Boa Esperança do Iguaçu	X			X
15	Bom Jesus do Sul			X	X
16	Bom Sucesso do Sul			X	X
17	Cafeara		X	X	X
18	Centenário do Sul				X
19	Campina Grande do Sul	X			X
20	Capanema			X	
21	Capitão Leônidas Marques			X	
22	Castro			X	
23	Centenário do Sul	X			X
24	Cianorte				X
25	Cidade Gaúcha				X
26	Congonhinhas				X
27	Contenda			X	
28	Coronel Domingos Soares		X	X	X
29	Coronel Vivida		X		
30	Cruzeiro do Iguaçu				X
31	Cruzeiro do Sul				X
32	Dois Vizinhos	X			X
33	Enéas Marques			X	
34	Entre Rios do Oeste			X	
35	Farol			X	X
36	Fernandes Pinheiro				X
37	Figueira			X	
38	Foz do Iguaçu ¹³¹		X		
39	Foz do Jordão			X	
40	Francisco Beltrão	X			
41	Guapirama		X	X	
42	Guaraniaçu			X	
43	Imbaú				X
44	Inácio Martins			X	
45	Indianópolis			X	
46	Ipiranga				X
47	Iracema do Oeste			X	
48	Irati			X	
49	Itaguajé			X	
50	Itambé				X
51	Itapejara D'Oeste	X			X
52	Itaperuçu				X
53	Itaúna do Sul		X		
54	Ivaiporã		X	X	
55	Jaguariaíva				X
56	Jandaia do Sul				
57	Japurá			X	
58	Jardim Alegre				X
59	Jardim Olinda				X
60	Jataizinho		X	X	
61	Joaquim Távora			X	
62	Jundiá do Sul				X
63	Juranda			X	
64	Kaloré				X
65	Lapa			X	
66	Laranjeiras do Sul				X
67	Loanda	X			X
68	Lunardelli				X

¹³¹ Produz o próprio material didático a partir do currículo da AMOP

69	Lupionópolis		X		X
70	Mandirituba				
71	Mallet			X	
72	Mangueirinha	X			X
73	Manoel Ribas				X
74	Maria Helena				X
75	Marialva				
76	Marechal Cândido Rondon			X	
77	Maringá	X			
78	Mariópolis	X			X
79	Marmeleiro			X	
80	Marquinho				X
81	Matinhos	X			X
82	Matelândia			X	
83	Matinhos				
84	Mauá da Serra			X	
85	Medianeira		X	X	
86	Mercedes	X			X
87	Morretes			X	
88	Moreira Sales				X
89	Nova América da Colina				X
90	Nova Laranjeira		X		
91	Nova Olímpia				X
92	Nova Prata do Iguaçú		X	X	
93	Nova Santa Bárbara			X	
94	Nova Santa Rosa		X	X	
95	Nova Tebas	X	X		X
96	Novo Itacolomi			X	X
97	Ortigueira			X	X
98	Ourizona			X	
99	Paçandu	X			
100	Palmas			X	X
101	Palotina				X
102	Paranaguá			X	X
103	Paranavaí			X	
104	Pato Bragado			X	
105	Pato Branco	X			X
106	Paula Freitas			X	
107	Peabiru			X	
108	Piên			X	
109	Pinhais		X	X	
110	Pitanga	X			X
111	Planaltina do Paraná			X	
112	Planalto				X
113	Pontal do Paraná		X		
114	Porto Amazonas	X			X
115	Porto Rico			X	X
116	Presidente Castelo Branco				X
117	Quatigua			X	
118	Quatro Pontes	X			
119	Querência do Norte		X		
120	Rancho Alegre				X
121	Realeza			X	
122	Renascença	X			X
123	Ribeirão Claro				X
124	Ribeirão do Pinhal	X	X		X
125	Rio Azul				X
126	Rolândia			X	

127	Roncador				X
128	Salgado Filho		X		
129	Santa Cruz de Monte Castelo		X		
130	Santa Helena			X	
131	Santa Izabel do Oeste				X
132	Santa Mariana	X	X		
133	Santa Terezinha de Itaipu				
134	Santana do Itararé	X			X
135	São Carlos do Ivaí				X
136	São João do Ivaí				X
137	São Jorge d'Oeste	X			X
138	São Jorge do Ivaí				X
139	São José da Boa Vista				X
140	São José dos Pinhais		X	X	
141	São Mateus do Sul			X	
142	São Pedro do Ivaí			X	
143	São Pedro do Paraná			X	
144	Sapopema				X
145	Saudade do Iguaçu				X
145	Sertanópolis				X
147	Sulina	X			X
148	Tamarana			X	
149	Tapira	X			X
150	Terra Roxa			X	
151	Telêmaco Borba				X
152	Tomazina		X	X	
153	Três Barras do Paraná			X	
154	Tunas do Paraná				X
155	Tupãs	X		X	
156	Umuarama			X	
157	União da Vitória		X		
Total de municípios investigados - 157					

Fonte: Elaboração própria.

Da mesma forma, na tabela 2, abaixo, encontram-se os dados coletados no ano de 2022. Nesse ano foram feitos três procedimentos de coleta de dados. Optamos por enviar um único e-mail aos municípios, já com o link do questionário no *Google Form*, porque tínhamos menos tempo, e entendemos também que, como a devolutiva dos municípios não é muito alta, enviar dois e-mails solicitando quase as mesmas informações, poderia diminuir o número de devolutivas, em especial do segundo e-mail, questionário, que solicitamos informações mais detalhadas. Então, no quadro 2, a coluna 1 traz a quantidade de municípios; a coluna 2, os municípios; as colunas 3, 4 e 5 temos indicados quais foram os procedimentos que correspondem aos dados coletados de cada município.

Quadro 3 – Municípios investigados no ano de 2022

	MUNICÍPIOS	SITES	FORMULÁRIO	TC/PR
1	Adrianópolis	X		

2	Agudos do Sul			X
3	Andirá	X		X
4	Apucarana		X	X
5	Arapongas			X
6	Arapoti		X	X
7	Arapuã			X
8	Araruna			X
9	Ariranha do Ivaí			X
10	Atalaia		X	
11	Astorga			X
12	Bandeirantes		X	
13	Barbosa Ferraz		X	
14	Barra do Jacaré	X		X
15	Bituruna		X	
16	Boa Esperança do Iguaçu			X
17	Boa Ventura de São Roque		X	X
18	Bom Jesus do Sul			X
18	Bom Sucesso do Sul			X
19	Cafelará			X
20	Cafezal do Sul		X	X
21	Califórnia			X
22	Cambará			X
23	Cambé		X	
24	Cambira			X
25	Capanema		X	
26	Campina Grande do Sul			X
27	Carlópolis	X		X
28	Cascavel		X	
29	Castro		X	X
30	Centenário do Sul			X
31	Chopinzinho		X	
32	Cianorte			X
33	Colombo	X		X
34	Congonhinhas			X
35	Coronel Domingos Soares			X
36	Coronel Vivida			X
37	Corumbataí do Sul	X		X
38	Cruzeiro do Iguaçu			X
39	Cruzeiro do Sul			X
40	Cruzmaltina		X	X
41	Curitiba		X	
42	Dois Vizinhos			X
43	Douradina			X
44	Entre Rios do Oeste			X
45	Farol		X	X
46	Fernandes Pinheiro			X
47	Flor da Serra do Sul		X	
48	Foz do Jordão			X
49	Francisco Beltrão	X		X
50	Godoy Moreira		X	X
51	Guairaçá		X	
52	Guapirama		X	X
53	Guaratuba	X		X
54	Ibiporã			X
55	Iguaçu		X	X
56	Imbaú		X	
57	Imbituva			X
58	Inácio Martins		X	X

59	Indianópolis	X		
60	Ipiranga	X		X
61	Irati		X	X
62	Itambaracá			X
63	Itapejara D'Oeste	X		X
64	Itaúna do Sul			X
65	Ivaí			X
66	Ivaiporã		X	X
67	Ivaté			X
68	Jaboti	X		X
69	Jacarezinho	X		
70	Jaguapitã			X
71	Jaguariaíva		X	X
72	Jandaia do Sul			X
73	Jardim Alegre			X
74	Jardim Olinda		X	
75	Jundiá do Sul			X
76	kaloré			X
77	Laranjeiras do Sul		X	X
78	Leópolis			X
79	Lunardelli			X
80	Lupionópolis			X
81	Mandaguari			X
82	Mangueirinha			X
83	Manoel Ribas			X
84	Maria Helena			X
85	Maringá			X
86	Mariópolis		X	X
87	Marmeleiro		X	X
88	Marquinho			X
89	Marumbi			X
90	Matinhos	X		X
91	Mauá da Serra			X
92	Medianeira		X	
93	Mercedes			X
94	Mirador			X
95	Nova Aliança do Ivaí			X
96	Nova América da Colina		X	
97	Nova Laranjeiras			X
98	Nova Londrina			X
99	Nova Olímpia			X
100	Nova Prata do Iguaçu		X	
101	Nova Santa Rosa		X	
102	Nova Tebas			X
103	Novo Itacolomi			X
104	Ortigueira	X		
105	Ourizona		X	X
106	Palmas			X
107	Palmeira	X		X
108	Palotina			X
109	Paranacity			X
110	Paranaguá			X
111	Pato Branco	X		
112	Paulo Frontim		X	
113	Peabiru		X	
114	Piên		X	X
115	Piraí do sul			X
116	Pitanga	X		X

117	Pitangueiras		X	
118	Planaltina do Paraná		X	
119	Planalto			X
120	Pontal do Paraná			X
121	Porto Amazonas			X
122	Porto Rico	X		X
123	Presidente Castelo Branco	X		X
124	Primeiro de Maio	X		X
125	Prudentópolis			X
126	Quatro Barras		X	X
127	Quatro Pontes			X
128	Quedas do Iguaçu			X
129	Rancho Alegre			X
130	Realeza	X	X	X
131	Rebouças			X
132	Renascença		X	X
133	Ribeirão Claro			X
134	Ribeirão do Pinhal		X	X
135	Rio Azul	X		X
136	Rio Bom		X	X
137	Rolândia		X	
138	Roncador		X	X
139	Salgado Filho		X	
140	Santa Amélia	X		
141	Santa Helena		X	
142	Santa Lúcia		X	
143	Santa Mariana			X
144	Santa Mônica		X	
145	Santa Terezinha de Itaipu			X
146	Santana do Itararé			X
147	Santo Antônio do Caiuá			X
148	São João			X
149	São João do Ivaí		X	
150	São João do Triunfo			X
151	São Jorge do Ivaí		X	X
152	São Mateus do Sul		X	
153	São Pedro do Ivaí			X
154	São Sebastião da Amoreira		X	
155	Sapopema			X
156	Saudade do Iguaçu			X
157	Sengés			X
158	Sertanópolis	X		X
159	Siqueira Campos		X	
160	Sulina		X	X
161	Tamarana		X	
162	Tamboara			X
163	Tapejara		X	
163	Tapira	X	X	X
164	Tibagi		X	
165	Toledo		X	
166	Tomazina		X	
167	Três Barras do Paraná		X	
168	Tunas do Paraná			X
169	Turvo	X		X
170	Umuarama		X	
171	Vitorino			X
172	Wenceslau Braz			X
Total Municípios investigados –172				

Fonte: Elaboração própria.

Nesse primeiro momento os dados coletados se referem à identificação dos municípios e das editoras fornecedoras dos SPEs. Estes dados nos permitiram constatar que o que temos aqui no estado corroboram os dados que a literatura da área vem demonstrando quanto à identificação do perfil dos municípios. Após a apresentação dos procedimentos das coletas de dados realizadas, apresentaremos o perfil dos municípios que compraram SPEs no estado do Paraná nos anos de 2021 e 2022.

5.1.1 A consulta aos sites dos municípios

No ano de 2021 encontramos 24 municípios que assinaram contratos de compra de SPEs com editoras. O município de Andirá faz essas compras desde o ano de 2009 da Editora FTD, com a qual voltou a firmar parceria em 2018 e segue até o momento. A Editora Positivo também é fornecedora de SPE para Andirá, segundo os dados coletados, a parceria iniciou em 2009 e se encerrou em 2020. Em alguns períodos o Município fez aquisições das duas editoras, isso também ocorre com outros municípios, sugerindo que nem sempre há uma permanência da parceria com a mesma empresa. Não é escopo desse estudo, mas seria de grande valia para aprofundar as investigações relacionadas a essas aquisições, entender o que faz os municípios optarem por outros SPEs.

Dentre os 24 municípios que chegamos por meio da busca nos sites das prefeituras, portais jornalísticos e o Diário dos Municípios, 17 deles tinham parceria com a Editora Positivo, 5 com a Editora Opet, 2 com a Editora FTD. Importante destacar que as editoras Positivo e Opet são empresas paranaenses. Encontramos contratos, licitações ou notas fiscais sobre as aquisições em 17 municípios. Os demais municípios acessamos a informação nos sites das próprias prefeituras ou portais jornalísticos locais, nos quais os municípios comemoravam a parceria ou divulgavam a parceria à população, num claro aceno eleitoral. A educação sempre é uma pauta profícua para a política. Considerando esse procedimento de coleta de dados, ao menos 24 municípios estavam utilizando SPE no ano de 2021. Constatamos, durante as buscas, que alguns municípios compraram SPEs até o ano de 2020, e, portanto, eles não entraram no computo do ano de 2021. Acreditamos que a eleição para prefeitos, ocorrida em outubro de 2020, e as respectivas trocas de prefeitos, pode ter impactado nas parcerias firmadas, uma vez que ocorre a alternância

dos grupos políticos locais e, com isso, a alteração de orientações acerca da política educacional dos municípios.

Quadro 4 – Documentos comprobatórios de PPP encontrados por município - 2021

Município	SPE	Ano	Documento Encontrado
Andirá	FTD	2009	Notícia site da prefeitura
	Positivo/Aprende Brasil	2009-2020	Notícias no site da prefeitura Termos de inexigibilidade de licitação
	FTD	2018-2021	Notícias no site Contrato de compra
Barra do Jacaré	OPET/SEFE	2014/2021	Termos de inexigibilidade de licitação Contrato de compra
Boa Esperança do Iguaçu	Positivo/Aprende Brasil	2021	Extrato de Contrato
Campina Grande do Sul	OPET/SEFE	2018/2021	Notícia jornais Licitação
Centenário do Sul	FTD	2020/2021	Licitação Notícia
Dois Vizinhos	Positivo/Aprende Brasil	2021	Site da prefeitura Notícias em jornais
Francisco Beltrão	Positivo/Aprende Brasil	2017/2021	Termo de Inexigibilidade de licitação Parecer técnico Contrato de compra
Itapejara D'Oeste	Positivo/Aprende Brasil	2021	Notícias de jornais
Loanda	Positivo/Aprende Brasil	2021	Licitação pregão eletrônico Diário do Noroeste
Mangueirinha	Positivo/Aprende Brasil	2020/2021	Termo de inexigibilidade de licitação
Maringá	OPET/SEFE	2021	Contrato de compra
Mariópolis	Positivo/Aprende Brasil	2013/2016 Retomou em 2021	Notícia site da prefeitura Diário Oficial dos Municípios
Mercedes	OPET/SEFE	2021	Licitação
Nova Tebas	Positivo/Aprende Brasil	2019-2021	Notícia no site da prefeitura
Pato Branco	Positivo/Aprende Brasil	2021	Notícia no site da prefeitura Licitação e contrato de compra
Porto Amazonas	Positivo/Aprende Brasil	2012-2021	Contratos de compra e aditivos de contratos
Pitanga	OPET/SEFE	2019-2021	Notícia no site da prefeitura Contrato de compra
Quatro Pontes	Positivo/Aprende Brasil	2020/2021	Notícias no site da prefeitura
Renascença	Positivo/Aprende Brasil	2008/2021	Notícias no site da prefeitura
Santa Mariana	OPET/SEFE	2015/2021	Notícias em jornais
Santana do Itararé	Positivo/Aprende Brasil	2015/2021	Contratos de compra e aditivos de contrato
São Jorge D'Oeste	Positivo/Aprende Brasil	2021	Notícia em jornal

Sulina	Positivo/Aprende Brasil	2018/2021	Licitações
Tapira	Positivo/Aprende Brasil	2018/2021	Contrato de compra

Fonte: Elaboração própria.

Na coleta realizada de 2022 por meio desse mesmo procedimento, encontramos 27 municípios com parcerias firmadas, fazendo aquisições de SPE, como se pode constatar no quadro 2, abaixo. Os municípios de Andirá, Barra do Jacaré, Boa Esperança do Iguaçu, Francisco Beltrão, Itapejara D'Oeste, Pato Branco, Pitanga e Tapira aparecem nas coletas dos dois anos. No ano de 2022, 9 municípios firmaram parceria com a Editora Positivo, adquirindo o SPE Aprende Brasil, 7 com a Editora FTD, 5 com a Editora Opet, proprietária do SPE SEFE, 2 municípios fizeram aquisições da Editora Saber, proprietária do Sistema Maxi e da Coleção Prosinha – a Editora Saber pertence ao Grupo Cogna –, a Editora Moderna, do grupo Santillana, vendeu SPE para 2 municípios também, assim como a Editora Boquinhas Aprendizagens e Assessoria.

Quadro 5 – documentos comprobatórios de PPP encontrados por município – 2022

Município	Editora	Ano	Documento Encontrado
Adrianópolis	Positivo/Aprende Brasil	2022	Notícia site da prefeitura
Andirá	FTD	2018-2022	Contrato – portal de transparência
Barra do Jacaré	OPET /SEFE	2014-2022	Contrato – portal de transparência
Boa esperança do Iguaçu	Positivo/Aprende Brasil	2022	Notícia site da prefeitura
Carlópolis	OPET/SEFE	2022	Nota fiscal – Nota fiscal – portal de transparência
Colombo	OPET/SEFE	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Corumbataí do Sul	FTD	2022	Contrato – portal de transparência
Francisco Beltrão	FTD	2017-2022	Contrato – portal de transparência
Guaratuba	Positivo/Aprende Brasil	2022	Notícias em jornais
Indianópolis	Positivo/Aprende Brasil	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Ipiranga	Editora FTD	2022	Notícia site da prefeitura
Itapejara D'Oeste	Positivo/Aprende Brasil	2021-2022	Nota fiscal – portal de transparência
Jaboti	Editora Saber – Prosinha Somo Educação – Maxi Grupo Cogna	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Jacarezinho	Moderna – Aprova Brasil Grupo Santillana	2022	Notas fiscais – portal de transparência

Matinhos	Positivo/Aprende Brasil	2022	Contrato de licitação e nota fiscal
Ortigueira	Maxi – Somos Educação Grupo Cogna	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Palmeira	Editora FTD	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Pato Branco	Positivo/Aprende Brasil	2021-2022	Notícia site da prefeitura
Piên	Boquinhas Aprendizagem e Assessoria	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Pitanga	OPET / SEFE	2019-2022	Nota fiscal – portal de transparência
Realeza	Editora Moderna (grupo Santillana)	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Rio Azul	Editora FTD	2022	Licitação e contrato – portal de transparência
Santa Amélia	Boquinhas Aprendizagem e Assessoria	2022	Nota fiscal – portal de transparência
Saudade do Iguaçu	Positivo/Aprende Brasil	2022	Notícia site da prefeitura
Sertanópolis	Editora FTD SESC	2022	Licitação e contratos – portal de transparência
Tapira	Positivo/Aprende Brasil	2018-2022	Nota fiscal – portal de transparência
Turvo	OPET /SEFE	2022	Contrato de tomada de preços e Nota fiscal

Fonte: Elaboração própria.

Como a Editora Boquinhas Aprendizagens e Assessoria não havia aparecido na coleta de 2021, isso fez com que nós voltássemos a refazer a busca no site do TCE-PR. Feito isso, inserimos, posteriormente, os dados referentes às compras que os municípios fizeram dessa Editora no levantamento de 2021. Essa Editora defende o uso do método fônico na alfabetização, ele fundamentou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765/19 (BRASIL, 2019) e desenvolvida pela Secretaria de Alfabetização do MEC durante o governo Bolsonaro. Em 2021 o MEC publicou uma “cartilha” pautada no método fônico com orientações para os professores¹³². Constatamos que houve uma diversificação maior de editoras. Houve, considerando a coleta de 2021 nos sites da prefeitura, aparentemente a diminuição de municípios que compraram SPE da Editora Positivo. Porém não podemos, a partir dos dados desse único procedimento, concluir que essa diminuição implica em uma menor fatia de mercado da editora no Estado no ano de 2022, conforme se verá nos próximos pontos.

¹³² Acesso à cartilha “Práticas de Alfabetização: livro do professor alfabetizador”, disponível no site: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf

Sobre a consulta no site da prefeitura, no Portal da Transparência, na maior parte dos municípios ele é de difícil navegabilidade, buscamos pelo CNPJ da empresa fornecedora, pelo nome da editora, mas quase sempre é solicitado o número da licitação, do contrato, ou outra informação de difícil acesso à população em geral.

5.1.2 Consulta aos municípios via e-mail

Esse procedimento foi realizado somente no ano de 2021, em 30 de março de 2021, ocasião em que o enviamos um e-mail a todos os municípios do estado, solicitando que respondessem se faziam compra de SPE para as etapas da Educação Básica sob sua responsabilidade, educação infantil e ensino fundamental. Dos 399 municípios, obtivemos 29 respostas, 22 e-mails voltaram, e os demais 348 não responderam. Entre os 29 municípios que responderam, 8 afirmaram fazer aquisições de SPE, 13 informaram que não adquirem, 2 municípios adquiriram até o ano de 2020, 3 estão em processo de aquisição e 3 municípios encaminharam o e-mail para o setor responsável e não obtivemos resposta. Esse procedimento não foi repetido em 2022 por causa da pouca clareza nas respostas dos municípios em 2021, e por termos optados por outros procedimentos, como apresentamos a seguir.

5.1.3 Consulta aos municípios por meio de formulário no *google forms*

Consideramos que os dados coletados ainda eram insuficientes para fazermos uma mensuração quantitativa aproximada da quantidade de municípios que estão fazendo essas aquisições e identificarmos as principais editoras que estão vendendo SPE aos municípios do estado. Optamos por mais uma abordagem, desta vez por meio de um formulário no *Google Forms*, enviado por e-mail. Esse procedimento foi repetido em 2022.

Em 2021 realizamos a conferência dos e-mails das secretarias municipais de educação, fizemos a substituição dos e-mails que voltaram quando fizemos a consulta aos municípios no procedimento anterior, utilizamos as informações da relação dos municípios disponível na página da Secretaria Estadual de Educação. Como constatamos, na abordagem anterior, no e-mail enviado em 19 de maio, tivemos poucas devolutivas. Insistimos e reenviamos o formulário mais duas vezes, nos dias 08 de junho e dia 14 de junho. Os três envios forneceram as respectivas quantidades de respostas, 25, 22 e 31,

totalizando 78 respostas. No segundo e no terceiro reenvio retiramos os municípios que já haviam respondido o formulário, mesmo assim, ocorreram 4 duplicações de respostas, que foram excluídas, resultando em 70 municípios que colaboraram com a pesquisa. Dentre os quais, 27 municípios compram SPE e 43 municípios não compram.

É possível constatar um aumento de aquisições após o ano de 2017. Suspeitamos que a proximidade da aprovação da BNCC e o claro indicativo do MEC de que ela seria uma normativa, portanto obrigatória, e que a padronização feita por ela comporia as avaliações de larga escala, motivou os municípios a fazerem as aquisições. O apoio da UNDIME à BNCC, como ficou evidente quando discutimos, na sessão quatro, a atuação dos aparelhos privados de hegemonia, também não pode ser desconsiderado. Uma vez que a houve um amplo trabalho da UNDIME na disseminação de informações e na busca de apoio à BNCC nos municípios.

Quadro 6 – Municípios que adquiriram SPE em 2021- dados coletados pelo Google Forms

Municípios que adquirem SPE	Editora /SPE	ano
Agudos do Sul	Editora FTD / Coleção Estação Criança	2021
Apucarana	Não informou o SPE / Editora Saraiva (Grupo Cogna)	2014-2021
Araruna	OPET/SEFE	2015
Bituruna	Positivo/Aprende Brasil	2016-2021
Boa Esperança	Não informou o SPE / Editora IBEP	2018
Bom Jesus do Sul	Positivo/Aprende Brasil	2019
Bom Sucesso do Sul	Positivo/Aprende Brasil	2012
Cafeara	Não informou o SPE / Editora FTD	2021
Coronel Domingos Soares	Positivo/Aprende Brasil	2021
Entre Rios do Oeste	OPET/SEFE	2017
Inácio Martins	OPET/SEFE	2009
Indianópolis	Positivo/Aprende Brasil	2006
Irati	OPET/SEFE	2017
Ivaiporã	Pearson	2018
Jandaia do Sul	Editora FTD	2015
Marmeleiro	Positivo/Aprende Brasil	2010
Nova Santa Rosa	OPET/SEFE	2020
Novo Itacolomi	Editora FTD	2018
Ortigueira	Não informou o SPE / Editora Moderna (grupo Santillana)	2021
Ourizona	Brasil Cultural	2014

Palmas	Editora FTD	2018
Paranaguá	OPET/SEFE	2013
Paranavaí	Editora FTD	2017
Piên	Editora Moderna (grupo Santillana)	2021
Porto Rico	Editora FTD	2017
Realeza	Editora Moderna (grupo Santillana)	2021
São Pedro do Paraná*		

Fonte: Elaboração própria.

*São Pedro do Paraná comprou Sistema Privado de Ensino em 2020, não usou devido à falta de condições de fazer as adaptações necessárias em virtude da pandemia, não informou a editora fornecedora.

Encontramos uma diversidade maior de editoras fornecedoras de SPEs entre os 27 municípios que responderam o formulário, mas três editoras se destacam, Editora FTD em 7 municípios, Editora Positivo em 6 e a Editora Opet em 5. Mas ainda encontramos as editoras Moderna e Saraiva, ambas do grupo Cogna, a primeira com contrato em 3 municípios e a segunda em 1. As editoras IBEP, Pearson, Brasil Cultural têm contratos cada uma delas com 1 município. Todas elas são editoras de grande porte, algumas fazem parte de grandes empresas educacionais com atuação em vários segmentos da educação, inclusive com financiamento externo, porque abriram o capital na bolsa - questão que será tratada posteriormente.

Apesar de um número expressivo de municípios ter indicado no formulário não comprarem SPE, 47, destes ao menos 2 já compraram em outros momentos e 12 manifestaram a intenção de fazerem a aquisição.

Quadro 7 – Municípios que adquiriram SPEs em 2022 – dados coletados pelo *Google Forms*

Município	Editora / SPE	Quando começou a aquisição Ano
Apucarana	Maxi – Somos Educação Grupo Cogna	2022
Arapoti	Positivo/Aprende Brasil	2014
Boa Ventura do São Roque	Positivo/Aprende Brasil	2022
Cafezal do Sul	Editora FTD	2022
Godoy Moreira	Positivo/Aprende Brasil	2022
Guapirama	OPET/SEFE	2022
Iguaraçu	OPET/SEFE	2021
Inácio Martins	OPET/SEFE	2015
Irati	OPET/SEFE	2000
Ivaiporã	OPET/SEFE	2022
Jaguariaíva	Brasil Cultural / Coleção Nossos Valores	2019
Jardim Olinda	Editora Guteplan / Etapa Público	2018
Laranjeiras do Sul	Positivo/Aprende Brasil	2018
Mariópolis	Positivo/Aprende Brasil	2021

Marmeleiro	Positivo/Aprende Brasil	2010
Nova Santa Rosa	OPET/SEFE	2018
Ourizona	Brasil Cultural Boquinhas Aprendizagens e Assessoria	2015
Paulo Frontin	OPET/SEFE	2021
Realeza	Moderna /Grupo Cogna	2021
Renascença	Positivo/Aprende Brasil	2014
Ribeirão do Pinhal	Editora FTD	2010
Rio Bom	Editora Ática /Grupo Cogna	2021
Roncador	OPET/SEFE	Vários anos
São João do Ivaí	Positivo/Aprende Brasil	2020
São Jorge do Ivaí	Positivo/Aprende Brasil	2010
Sulina	Positivo/Aprende Brasil	2017
Tapira	Positivo/Aprende Brasil	2017
Toledo	Editora Aprender	2022

Fonte: Elaboração própria.

Na coleta realizada em 2022, quando enviamos novamente o formulário para os municípios, obtivemos 67 respostas, sendo que 1 município respondeu 2 vezes e outro município respondeu 3 vezes, excluindo as participações repetidas, cotamos com a colaboração de 64 municípios. A quantidade se manteve próxima ao que conseguimos em 2021. Novamente fizemos a sistemática de insistir, enviando o formulário 3 vezes, em 17 de outubro, 03 de novembro e 16 de novembro, recebendo respectivamente 38, 12 e 14 respostas.

Dos 28 municípios que afirmaram ter parceria firmada com editoras, 11 deles são com a Editora Positivo, 8 com a Editora Opet, 2 com a Editora FTD. A Brasil Cultural também vende para 2 municípios. A Editora Aprender e a Editora Guteplan vendem cada uma delas para um município. Temos, ainda, a Ática e a Moderna, que cada uma delas vendem SPE para 1 município, e a Saber Educação que vende o Sistema Maxi também para 1 município, sendo que as três são de propriedade do Grupo Cogna.

Nesse ano, dos 36 municípios que não fizeram aquisições, 11 deles afirmaram que têm intenção de adquirir e 1 município, Atalia, está estudando a questão, o que sugere a continuidade da tendência identificada no ano de 2021 sobre o interesse dos municípios em fazerem essas aquisições.

Os dados dessa coleta, além da identificação, para fins de quantificação dos municípios e editoras, também nos forneceram a base empírica para entendermos quais os determinantes que têm levados os municípios a fazerem essas parcerias. Questão que será tratada mais à frente.

5.1.4 Consulta ao Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR)

Por fim, numa última tentativa de ampliar os dados que nos permitissem mapear e quantificar melhor os municípios que compram SPE, fizemos a busca, usando o CNPJ das editoras, no site do Tribunal de Contas do estado do Paraná (TCE-PR). Fizemos a busca de oito editoras que já havíamos localizado nas coletas anteriores, são elas: Editora Positivo, Editora FTD, Editora Opet, Editora Pearson, Editora Moderna, Editora Brasil Cultural, Editora IBEP e Editora Saraiva. As informações disponibilizadas no site do TCE-PR nos permitem identificar se houve licitação¹³³ nesses processos de aquisição e qual foi a modalidade utilizada pelo município.

Esse procedimento foi realizado novamente em 2022. Nos dois quadros abaixo, respectivamente quadro 8 e 9, encontram-se os municípios e as editoras/SPEs que estavam com contratos firmados nos anos de 2021 e 2022. Também foi inserida, nos quadros, a modalidade de licitação, ou seja, o processo utilizado pelos municípios para a realização das compras. Sobre a modalidade de licitação, consideramos pertinente destacar que a Editora Positivo foi a que mais vendeu SPE por meio do processo de inexigibilidade. Isso significa que os municípios solicitaram autorização para aquisições de forma direta, justificando que o objeto contratado não tem viabilidade para competição, justificando que o objeto só pode ser adquirido de uma empresa /fornecedor. Com os dados coletados nessa pesquisa, não temos informações suficientes para afirmarmos se essa é uma opção única e exclusiva dos municípios, ou se há alguma relação com a Editora Positivo, uma vez que isso não se repetiu com essa intensidade com as demais editoras.

Em alguns casos, as informações que constam no TCE-PR não indicam a modalidade da licitação que fundamentou a compra, quase nunca há registro especificando exatamente o que foi comprado. O próprio site do TCE-PR alerta que é de responsabilidade dos municípios o registro das informações. O que também nos leva a pensar acerca dos mecanismos e metodologia de fiscalização do Tribunal de Contas, e no pouco controle social sobre o uso dos recursos públicos.

¹³³ De acordo com o Portal da Transparência da Controladoria Geral da União (CGU), Licitação “[...] é o processo por meio do qual a Administração Pública contrata obras, serviços, compras e alienações. Em outras palavras, licitação é a forma como a Administração Pública pode comprar e vender”. As licitações foram regulamentadas pela lei 8.666/1993 até março de 2023 e a partir de então passaram a ser regulamentadas pela lei 14.133/2021, a Nova Lei de Licitações e Contratos (BRASIL – CGU, 2023 <https://portaldatransparencia.gov.br/entenda-a-gestao-publica/licitacoes-e-contratacoes>)

Quadro 8 – Municípios paranaenses que adquiriram SPE em 2021 – dados coletados no site do TCE-PR

Município	Editora / SPE	Aquisição modalidade
Agudos do Sul	Editora FTD	Inexigibilidade
Altônia	Editora FTD	Erro no link da licitação
Andirá	Editora FTD	Inexigibilidade
Apucarana	Editora Moderna Grupo Cogna	Erro no link sobre licitação
Arapoti	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Arapuã	Editora FTD	Inexigibilidade
Araruna	OPET / SEFE	Pregão
Ariranha do Ivaí	Editora Pearson / NAME	Pregão
Barra do Jacaré	OPET / SEFE	Tomada de preços
Boa Esperança do Iguaçu	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Bom Jesus do Sul	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Bom Sucesso do Sul	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Cafeara	Editora FTD	Inexigibilidade
Campina Grande do Sul	OPET / SEFE	Pregão
Carlópolis	OPET / SEFE	Tomada de preços
Centenário do Sul	Editora FTD	Tomada de preços
Cianorte	OPET / SEFE	Pregão
Cidade Gaúcha	Editora Pearson / NAME	Não vinculou licitação
Congonhinhas	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Coronel Dmingos Soares	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Cruzeiro do Iguaçu		Pregão
Coronel Vivida	Editora FTD	Inexigibilidade
Diamante do Norte	OPET / SEFE	Pregão
Dois Vizinhos	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Fernandes Pinheiro	Editora FTD	Inexigibilidade
Francisco Beltrão	Editora FTD	Inexigibilidade
Guratuba	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Ipiranga	Editora FTD	Inexigibilidade
Itapejara D'Oeste	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Itaperçu	Editora FTD	Inexigibilidade
Jaguariaíva	Editora Brasil Cultura	Tomada de preços
Jardim Alegre	Positivo / Aprende Brasil	Pregão
Jardim Olinda		pregão
Jundiá do Sul	OPET / SEFE	Pregão
Kaloré	Editora FTD	Inexigibilidade
Laranjeiras do Sul	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Loanda	OPET / SEFE	Pregão
Lunardeli	Editora FTD	Não vinculou licitação
Lupionópolis		Pregão
Mangueirinha	Editora FTD	Inexigibilidade
Mangueirinha	Positivo / Aprende Brasil	Não vinculou licitação
Manoel Ribas	Editora Pearson / NAME	Tomada de preços
Maria Helena	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Mariópolis	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Marmeleiro	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Marquinho	Positivo / Aprende Brasil	Não vinculou licitação
Matinhos	Positivo / Aprende Brasil	Não vinculou licitação
Mercedes	OPET / SEFE	Pregão
Moreira Sales	OPET / SEFE	Pregão
Nova América da Colina	Positivo / Aprende Brasil	Não vinculou licitação
Nova Laranjeiras	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Nova Olímpia	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Nova Tebas	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Novo Itacolomi	Editora FTD	Inexigibilidade
Ortigueira	Editora Moderna Grupo Cogna	Pregão
Palmas	Editora FTD	Erro no link sobre licitação
Palotina	Sem identificação da editora ou do SPE	Pregão
Paranaguá	OPET / SEFE	Pregão
Pato Branco	Positivo / Aprende Brasil	Pregão
Piên	Editora Moderna / Grupo Cogna	Erro no link sobre licitação

Pitanga	OPET / SEFE	Pregão
Porto Amazona	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Porto Rico	Editora FTD	Inexigibilidade
Primeiro de maio	Editora FTD	Inexigibilidade
Rancho Alegre		Tomada de preço
Renascença	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Ribeirão Claro	Editora FTD	Erro no link sobre licitação
Ribeirão do Pinhal	Editora FTD	Inexigibilidade
Rio Azul	Editora FTD	Inexigibilidade
Santa Terezinha de Itaipu	OPET / SEFE	Pregão
São João do Ivaí	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
São Jorge D'Oeste	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
São Jorge do Ivaí	Positivo / Aprende Brasil	Não vinculou licitação
Sapopema	Editora Brasil Cultura	Inexigibilidade
Saudade do Iguaçu	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Sertanópolis	Editora FTD	Concorrência
Sulina	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade
Telêmaco Borba	Editora Moderna Grupo Cogna	Erro no link sobre licitação
Tunas do Paraná	Positivo / Aprende Brasil	Inexigibilidade

Fonte: Autoria própria.

Quadro 9 – Municípios paranaenses que adquiriram SPE em 2022 – dados coletados no site do TCE-PR)

Município	Editora /SPE	Licitação / modalidade
Agudos do Sul	FTD / Grupo Marista Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Pregão
Andirá	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Apucarana	Sistema Maxi / Grupo Cogna	Inexigibilidade
Arapongas	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Arapoti	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Arapuã	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Araruna	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Ariranha do Ivaí	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Pregão
Astorga	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Barra do Jacaré	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Boa Esperança do Iguaçu	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Boa Ventura de São Roque	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Bom Jesus do Sul	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Não vinculou licitação
Bom Sucesso do Sul	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Cafeara	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Cafezal do Sul	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Califórnia	SEFE / Grupo OPET	Não vinculou licitação
Cambará	SEFE-OPET /	Pregão
Cambira	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Campina Grande do Sul	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Carlópolis	SEFE / Grupo OPET	Tomada de preços
Castro	SEFE / Grupo OPET	Inexigibilidade
Centenário do Sul	FTD / Grupo Marista	Tomada de preço
Cianorte	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Colombo	SEFE / Grupo OPET	Inexigibilidade
Congoninhas	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Coronel Domingos Soares	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Coronel Vivida	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Corumbataí do Sul	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Cruzeiro do Iguaçu		Pregão

Cruzeiro do Sul	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Cruzaltina	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	inexigibilidade
Dois Vizinhos	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Douradina	SEFE / Grupo OPET	Inexigibilidade
Entre Rios do Oeste	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Farol	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Fernandes Pinheiro	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Foz do Jordão	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade Não vinculou licitação
Francisco Beltrão	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Godoy Moreira	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Guapirama	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Guaratuba	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Ibiporã	Sistema Maxi / Grupo Cognia	Pregão
Iguaraçu	SEFE / Grupo OPET	Não indicou
Imbituva	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Inácio Martins	SEFE / Grupo OPET	Pregão Não indicou
Indianópolis	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Ipiranga	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Irati	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Itambaracá	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	inexigibilidade
Itapejara D'Oeste	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Itaúna do Sul	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Ivaí	FTD / Grupo Marista	Tomada de preço
Ivaiporã	SEFE / Grupo OPET	Concorrência
Ivaté	SEFE / Grupo OPET	Pregão Dispensa de licitação
Jacarezinho	Sistema Aprova Brasil / Editora Moderna / Grupo Santilana	Não vinculou licitação
Jaguapitã	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Jaguariaíva	Brasil Cultural	Tomada de preços
Jandaia do Sul	FTD / Grupo Marista	Pregão Inexigibilidade
Jardim Alegre	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Jardim Olinda	Sistema Etapa Público / Gráfica e Editora Guteplan	Pregão
Jundiá do Sul	SEFE / Grupo OPET	Pregão
kaloré	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Laranjeiras do Sul	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Leópolis	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Lunardelli	FTD / Grupo Marista	Não vinculou licitação
Lupionópolis		Pregão
Mandaguari	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade Pregão
Mangueirinha	Aprende Brasil / Grupo Positivo e FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Manoel Ribas	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Maria Helena	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Maringá	Editora Aprender	Pregão

Mariópolis	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Marmeleiro	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Marquinho	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Marumbi	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Matinhos	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Não vinculou licitação
Mauá da Serra	Sistema Maxi e Coleção Prosinha (Editoras Ática e Atual) / Grupo Cogna Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Mercedes	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Mirador	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Nova Aliança do Ivaí	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Pregão
Nova Laranjeiras	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Nova Londrina	Editora Aprender e Coleção Prosinha (Editoras Ática e Atual) / Grupo Cogna	Pregão
Nova Olímpia	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Nova Santa Rosa	SEFE / Grupo OPET Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Não vinculou licitação
Nova Tebas	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Novo Itacolomi	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Ortigueira	Sistema Maxi / Grupo Cogna	
Ourizona	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem Brasil Cultural	Inexigibilidade
Palmas	FTD / Grupo Marista	Sem indicação Concorrência
Palmeira	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Palotina	Editora Aprender	Pregão
Paranacity		Não vinculou licitação
Paranaguá	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Paulo Frontim	SEFE / Grupo OPET SEFE / Grupo OPET	
Piên	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Piraí do sul	Sistema Acerta Brasil / Editora Aprender	Inexigibilidade
Pitanga	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Planalto	Aprende Brasil / Grupo Positivo Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Não vinculou licitação Inexigibilidade
Pontal do Paraná	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Porto Amazonas	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Porto Rico	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Presidente Castelo Branco	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Primeiro de Maio	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Prudentópolis	FTD / Grupo Marista	inexigibilidade
Quatro Barras	Editora Aprender	inexigibilidade
Quatro Pontes	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Quedas do Iguaçu	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade (contrato até 2027)
Rancho Alegre		Tomada de preços
Realeza	Aprende Brasil / Grupo Positivo e Editora Moderna / Grupo Santilana	Inexigibilidade
Rebouças	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Renascença	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade

Ribeirão Claro	FTD / Grupo Marista	Tomada de preços
Ribeirão do Pinhal	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Rio Azul	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Rio Bom	Editora Ática e Scipione / Grupo Cogna	Não vinculou licitação
Roncador	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Santa Amélia	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Santa Mariana	SEFE / Grupo OPET Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Pregão Inexigibilidade
Santa Terezinha de Itaipu	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Santana do Itararé	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Santo Antônio do Caiuá	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
São João	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade Não indicou
São João do Ivaí	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
São João do Triunfo	SEFE / Grupo OPET	Não indicou
São Jorge D'Oeste	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
São Jorge do Ivaí	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Não informado
São Pedro do Ivaí	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Sapopema	Brasil Cultural	Inexigibilidade
Saudade do Iguaçu	FTD / Grupo Marista	Inexigibilidade
Sengés	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem	Inexigibilidade
Sertãoópolis	FTD / Grupo Marista	Não vinculou licitação Concorrência
Sulina	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Tamboara	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Pregão
Tapira	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Tunas do Paraná	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Turvo	SEFE / Grupo OPET	Pregão
Vitorino	Aprende Brasil / Grupo Positivo	Inexigibilidade
Wenceslau Braz	SEFE / Grupo OPET	Tomada de preços

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo realizando 4 procedimentos de coletas de dados, em campos distintos, é evidente a dificuldade do mapeamento dos municípios que compram os SPEs, uma vez que confrontando os dados coletados, podemos constatar que embora haja duplicação de dados, o que se destaca é a incompatibilidade entre os dados encontrados. Um exemplo disso é confirmado ao confrontarmos os dados dos formulários respondidos pelos municípios e os dados do TCE-PR. Não encontramos nenhuma informação no CNPJ das editoras Saraiva e IBEP no site do TCE-PR, mas nos dados coletados via formulários temos 1 município que firmou parceria com a Editora IBEP e outro com a Editora Saraiva, o que sugere que se um número maior de municípios tivessem respondido o formulário, poderíamos encontrar um uma quantidade maior de municípios paranaenses que têm comprado SPEs.

Outra questão que surgiu na coleta de 2022, que nos impôs refazer a busca por CNPJs no TCE-PR referente ao ano de 2021, foi o fato de que em alguns documentos fiscais de aquisições realizadas pelos municípios acessados via portal de transparência, constatamos que alguns municípios fizeram essas compras via distribuidoras. Que significa que o CNPJ que está registrado no Tribunal de Contas é o de quem negociou a venda. Isso nos levou até a Livraria Curitiba e a distribuidora A Página, que intermediaram essas compras em alguns casos. Talvez seja uma explicação para o fato de não encontrarmos algumas aquisições no site do TCE-PR no CNPJ das próprias editoras. Essa informação também nos leva a acreditar que possa haver outras distribuidoras, menos conhecidas, intermediando esses contratos. Essas situações demonstram claramente a dificuldade de se investigar esse objeto, para assim podermos mapear com maior precisão a quantidade de municípios que fazem aquisições de SPE, e, conseqüentemente quais são as editoras.

Em termos quantitativos, considerando os quatro procedimentos desenvolvidos para a coleta de dados em 2021, chegamos a um total de 101 municípios, dentre os 399 do estado do Paraná, listados no quadro abaixo.

Quadro 10 – Municípios e editoras que firmaram PPPs no ano de 2021

	MUNICÍPIOS	EDITORAS
1	Agudos do Sul	Editora FTD – Coleção Estação Criança
2	Altônia	Editora FTD/Editora Moderna
3	Andirá	Editora FTD
4	Antonina	Editora Moderna
5	Apucarana	Editora Saraiva/Editora Moderna
6	Arapoti	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
7	Arapuã	Editora FTD
8	Araruna	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
9	Ariranha do Ivaí	<i>Pearson</i> – Sistema Name
10	Barra do Jacaré	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
11	Bituruna	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
12	Boa Esperança	Editora IBEP
13	Boa Esperança do Iguaçu	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
14	Bom Jesus do Sul	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
15	Bom Sucesso do Sul	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
16	Cafeara	Editora FTD
17	Campina Grande do Sul	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
18	Carlópolis	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
19	Centenário do Sul	Editora FTD
20	Cianorte	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
21	Cidade Gaúcha	<i>Pearson</i> – Sistema Name
22	Congonhinhas	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
23	Coronel Domingos Soares	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
24	Cruzeiro do Iguaçu	Guteplan / Etapa Público
25	Coronel Vivida	Editora FTD
26	Diamante do Norte	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola

27	Dois Vizinhos	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
28	Entre Rios do Oeste	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
29	Fernandes Pinheiro	Editora FTD
30	Francisco Beltrão	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
31	Guaratuba	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
32	Inácio Martins	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
33	Indianópolis	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
34	Ipiranga	Editora FTD
35	Irati	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
36	Itambé	Editora Moderna
37	Itapejara D'Oeste	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
38	Itaperuçu	Editora FTD
39	Ivaiporã	Pearson – Sistema Name
40	Jaguariaíva	Editora Brasil Cultural
41	Jandaia do Sul	Editora FTD
42	Jardim Alegre	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
43	Jardim Olinda	Guteplan / Etapa Público
44	Jundiá do Sul	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
45	Kaloré	Editora FTD
46	Laranjeiras do Sul	Editora Positivo – Sistema Aprende Brasil
47	Loanda	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
48	Lunardelli	Editora FTD
49	Lupionópolis *	Guteplan / Etapa Público
50	Mangueirinha	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil / Editora FTD
51	Manoel Ribas	Pearson – Sistema Name
52	Maria Helena	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
53	Maringá	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
54	Mariópolis	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
55	Marmeleiro	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
56	Marquinho	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
57	Matinhos	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
58	Mercedes	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
59	Moreira Sales	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
60	Nova América da Colina	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
61	Nova Laranjeiras	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
62	Nova Olímpia	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
63	Nova Santa Rosa	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
64	Nova Tebas	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
65	Novo Itacolomi	Editora FTD
66	Ortigueira	Editora Moderna
67	Ourizona	Editora Brasil Cultural
68	Palmas	Editora FTD – Sistema Sim
69	Palotina	Comprou pela Distribuidora A Página
70	Paranaguá	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
71	Paranavaí	Editora FTD
72	Pato Branco	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
73	Piên	Editora Moderna – Sistema Aprova Brasil
74	Pitanga	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
75	Porto Amazonas	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
76	Porto Rico	Editora FTD
77	Primeiro de Maio	Editora FTD
78	Quatro Pontes	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
79	Rancho Alegre	Guteplan / Etapa Público
80	Realeza	Editora Moderna
81	Renascença	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
82	Ribeirão Claro	Editora FTD
83	Ribeirão do Pinhal	Editora FTD
84	Rio Azul	Editora FTD

85	Roncador	Editora <i>Pearson</i>
86	Salgado Filho*	--
87	Santa Mariana	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
88	Santa Terezinha de Itaipú	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
89	Santana do Itararé	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
90	São Carlos do Ivaí	<i>Pearson</i> – Sistema Name
91	São João do Ivaí	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
92	São Jorge D'Oeste	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
93	São Jorge do Ivaí	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
94	São José da Boa Vista	Método Boquinhas – Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
95	Sapopema	Editora Brasil Cultural
96	Saudade do Iguaçu	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
97	Sertanópolis	Editora FTD
98	Sulina	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
99	Tapira	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
100	Telêmaco Borba	Editora Moderna
101	Tunas do Paraná	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil

Fonte: Elaboração própria.

*Não informou a editora fornecedora

Em 2021 a Editora Positivo vendeu SPE para 37 municípios; a Editora FTD para 23; a Editora Opet para 18; a Cogna, proprietária das editoras Moderna, Ática e Saraiva, vendeu para 7 municípios; a Editora Pearson para 7; a Editora Guteplan, proprietária do SPE Etapa Público, vendeu para 4; a Editora Brasil Cultural vendeu para 3; e as Editoras IBEP e a Boquinhas Assessoria e Aprendizagens, vendeu cada uma para 1 município.

No ano de 2022, quando realizamos três procedimentos de coletas de dado, um a menos do que em 2021, como explicado anteriormente, chegamos a um total de 143 municípios que realizaram aquisições, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 11 – Municípios e editoras que firmaram PPPs no ano de 2022

	MUNICÍPIOS	Editora - SPE
1	Adrianópolis	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
2	Agudos do Sul	Editora FTD
3	Andirá	Editora FTD
4	Apucarana	Editora Moderna – Sistema Maxi Grupo Cogna
5	Arapongas	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
6	Arapoti	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
7	Arapuã	Editora FTD
8	Araruna	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
9	Ariranha do Ivaí	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil Editora Pearson
10	Astorga	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
11	Barra do Jacaré	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
12	Boa Esperança do Iguaçu	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
13	Boa Ventura de São Roque	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
14	Bom Jesus do Sul	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
15	Bom Sucesso do Sul	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
16	Cafeara	Editora FTD

17	Cafezal do Sul	Editora FTD
18	Califórnia	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
19	Cambará	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
20	Cambira	Método Boquinhas – Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
21	Campina Grande do Sul	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
22	Carlópolis	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
23	Castro	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
24	Centenário do Sul	Editora FTD
25	Cianorte	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
26	Cidade Gaúcha	Editora Pearson
27	Colombo	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
28	Congonhinhas	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
29	Coronel Domingos Soares	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
30	Coronel Vivida	Editora FTD
31	Corumbataí do Sul	Editora FTD
32	Cruzeiro do Iguaçu	Guteplan / Etapa Público
33	Cruzeiro do Sul	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
34	Cruzmalta	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
35	Dois Vizinhos	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
36	Douradina	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
37	Entre Rios do Oeste	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
38	Fernandes Pinheiro	Editora FTD
39	Foz do Jordão	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
40	Francisco Beltrão	Editora FTD
41	Godoy Moreira	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
42	Guapirama	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
43	Guaratuba	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
44	Ibiporã	Sistema Maxi / Grupo Cogna
45	Iguaraçu	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
46	Imbituva	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
47	Inácio Martins	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
48	Indianópolis	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
49	Ipiranga	Editora FTD
50	Irati	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
51	Itambaracá	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
52	Itapejara D'Oeste	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
53	Itaúna do Sul	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
54	Ivaí	Editora FTD
55	Ivaiporã	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
56	Ivaté	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
57	Jaboti	Sistema Maxi / Grupo Cogna
58	Jacarezinho	Editora Moderna – Sistema Aprova Brasil Grupo Cogna
59	Jaguapitã	Editora FTD
60	Jaguariaíva	Brasil Cultural
61	Jandaia do Sul	Editora FTD
62	Jardim Alegre	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
63	Jardim Olinda	Guteplan / Etapa Público
64	Jundiá do Sul	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
65	kaloré	Editora FTD
66	Laranjeiras do Sul	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
67	Lunardelli	Editora FTD
68	Lupionópolis	Guteplan / Etapa Público
69	Mandaguari	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
70	Mangueirinha	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil

		Editora FTD
71	Manoel Ribas	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil Editora Pearson
72	Maria Helena	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
73	Maringá	Editora Aprender
74	Mariópolis	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
75	Marmeleiro	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
76	Marquinho	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
77	Marumbi	Editora FTD
78	Matinhos	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
79	Mauá da Serra	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
80	Mercedes	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
81	Mirador	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
82	Nova Aliança do Ivaí	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
83	Nova Laranjeiras	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
84	Nova Londrina	
85	Nova Olímpia	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
86	Nova Santa Rosa	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
87	Nova Tebas	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
88	Novo Itacolomi	Editora FTD
89	Ortigueira	Sistema Maxi / Grupo Cogna
90	Ourizona	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
91	Palmas	Editora FTD Brasil Cultural
92	Palmeira	Editora FTD
93	Palotina	Editora Aprender
94	Paranacity	Editora Aprender – Acerta Brasil
95	Paranaguá	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
96	Pato Branco	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
97	Paulo Frontim	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
98	Piên	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
99	Piraí do sul	Editora Aprender – Acerta Brasil
100	Pitanga	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
101	Planalto	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
102	Pontal do Paraná	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
103	Porto Amazonas	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
104	Porto Rico	Editora FTD
105	Presidente Castelo Branco	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
106	Primeiro de Maio	Editora FTD
107	Prudentópolis	Editora FTD
108	Quatro Barras	Editora Aprender – Acerta Brasil
109	Quatro Pontes	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
110	Quedas do Iguaçu	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
111	Rancho Alegre	Guteplan / Etapa Público
112	Realeza	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
113	Rebouças	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
114	Renascença	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
115	Ribeirão Claro	Editora FTD
116	Ribeirão do Pinhal	Editora FTD
117	Rio Azul	Editora FTD
118	Rio Bom	Editora Ática – Grupo Cogna
119	Roncador	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
120	Santa Amélia	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
121	Santa Mariana	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
122	Santa Terezinha de Itaipu	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola

123	Santana do Itararé	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
124	Santo Antônio do Caiuá	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
125	São João	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
126	São João do Ivaí	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
127	São João do Triunfo	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
128	São Jorge D'Oeste	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
129	São Jorge do Ivaí	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
130	São Pedro do Ivaí	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
131	Sapopema	Brasil Cultural
132	Saudade do Iguaçu	Editora FTD
133	Sengés	Método Boquinhas / Boquinhas Assessoria e Aprendizagem
134	Sertanópolis	Editora FTD
135	Sulina	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
136	Tamboara	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
137	Tapira	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
138	Tibagi	Distribuidora Curitiba
139	Toledo	Editora Aprender
140	Tunas do Paraná	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
141	Turvo	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola
142	Vitorino	Editora Positivo – Sistema de Ensino Aprende Brasil
143	Wenceslau Braz	Editora Opet – Sistema de Ensino Família Escola

Fonte: Autoria própria

No ano de 2022 a Editora Positivo vendeu SPE para 51 municípios paranaenses; a Editora FTD para 23; Editora Opet para 18; A Cognata, proprietária das editoras Moderna, Ática e do SPE Maxi, vendeu para 6 municípios; a Editora Guteplan, proprietária do SPE Etapa Público vendeu para 4; a Brasil Cultural para 3; as editoras IBEP e a Boquinhas Assessoria e Aprendizagens, cada uma vendeu para 1 município.

As coletas realizadas dois anos seguidos sugerem que mais municípios têm firmado parcerias para aquisição de SPE. Na busca de 2022 encontramos outros municípios que fizeram os procedimentos junto ao TCE-PR para aquisição de SPE para o ano de 2023. Alguns realizaram tomadas de preços e pregões, outros realizaram contratos de inexigibilidade, indicando a manifestação para comprarem SPE. Essa informação nos leva a inferir que há uma tendência de manutenção e expansão de compra de SPE pelos municípios, o que aponta para o aprofundamento dos mecanismos privatizantes na educação pública municipal.

Considerando que suspeitamos que a aprovação da BNCC esteja provocando o aumento das aquisições de SPE, durante as coletas dos anos de 2021 e 2022, fomos registrando as informações sobre os municípios que fizeram aquisições nos anos anteriores, neste caso não fizemos a identificação das editoras porque nosso foco eram os anos de 2021 e 2022. No quadro abaixo estão apresentadas a quantidade de municípios encontrados nos procedimentos de coletas de dados realizados nas pesquisas. As

primeiras aquisições encontradas por nós foram no ano de 2009. O quadro abrange, portanto, um período de 14 anos, de a 2022¹³⁴.

Quadro 12 – Aquisições de SPE por municípios brasileiros entre 2009 e 2022

Ano	Quantidade de municípios que adquiriram SPE
2009	3
2010	5
2011	8
2012	12
2013	44
2014	45
2015	49
2016	44
2017	63
2018	62
2019	62
2020	70
2021	101
2022	143

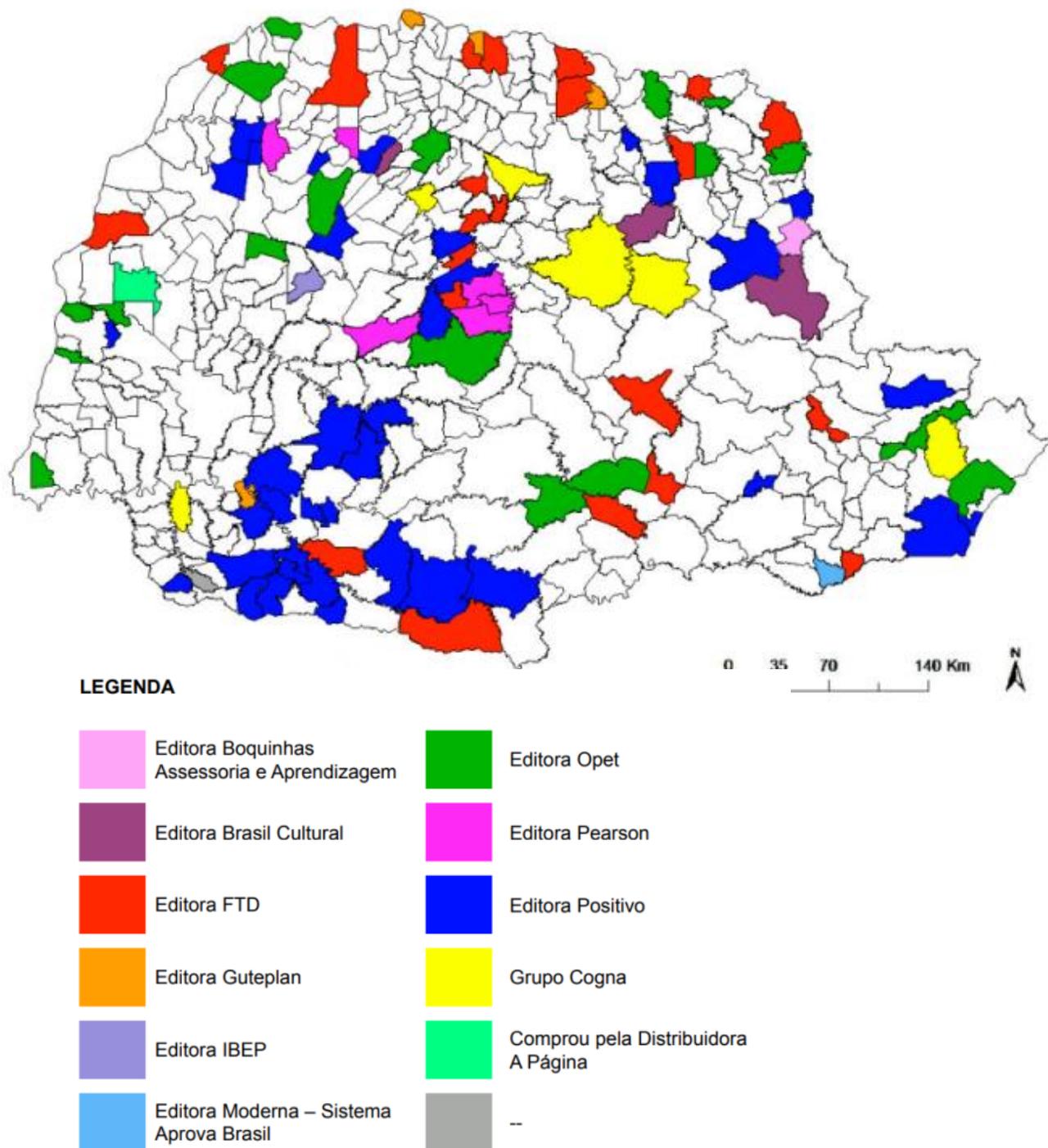
Fonte: Autoria própria feita a partir dos dados coletados nos sites dos municípios e no TCE-PR

Esses números sugerem um aumento progressivo do número municípios paranaenses que foram firmando contratos com editoras para aquisições de SPE. Esse dado corrobora os estudos que vêm sendo realizados por diversos pesquisadores acerca da tendência crescente da entrada da iniciativa privada no âmbito dos espaços públicos. Esse crescimento da atuação da iniciativa privada se materializa com a oferta de serviços públicos à população, aumentando o mercado educacional, e nesse processo intensificando as concepções gerenciais no espaço público.

Para a visualização e análise do poder e alcance geográfico dos SPE nos municípios paranaenses, expomos 2 mapas a seguir, relativos aos anos de 2021 e 2022 conforme os resultados de nossa pesquisa.

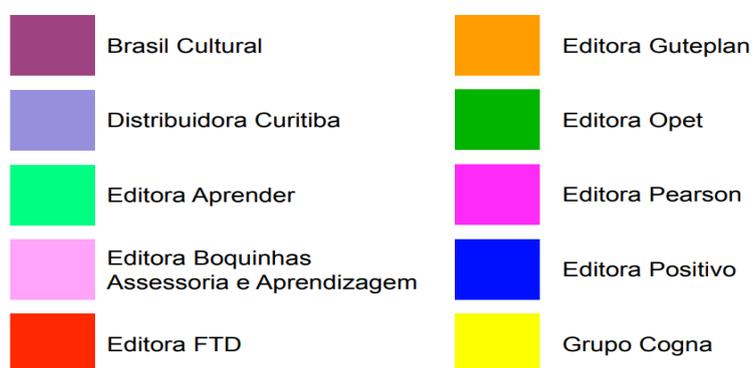
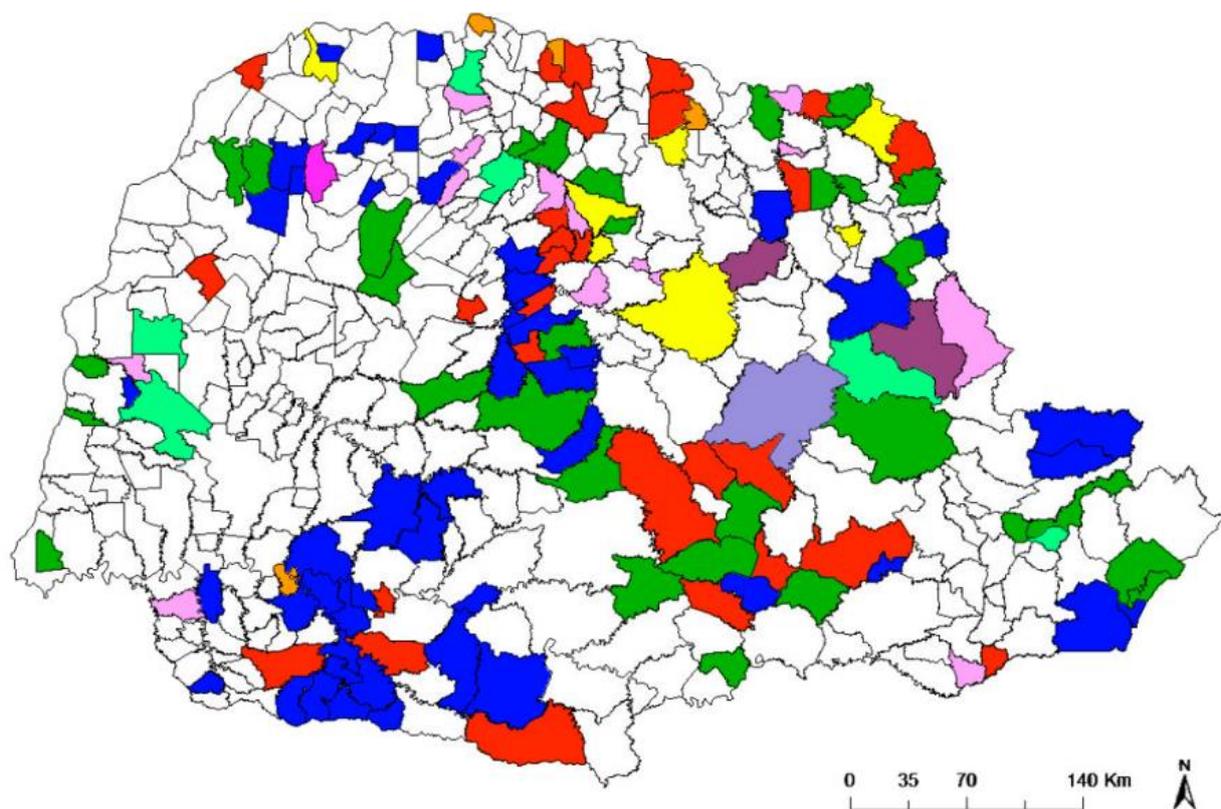
¹³⁴ As informações de quais foram os municípios fizeram aquisições de SPEs em cada um dos anos estará em um quadro em anexo.

Mapa 1 – Editoras por município - 2021



Fonte: Autoria própria.

Mapa 2 – Editoras por município – 2022



Fonte: Autoria própria.

5.2 PERFIL DOS MUNICÍPIOS QUE FIZERAM AQUISIÇÕES DE SPEs NO ESTADO DO PARANÁ NOS ANOS DE 2021 E 2022

A literatura da área indica que a busca das prefeituras por parcerias com editoras para a compra de SPE tem relação com o porte do município, sendo encontradas mais facilmente em municípios de até 10 mil habitantes e de 10 a 50 mil habitantes, em razão da ausência das condições técnicas e pedagógicas para fazer a gestão da educação em nível municipal (ADRIÃO, 2011; BEGO, 2017). Mas encontramos, também, essas parcerias em municípios grandes, embora menos frequentes. A implementação de avaliações externas à escola, e de larga escala, demarcando a intensificação de uma política marcadamente regulatória, também, é um determinante na expansão dessas parcerias para diversos perfis de municípios. Essas parcerias são vistas pelos municípios como estratégia para alavancar os índices educacionais expressos pelas notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem sido tomado, não sem advertência dos pesquisadores, como sinônimo de qualidade, ao implantar uma lógica de auditoria na educação pública por meio das avaliações de larga escala (FREITAS, 2012).

A política de descentralização das últimas décadas atribuiu aos municípios muitas responsabilidades. Elevados à condição de entes federados, pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988), os municípios passaram a ter uma participação mais relevante na distribuição de políticas públicas. Foram descentralizadas para os municípios responsabilidades de saneamento básico, a execução da oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, serviços variados de assistência social, na saúde foram municipalizadas as consultas médicas (ARRETCHE *apud* FAVATO, 2019), e o municípios têm dificuldade para financiá-los com recursos próprios, principalmente municípios menores.

Após a promulgação da Constituição de 1988, um “[...] surto emancipatório, criou várias localidades de pequeno porte populacional e econômico no país [...] localidades de extrema vulnerabilidade socioeconômica” (FAVATO, 2019, p. 114-115). O estado do Paraná, em 1960 contava com 162 municípios, em 1980 com 288 e em 2013 com os atuais 399 (IBGE, 2010). Segundo Nunes e Garcia (2015, p. 112), no final de 2013, Dilma Rousseff vetou integralmente o PL 416/2018, que versava sobre as regras para criação de novos municípios, e às vésperas das eleições, 2014, ela vetou novamente o mesmo projeto, “[...] o que gerou insatisfação política, inclusive entre os políticos da base aliada [...]”, como lembram os autores, as emancipações “[...] nem sempre são acompanhados de uma lógica que privilegia o ordenamento territorial, nem tão pouco a distribuição da

infraestrutura municipal, de modo que atenda às demandas sociais [...]” (NUNES; GARCIA, 2015, p. 113).

Os 11.516.840 habitantes (2020) do estado do Paraná estão distribuídos em 399 municípios. E apenas 10 cidades concentram cerca de 42% da população do estado, ao passo que as 10 cidades com as menores populações concentram juntas 20.342 habitantes. Em termos populacionais, 201 dos 399 municípios têm menos de 10 mil habitantes cada, destes 100 tem menos de 5 mil habitantes. Os municípios de menor porte se concentram nas regiões Norte e Noroeste do estado (IBGE, 2020).

Os pequenos municípios, quase sempre, têm sua economia baseada no agronegócio, com baixa capacidade de arrecadação de impostos, comprometendo sua sustentabilidade. Em 2019, 70% dos municípios brasileiros contaram com 80% dos recursos necessários oriundos de fontes externas à sua arrecadação (FOLHA DE S. PAULO, 2019). Apesar de alguns municípios terem um PIB *per capita* alto, como Indianópolis, no Paraná, (R\$ 115.710,47), em que 92,4% das receitas do município se originam de fontes externas e 1/4 da sua população tem uma renda inferior a 1/2 salário-mínimo. Situação que vem se intensificando drasticamente em consequência da crise econômica e dos impactos gerados pela pandemia da Covid-19, o aumento do desemprego nos pequenos municípios, o atendimento precário da população no que se refere às políticas sociais contribuem para o deslocamento das pessoas para cidades maiores.

A agropecuária, atividade econômica importante nos municípios do interior do estado, é um setor com alto índice de informalidade (IPARDES, 2017). O Paraná é um grande exportador de produtos agrícolas, o segundo maior produtor de *commoditie*¹³⁵ do país, a produção de soja ocupa mais de 25% do território do estado. O Censo Agropecuário de 2017 apresenta como a mecanização no campo fechou mais de 1,5 milhão de postos de trabalho desde 2006 no Brasil. Sendo um setor que emprega pouco e é o maior beneficiado em isenções fiscais “[...] se a gente colocasse numa cesta, o setor agropecuário e de celulose, representaria 0,2% dos tributos arrecadados [...] o agronegócio exportou US\$96 bilhões no ano de 2017 [...] o imposto de exportação foi de R\$ 38 mil” (MONITOR MERCANTIL, 2019), e em 2019 foram arrecadados apenas R\$

135 *Commoditie*, na língua inglesa significa mercadoria. No mercado financeiro, as *commodities* são produtos de baixa industrialização, bens primários, produzidas em larga escala, com cotação internacional, produtos agropecuários e minerais produzidos para exportação. A economia de mais da metade dos países do mundo são dependentes de *commoditie*.

16,3 mil em impostos de exportação, segundo Novaes e Jensen (*apud* MONITOR MERCANTIL, 2019).

Sobre o senso comum criado acerca da importância do agronegócio para a economia brasileira, propagandeado pela mídia corporativa que reforça a cantilena “O agro é tech, o agro é pop, o agro é tudo”, a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA) e a Fundação Friedrich Ebert (FES) publicou uma pesquisa em 2021 discutindo, entre outras coisas¹³⁶, a participação do agronegócio no PIB brasileiro. Segundo Marco Antonio Mitidiero Júnior e Yamila GoldFarb (2021, p. 12), “[...] a potência do Agro resumiu-se, entre os anos de 2010 e 2018, a um pouco mais que 5% do PIB [...]. Não feliz com os dados oficiais do IBGE, o Agro passou a calcular o próprio PIB, usando uma metodologia particular e pouco clara”. Segundo os autores, a metodologia considera tudo o que envolve a produção agropecuária, e não o que é produzido pelo setor é como se “[...] o setor industrial automotivo calculasse sua participação no PIB somando o látex coletado nas florestas e usado na vedação das portas dos automóveis; ou os derivados de petróleo na produção de pneus” (MITIDIERO JR; GOLDFARB, 2021, p. 13).

No caso dos pequenos municípios, isso se agrava muito, porque quase sempre eles têm como sua principal atividade econômica a agropecuária. E devido a baixa arrecadação, em geral, têm uma grande dependência de recursos externos.

Nos dados levantados por essa pesquisa constatamos que dos 101 municípios do Paraná, que em 2021 firmaram parcerias para a compra de SPE, 25 deles têm no máximo 5 mil habitantes, outros 22 têm entre 5 mil e 10 mil habitantes e 26 a população está entre 10 mil e 20 mil habitantes. Ou seja, dos 101 municípios, 73 são municípios com até 20 mil habitantes (IBGE, 2021). Esse perfil se repete em 2022, quando dos 143 municípios, 41 têm menos de 5 mil habitantes, 30 têm entre 5 e 10 mil habitantes e 24 têm entre 10 e 20 mil habitantes, chegando a 105 municípios com menos de 20 mil habitantes (IBGE, 2021).

A situação fiscal desses municípios é bastante frágil, segundo dados obtidos no site do IBGE (2022), que são relativos ao ano de 2015, dos 101 municípios levantados em nossa pesquisa, em 22 deles mais de 90% dos recursos necessários são oriundos de

¹³⁶ O artigo “O agro não é tech, o agro não é pop e o agro é muito menos tudo”, traz uma perspectiva bastante importante tanto sobre a participação no PIB quanto sobre o retorno desse setor econômico pontuando questões como a desigualdade na distribuição do financiamento público entre a o agronegócio e agricultura familiar, a baixíssima tributação de impostos sobre o agronegócio, o não pagamento das dívidas contraídas pelos grandes latifundiários, a pouca participação do setor na geração de emprego e renda, e questões relacionadas à devastação ambiental, o uso indiscriminado de agrotóxicos. (MITIDIERO JR.; GOLDFARB, 2021). Questões que são pouco conhecidas, ou se quer percebidas, pela população.

fontes externas, outros 43 municípios têm receitas externas representando entre 80% e 90% da receita total. Nos dados levantados por nós em 2022 encontramos 30 municípios com dependência de mais de 90% das suas receitas de fontes externas e 62 com percentual de complementação externa entre 80% e 90%. Espera-se que à medida que os municípios tenham um aumento populacional e se desenvolvam economicamente, eles tendam, também, a aumentar sua capacidade de gerar receitas. Porém, os municípios pequenos enfrentam a diminuição populacional, o deslocamento populacional para os municípios maiores devido à busca por trabalho e melhor acesso a serviços públicos (FAVATO, 2019).

Considerando os dados da nossa pesquisa, mesmo diante da extrema dependência de recursos oriundos de fontes externas, com baixa cobertura de saneamento básico, os municípios paranaenses vêm fazendo consideráveis investimentos na compra de SPE.

Os dados apresentados no Resumo Técnico do Estado do Paraná (CENSO EDUCACIONAL, 2019) indicam que o estado tinha 9.511 escolas de Educação Básica, sendo que 54,2% das escolas estavam sob a responsabilidade dos municípios. O estado registrou em 2019 um total de 2,6 milhões de matrículas na Educação Básica, das quais 1.058.376 foram nas redes municipais, representando 41,1% de todas as matrículas do estado. Os municípios atenderam 77% do total de matrículas da educação infantil, 83,6% das séries iniciais do ensino fundamental e 1,3% das séries finais do ensino fundamental (IBGE, 2020).

As matrículas na Educação Básica da rede privada de ensino do estado do Paraná apresentaram uma variação de quase 1%, com uma participação de 17,7% do total de matrículas entre os anos de 2015 e 2019. Nesse mesmo período, a rede pública teve uma redução de 0,13% nos registros de matrícula (IBGE, 2020).

De acordo com os dados do Censo Educacional de 2021, disponível no site do IBGE Cidades (IBGE, 2022), quando voltamos nossa atenção para a quantidade de instituições sob a responsabilidade desses pequenos municípios, entre os municípios que identificamos em nossa pesquisa em 2021 comprando SPE, 6 deles contam com apenas 2 escolas municipais, outros 45 têm entre 3 e 10 escolas. No ano de 2022, dos 143 municípios, 10 têm apenas 2 escolas e 69 têm entre 3 e 10 escolas. Aqui começamos a entender a problemática que se coloca para esses municípios, em 2021 dos 101 municípios investigados, 30 deles tinham menos de 50 professores, em 2022 dos 143, encontramos 43 com menos de 50 professores. Organizar uma secretaria de educação nesses municípios, com condições de garantir capacitação docente, coordenar a

construção do currículo, por exemplo, implicaria, em algumas situações, a necessidade de se ter mais professores atuando na gestão da educação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, do que nas escolas.

No entanto, apesar de identificarmos o perfil do município que vêm firmando essas parcerias serem pequenos municípios, encontramos tanto em 2021 quanto em 2022, municípios mais populosos. Em 2021 encontramos o município de Maringá, que adquiriu o SPE da Editora Opet para a Educação Infantil. No ano de 2022 não localizamos documentos que comprovem que a parceria teve continuidade com a Opet. Todavia, localizamos a compra de material didático destinado ao Ensino Fundamental da Editora Aprender. O município de Maringá tem uma população estimada de 430.157 habitantes, segundo o IBGE (2021). A cobertura educacional conta com 126 escolas municipais, 2.583 professores e mais de 41 mil alunos matriculados, dados do Censo Educacional de 2021, disponível no site IBGE (2021). Sugerindo que grandes municípios também têm se interessado por essas aquisições.

Entendemos que o aumento observado no número de municípios que vêm comprando SPE sugerem que a padronização curricular, implantada com a aprovação da BNCC em 2017, que vem sujeitando a escola de maneira mais intensa, uma vez que essa política está articulada à sua verificação/conferência, por meio da aplicação de avaliações de larga escala, vem impondo às redes municipais a cultura empresarial da gestão por resultados. Favorecendo a entrada das grandes editoras oferecendo “soluções educacionais” para o que os municípios aumentem seus índices no IDEB.

5.3 AS PRINCIPAIS EDITORAS QUE FIRMARAM PARCERIAS COM OS MUNICÍPIOS PARANAENSES PARA A COMPRA DE SPE – OS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS E SEUS SPEs

Localizar a origem dos SPE investigados nessa pesquisa se mostrou uma tarefa um tanto trabalhosa, as informações estão dispersas em diversos sites institucionais, jornais e revistas da área econômica. Esse é um aspecto relevante, quando falamos em educação e, principalmente, educação pública no capitalismo contemporâneo, que vive sob a tensão da contradição entre educação como direito e educação como mercadoria. Campo de grande interesse econômico, diversos grupos empresariais vêm diversificando as áreas de atuação e avançando sobre diferentes formas de oferta de serviços e produtos

educacionais. Não é incomum constatarmos que proprietários e/ou presidentes *holdings* que controlam empresas educacionais estejam sempre na mídia, sendo entrevistados, falando sobre a fórmula de sucesso nos negócios educacionais, as aquisições, fusões e abertura de capitais nas bolsas de valores que têm movimentado valores extraordinários.

Em virtude dessa grande visibilidade, além dos *sites* institucionais, a mídia jornalística também foi um caminho que recorremos para chegarmos às informações sobre esses grupos. Não é nossa pretensão apreender todas as movimentações que esses grupos vêm fazendo há um bom tempo porque são muitas, e em alguns casos bastante variadas, como é o caso do Grupo Pearson, dada a diversidade de áreas em que já atuou desde sua fundação em 1844, na Inglaterra. Priorizaremos as aquisições feitas no Brasil, que estejam mais relacionadas ao mercado editorial, que compreendem as empresas que são proprietárias dos SPE. Entendemos que reconstruir o movimento de expansão de cada um desses grupos, contemplando dados econômicos, características dos acordos de aquisições e fusões, relatórios financeiros, se constituiriam pesquisas independentes, haja vista a abrangência da atuação desses grupos e a complexidade das fontes de coleta de dados e do manuseio dos dados coletados. Nossa intenção, ao nos deter sobre a expansão desses grupos, é obtermos subsídios para entender a relação que esses grandes grupos vêm estabelecendo com os setores públicos no atual contexto, marcado por uma variedade de formas de privatizações na educação pública, em especial a relação dos SPEs com a defesa, a produção e a implementação da BNCC, uma vez que é uma proposta nitidamente chamada pelo campo empresarial, tanto aqui, quanto em outros países, como demonstram diversos autores¹³⁷.

No quadro 13 indicamos as editoras e os SPEs de ensino vendidos aos municípios paranaenses que são objeto de análise nessa pesquisa. A Editora *Pearson*, após a venda dos SPEs COC, Pueri Domus e Dom Bosco, só possui em seu portfólio o SPE NAME. A Editora Positivo, depois que vendeu seu SPE, manteve apenas um em seu portfólio. Nesses dois casos, as editoras mantiveram somente os SPEs destinados à rede pública. A Editora Opet e a Editora FTD têm em seus portfólios SPEs distintos para as redes públicas e privadas, como indicado na tabela abaixo.

137 Freitas (2018); Ravitch (2011); Catelli, Jr. (2019); Juneman e Ball (2015).

Quadro 13 – SPEs vendidos pelas editoras selecionadas

SPE VENDIDOS PELAS EDITORAS SELECIONADAS		
	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA
Editora Pearson Education	—	Sistema de Ensino NAME
Editora FTD	FTD Sistema de Ensino Trilhas Sistema de Ensino	Sistema de Ensino SIM
Editora Opet	Encantos da Infância Coleção Cidadania	Sistema de Ensino SEFE
Editora Positivo	Sistema Positivo	Sistema de Ensino Aprende Brasil

Fonte: Autoria própria.

5.3.1 O grupo Pearson e o SPE NAME

Começaremos com a Pearson, que vende o SPE NAME para mais de 200 municípios brasileiros¹³⁸ (PEARSON, 2021). Ele é reconhecido como a primeira experiência de comercialização de produtos e serviços educacionais privados criados especialmente para escolas públicas. Reconstruir a origem do SPE NAME, que desde 2010 pertence ao grupo britânico Pearson, nos levou inicialmente ao seu antigo proprietário, o Grupo SEB¹³⁹ – Sistema Brasileiro de Educação –, que vendeu também para o Grupo Pearson os SPEs COC, Pueri Domus, Dom Bosco.

Ainda no final dos anos de 1990, quando as políticas de descentralização municipalizaram a oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o SPE NAME foi criado como uma estratégia para vender materiais e

¹³⁸ Em janeiro de 2022 o Grupo Positivo fechou o compromisso de compra do SPE NAME da Pearson. O Grupo comemorou a aquisição, pois a partir dela passou a ter em seu portfólio os dois SPEs mais antigos do Brasil que foram criados especificamente para a escola pública (POSITIVO, 2022). Essa aquisição sugere uma ampliação da participação do Grupo Positivo no mercado de SPEs para as escolas públicas. E consequentemente uma maior concentração no seletor grupo de editoras gigantes com acesso à vultuosos recursos do fundo público.

¹³⁹ O Grupo SEB tem 90% das operações voltadas para a educação básica e 10% para o ensino superior. Hoje é proprietário das escolas *Concept*, *Pueri Domun*, Escolas SEB; das franquias das escolas: *Maple Bear*, *Luminova*, *Sphere* Escola Internacional. No ensino superior Unidombosco. E outros serviços de soluções educacionais: Plataforma AZ (focada em aprovação em vestibulares), *High Five* (programa bilingue em língua inglesa), *My Life* (marca da *Conexia* Educação, uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, focada em educação socioemocional), *Conexia Lex* (fornece soluções educacionais). Segundo o site do Grupo SEB, eles atuam em mais de 20 países, atendem mais de 200 mil alunos, em mais de 400 escolas. O grupo tem um forte apelo tecnológico, com ações para integrar inovações em suas empresas (SEB, 2021).

assessoria para a educação pública a partir do SPE COC. Como outros SPE, a origem do COC foi em um curso pré-vestibular voltado para quem desejava entrar no curso de medicina, o Curso Oswaldo Cruz, criado em 1963 em Ribeirão Preto um grupo de ex-alunos¹⁴⁰ da Faculdade de Medicina da USP. Com o aumento de alunos, em 1973 o Colégio Oswaldo Cruz passou a ofertar o ensino de 2º grau, atualmente ensino médio, e em 1975 criaram o “Terceirão”, que se tornou a marca registrada do COC. Paralelo a isso, em Araçatuba, Chaim Zaher abria o Conequipe, um curso preparatório em parceria com a Equipe Vestibulares. Segundo Zaher, presidente do SEB, em entrevista à Revista Forbes em 2019, depois da parceria com o Objetivo, em 1983 “[...] percebi que estava preparado para um desafio maior e adquirimos o COC” (FORBES, 2019). Estavam dados os primeiros passos para a criação do Sistema Educacional Brasileiro (SEB), um dos maiores conglomerados educacionais do país.

Em 1999, com a marca bastante fortalecida, e “[...] principalmente, afinado com a necessidade de garantir o acesso à educação de qualidade para todos, o Sistema COC fundou o Núcleo de Atendimento à Municipalização do Ensino, atendendo prioritariamente a iniciativa pública” (SEB, 2021). Foi quando os caminhos entre os SPEs se encontraram com os caminhos traçados para a educação pública brasileira, na esteira das reformas gerenciais do Estado brasileiro.

Daí em diante o SEB criou faculdades e novas escolas, e diversas outras aquisições de importantes instituições privadas. O NAME passou a ser oferecido como uma solução para os municípios com a ampliação da oferta em virtude do processo de municipalização, em especial no interior do estado de São Paulo se expandindo depois para outros estados do país (ARELARO, 2007; ADRIÃO, 2013). Quando as primeiras empresas brasileiras passaram a abrir seus capitais na bolsa de valores, em 2007, iniciou um período de intensas negociações no campo educacional privado no Brasil, demarcando outro momento, ou outra forma, de mercantilização da educação. O Grupo Pearson, empresa editorial e de informação digital, até então, controladora do Financial Times, adquiriu os sistemas de ensino COC, Pueri Domus, Dom Bosco e o NAME do Grupo SEB (Sistema Educacional Brasileiro), que um pouco antes havia comprado o Anglo, triplicando suas operações no país, após abrir seu capital na bolsa, em 2007 (ESTADÃO, 2010).

Ainda sobre o Grupo SEB, a trajetória do seu fundador, Chaim Zaher libanês naturalizado brasileiro, convence pela empiria, a imagem de homem empreendedor, atuou

140 Fundadores do Curso Oswaldo Cruz, curso preparatório para vestibulares de medicina: Dr. Brasil, Dr. José Ernesto, Dr. Fernando Nobre, Dr. Coutinho e Dr. Passeto.

como porteiro e vendedor de matrículas em cursinhos antes de abrir o próprio negócio. Embora reconheça que falta de “capital e reputação”, seja um grande desafio, o trabalho duro e a competência são trazidos para explicar seus sucesso, pois “Manter a disciplina, o foco no trabalho e a austeridade são fundamentais” (FORBES, 2019), expressando a concepção que os detentores dos meios de produção historicamente fazem de si mesmos e disseminam como verdade absoluta, que eles compõem a fração laboriosa e não perdulária da população, como descrito por Marx em “A assim chamada acumulação primitiva de capital” (MARX, 1985a).

A história desses homens, empreendedores, figuras públicas envolvidas em ações filantrópicas cada vez mais amalgamadas com a produção de políticas públicas para a educação, e cada vez mais presentes dentro das instituições públicas, é um componente importante no atual estágio das relações sociais capitalistas, quando a concentração de riqueza e a progressiva retirada das condições mínimas de vida da classe trabalhadora, precisam ser justificadas. Esse discurso no contexto educacional cumpre uma função fundamental. Voltaremos a esse ponto mais à frente.

Voltando ao Grupo Pearson, atual proprietário SPE NAME. Embora a data de fundação seja 1844 na Inglaterra como uma empresa de engenharia, ele ampliou sua atuação se lançando na exploração de petróleo nos EUA. Durante a Primeira Guerra Mundial recebeu investimentos públicos do Ministério das Munições para a construção de uma fábrica de explosivos na Escócia (BRADER apud SANTANA, 2018). O Pearson adquire o grupo editorial Addison-Wesley em 1988, mas a fusão com a Simon & Schuster do seguimento educacional, em 1994, que deu origem à Pearson como empresa da área educacional, que, em 1998, passou a atender por *Pearson Education In*, segmento direcionado à educação (SANTANA, 2018, p, 30).

E a partir dos anos 2000, inicia um processo de aquisições de empresas educacionais nos EUA e em países da África, Índia e América Latina. No quadro abaixo apresentamos algumas transações comerciais que foram definitivas para a consolidação Grupo *Pearson* no segmento educacional, e as aquisições e vendas que o grupo realizou no Brasil.

Quadro 14 – Aquisições e vendas do Grupo Pearson

Ano	Aquisições e vendas do Grupo Pearson
1844	Fundação, Inglaterra, inicialmente como empresa de engenharia, de pois passa a atuar no ramo petrolífero, com negócios nos EUA.
1880	A Pearson é uma das maiores construtoras do mundo, controlando mundialmente o desenvolvimento de transportes, comercio e telecomunicações.
1914/1915	Recebe investimentos públicos para a construção de uma fábrica de explosivos na Escócia.
1988	Aquisição do grupo editora Addison-Wesley
1994	Fusão com a Simon & Schuster dando origem à Pearson como empresa da área educacional.
1998	Adota a denominação Pearson Education.
2010	Adquire, do SEB, os sistemas de ensino COC, Pueri Domus, Dom Bosco, NAME, a gráfica e o portal educacional Klick Net (R\$ 890.000.000,00).
2011	Compra 45% da Editora Companhia das Letras
2013	Adquire o Grupo Multi, proprietário das escolas e franquias Wizard, Yáziqi, Skill e Microlins (R\$ 1,7 bilhão).
2015	Vende do Financial Times para a Nikkei por US\$ 1,3 bilhão Vende 50% do grupo The Economist para a holding da família Agnelli por US\$ 730 milhões.
2017	Vende o sistema de ensino Pueri Domus para o SEB Vende a Microlins, People e SOS para o grupo Prepara Nos dois casos os valores não foram divulgados.
2020	Criação da plataforma de educação corporativa Pearson PRO para formação profissional.
2021	Vende para a Arco Educação os sistemas de ensino COC e Dom Bosco por R\$ 920 milhões
2022	Vende para o Grupo Positivo o SPE NAME. O valor também não foi divulgado.

Fonte: Elaboração própria

A chegada do Grupo Pearson ao Brasil ocorreu na disputa da expansão do mercado editorial e nas grandes aquisições/fusões de empresas educacionais¹⁴¹. O NAME

141 Em 2001 a Santillana comprou a Editora Moderna, em 2010, a Abril Educação comprou as marcas do Grupo Anglo, e a Kroton, atual Cogna, se tornou um grande conglomerado com a fusão com a Anhanguera, se tornando, na época, a 17ª maior empresa da Bovespa, com um valor de mercado de R\$24,48 bilhões

já era um SPE voltado para o atendimento da Educação Básica pública, o Grupo Positivo, proprietário do SPE Aprende Brasil, também já atuava nesse segmento.

Em 2013 o Pearson comprou o Grupo Multi, holding proprietária das marcas de escolas de idiomas e de informática Wizard, Yázig, Skill, Microlins (GLOBO, 2014). Em um processo de reestruturação dos negócios no Brasil a partir de 2017, o grupo Pearson vendeu as franquias da Microlins, SOS e Peaple, revendeu também a Pueri Domus para SEB e anunciou a venda do COC e do Dom Bosco. Tem início uma disputa entre a Cogna (antiga Kroton) e a Arco Educação (FAPESP, 2020), na qual a Arco Educação, outro grande conglomerado de educação brasileiro, ficou com os sistemas de ensino COC e Dom Bosco.

O Grupo Pearson tem uma grande atuação no mercado educacional norte-americano, no processo de reestruturação do seu portfólio, que inicia com muitas fusões, aquisições no campo educacional e a venda de empresas e marcas de outras áreas. É faz parte desse processo o investimento em economias emergentes, daí sua grande atuação nos mercados educacionais dos países africanos, latino-americanos e na Índia, como é o caso da compra dos SPEs do Grupo SEB em 2010.

Grande produtor de livros e materiais didáticos, seus produtos e serviços são integrados e, desde 2012, vem em um processo contínuo de adaptação e redirecionamento para o que denomina de modelos orientados e serviços comprovados (JUNEMAN; BALL, 2015). O Grupo Person se apresenta atualmente, como a maior empresa de aprendizagem do mundo, com mais de 22,5 mil trabalhadores atuando em 70 países. E, bem ao formato da produção em tempos da acumulação flexível discutida por Harvey (2001), anuncia que entrega, aos seus parceiros, “[...] soluções completas e customizadas para toda a vida, desde a educação infantil até a idade adulta, por meio de linhas de negócios focadas em educação básica, idiomas, ensino superior e formação corporativa e profissional” (PEARSON, 2021).

O Grupo tem como estratégia atuar em duas frentes na busca de oportunidades de lucros, a frente de relacionamentos com governos e políticas educacionais, uma espécie de “atuação social”, trabalhando com testes escolares e gerenciamento de *big data* para o governo; e outra da qual faz prestação de serviços e materiais padronizados, que abarca entre outras coisas currículos, gestão e avaliações, e o desenvolvimento de “soluções de aprendizagem” para consumidores individuais (JUNEMAN; BALL, 2015, p.5).

(GLOBO.COM, 2014). Lembrando que a Kroton também se originou de um curso pré-vestibular, o Pitágoras.

Lembrando que nos EUA o *Home Scholling* é uma alternativa às instituições regulares de ensino, e eles oferecem um serviço específico para aprendizagem doméstica (ADRIÃO e GARCIA, 2017). E, considerando que entramos na era das plataformas educacionais digitais, que tiveram sua disseminação impulsionada pela pandemia da Covid-19, com um forte apelo à autoaprendizagem, ou o que o grupo chama de aprendizagem *self-service* (GRUPO PEARSON, 2021), compreendemos melhor o que guia os investimentos do Grupo Pearson, e de outros conglomerados educacionais, em tecnologias digitais.

No Brasil não encontramos uma atuação do Grupo Pearson mais próxima do espaço político ou de ações na área social, mas precisamos considerar que o presidente do Grupo SEB, de quem o Grupo Pearson adquiriu os SPEs COC, Dom Bosco, *Pueri Domus* e NAME, Chaim Zaher, que ainda é bastante associado ao SPE NAME, Zaher tem bastante intimidade com os círculos do poder em Brasília e em São Paulo, “[...] Dei sugestões para o setor e recomendei a criação de um Fies e um ProUni para o ensino básico”, relata em uma entrevista para a revista *Veja Rio* (2018). E na mesma reportagem ele frisa a relação de amizade de mais de 25 anos com Maria Helena Guimarães de Castro¹⁴². Castro foi nomeada membro do CNE em 2018, assumiu a presidência em outubro de 2020, com mandato de 2 anos, presidindo atualmente o CNE com um histórico de atuação em várias esferas dos governos federais e do estado de São Paulo, desde os anos de 1990 desempenhando um importante papel de articuladora de várias políticas educacionais de viés neoliberal

Zaher ainda tem outras amizades importantes, como o ex-ministro da Justiça José Eduardo Cardoso e Gabriel Chalita, ex-secretário da Educação de São Paulo. Embora diga que não é político, Zaher, ao falar sobre educação com ocupantes de cargos públicos, sugerindo programas que interessam ao segmento em que atua, acaba por desenvolver o papel de intelectual orgânico em defesa de seus interesses de classe. Em 2020, considerado proprietário de um império da educação, segundo a “*IstoÉ Dinheiro*”, Zaher faz aquisições consideráveis de emissoras de rádio e TV: “Vou fazer o investimento que for necessário para construir um grupo com geração de conteúdo de qualidade [...]. Afinal quem se comunica, educa. E quem educa, se comunica”, assumindo claramente a função

¹⁴² Maria Helena Guimaraes Castro é uma intelectual orgânica do setor empresarial brasileiro que se articula por meio de fundações e institutos privados filantrópicos. Foi uma das fundadoras do Movimento Todos Pela Educação, atuando no governo de FHC, depois no INPE, na implementação das primeiras políticas neoliberais para a educação no Brasil, como os PCN e as avaliações de larga escala. Trazida de volta ao MEC por Temer, em 2016, foi a principal articuladora da terceira versão da BNCC.

de intelectual orgânico do capital, uma vez que vinculado organicamente com o lugar que ocupa socialmente, proprietário dos meios de produção, ao difundir concepções de mundo, na busca do consenso, exerce as funções de hegemonia social na dimensão superestrutural (GRAMSCI, 2004).

Não é muito diferente a atuação do Grupo *Pearson*, como relatam Juneman e Ball (2015). Os negócios que realiza nos países em que atua, tem como pressuposto os direcionamentos a partir da reestruturação do grupo, viabilizando seus interesses comerciais articulando-os a uma atuação política em dimensões globais, repercutindo, também no Brasil, na sua educação pública. Em razão disso, abordaremos a atuação comercial do grupo amalgamada à atuação política social, a partir da perspectiva de análise de Juneman e Ball (2015). Em um relatório de 2012 o Grupo demonstra a intenção de atuar ativamente para “[...] ajudar a moldar e informar o debate global em torno da política de educação e aprendizagem” (*apud* JUNEMAN; BALL, 2015, p. 6). Na incessante e necessária manutenção da hegemonia o que se busca é o consenso e o convencimento, a “[...] legitimação de um conjunto de práticas e ideias destinadas à conversão de interesses particulares em gerais” (NEVES; SANT’ANA, 2005, p. 24). E se inserir como ou “cooperar” com aparelhos privados de hegemonia de proporções mundiais na definição das finalidades da educação escolar no mundo todo, exercendo de forma mais ampla e efetiva a hegemonia burguesa. No caso do Grupo *Pearson*, além da busca pela hegemonia os interesses de mercado não são secundários, como veremos a seguir.

Em *The Learning Curve*, escrito pelo Grupo *Pearson* e publicado no *The Economist* em 2014, se relaciona o crescimento econômico nos países desenvolvidos a uma melhor qualificação, considerando os resultados do PISA e discute como inculcar habilidades nos alunos, em especial nos países emergentes¹⁴³, com o objetivo de “[...] ajudar governos, professores e alunos a identificar os elementos comuns da educação” (*apud* JUNEMAN; BALL, 2015, p. 6), sendo uma estratégia em direção a uma participação ativa na política educacional. E os autores seguem apresentado outras

143 Não localizamos o *The Learning Curve* de 2014, mas no site do *The Economist Intelligence Unit* encontramos uma coluna escrita por Sara Mosavi, colaboradora do jornal e Diretora de Política e Pesquisa na Comissão de Emprego e Habilidades do Reino Unido, em que escreve sobre as conclusões desse relatório e, entre outras, assevera que “As necessidades específicas dos países em desenvolvimento podem diferir amplamente daquelas da OCDE. Como resultado, nações como o Brasil e a África do Sul põem obter percepções úteis sobre o investimento em professores e o status da profissão docente, bem como a importância da prestação de contas. Mas o debate sobre as habilidades do século 21 terá menos ressonância em sistemas que muitas vezes têm dificuldade para ensinar habilidades básicas” (MOSAVI, 2014).

estratégias utilizadas pelo grupo que patrocinou, colaborou e participou de eventos como o Fórum Econômico Mundial em Davos, em 2015, e teve sucesso na licitação feita pela OCDE, em 2014, para desenvolver as Estruturas do PISA que seria aplicado em 2018, incluindo aí a tarefa de definir o que será medido, a abordagem para o desenvolvimento dos testes e como isso será relatado.

Como se observa, a burguesia não se ocupa somente de organizações com interesses diretamente econômicos que integram a sociedade civil, há também as organizações destinadas “[...] à doutrinação, educação e/ou acomodação social convenientes à dominação de classes, através de entidades como *Rotary* ou *Lions Club*, nas igrejas, na mídia, nas escolas, todas citadas por Gramsci ainda na década de 1930” (FONTES, 2018, p. 226). Essas organizações mais tradicionais se fazem presentes no capitalismo contemporâneo, mas se encontram articuladas com uma diversidade de outras formas de organizações na construção e consenso.

A atuação no centro das decisões das políticas globais para a educação, atuação defendida pelo grupo como “Responsabilidade Social”, se relaciona com sua estratégia comercial de se tornar um desenvolvedor de “soluções educacionais”, materializado na criação do *PALF – Person Affordable Learning Fund* (Fundo Pearson de Aprendizagem Acessível) no modelo de um fundo formado por investidores para financiar escolas privadas de baixo custo ou, segundo os autores, escolas em um mercado para os pobres, para países em desenvolvimento. O *PALF* foi criado “[...] para atender e desenvolver um nicho de mercado não convencional, ou seja, a necessidade e ambição dos pobres dos países em desenvolvimento darem aos filhos uma boa educação” (JUNEMAN; BALL, 2015, p.15), e relacionam essa ação à versão da Clinton Global, uma espécie de capitalismo social, o uso do lucro para resolver problemas sociais, que é uma das bases da ‘nova filantropia’, discutida por Peroni (*apud* JUNEMAN; BALL, 2015, p.15).

Freitas (2012), ao analisar a reforma educacional empreendida pelos reformadores empresariais, cita as formas de privatizações da educação pública, com as escolas subvencionadas e a políticas dos *vouchers*, originando uma “escola privada para os pobres”. Essa ação se configura como uma clara estratégia de acesso aos fundos públicos, proposta e implementada no âmbito das políticas neoliberais, exemplificando, também, o direcionamento de uma consciência que enaltece o privado, ainda que precário, potencializando a hegemonia burguesa na sociedade contemporânea.

A atuação do Grupo Pearson, que se estende para além da função específica de produzir e comercializar produtos e serviços, seguramente corresponde a um aparelho

privado de hegemonia compondo esforços, com outros aparelhos privados de hegemonia, no sentido de buscar garantir a perpetuação dos interesses da classe dominante. Dirigindo, por meio da sua atuação na construção de políticas educacionais de caráter global, a formação do trabalhador necessário ao capitalismo contemporâneo, esteja ele onde estiver. A atuação do Grupo Pearson, como sujeito político nas causas globais da educação, traz incutida a estratégia mercadológica de criar nichos para seus negócios, na lógica estabelecida no seu processo de reestruturação de contínua adaptação e direcionamento para negócios com potencial de lucro. A fala da ex-CEO, Marjorie Scardino, relacionando educação e pobreza evidencia essa articulação da atuação política, com viés social, e a atuação mercadológica do grupo:

Às vezes, a caridade fornece escolhas, mas a caridade não pode, por sua natureza, ser confiável, nem dá aos pais a dignidade do privilégio de fornecer educação aos seus filhos. Acreditamos que a iniciativa de escolas de baixo custo – escolas acessíveis para muitos dos mais pobres – pode ser a melhor chance de fornecer ambos os benefícios (PEARSON *apud* JUNEMAN; BALL, 2015, p. 12).

E com esse tipo de negócio, escolas de baixo custo com fins lucrativos, o Grupo Pearson vem expandindo seus negócios principalmente nos países periféricos. Seu interesse se concentra em redes de escolas privadas de baixo custo já existentes, nas quais se entende que falta investimento, profissionalização da gestão e em especial de recursos humanos. Mas, também para escolas estatais, o PALF pode envolver investimentos na aplicação e o desenvolvimento de novas tecnologias, testes e a criação de novas formas de atendimento e, para negócios que “[...] oferecem serviços educacionais de vários tipos para escolas – estatais ou privadas” (*apud* JUNEMAN; BALL, 2015, p. 27).

Em uma entrevista, em 2013, Ravi Patel, analista de negócios do Grupo Pearson, deixa claro o interesse em trabalhar com a esfera pública:

Portanto, se pudermos trabalhar com os governos por meio de nossos investimentos, seja Escolas Omega em Gana, por exemplo, e diga ao governo, ei, olhe nesta rede escolar, você deve financiar isso em três anos, uma vez que ela crescer para um tamanho grande o suficiente, você deve fazer parceria conosco para vouchers ou parcerias público-privado. Essa é a visão de longo prazo dos investimentos que fazemos (PATEL, ENTREVISTA, 2013 *apud* JUNEMAN; BALL, 2015).

A atuação comercial do Grupo Pearson ao redor do mundo tem levado a uma diversificação do seu portfólio integrando educação e tecnologia para formar para as habilidades necessárias no século XXI, à aprendizagem ao longo da vida. Quando

voltamos nossas atenções para um artigo em destaque no site do grupo, identificamos de forma mais nítida o alinhamento dos ideários do grupo às recomendações emanadas de organismos como Banco Mundial e Unesco.

No contexto da intensificação das contradições sociais que se expressam principalmente através da concentração de renda e do aumento da proporção da população vivendo em situação de vulnerabilidade social, a educação é reapresentada como a portadora das soluções dos problemas sociais de várias ordens, alçada ao *status* de pedra angular sobre a qual o desenvolvimento do capitalismo poderia combater a pobreza e a violência. O que facilita a crítica sobre a gestão, os conteúdos e, portanto, à qualidade da educação, em especial a educação pública. A dispersão da produção de mercadorias pelo mundo, com a instalação multinacionais em lugares pouco industrializados (HARVEY, 2001), demandando uma força de trabalho com “habilidades e competências” básicas cada vez mais homogêneas.

Os objetivos globais de aprendizagem começaram a ser disseminados e prescritos à exaustão nos documentos dos organismos internacionais a partir dos anos de 1990 (DALE, 2004), demonstrando que uma Agenda Globalmente Estruturada de Educação (AGEE) vem sendo construída “[...] principalmente, por eventos nacionais e internacionais e pelos documentos deles advindos [...] as organizações internacionais desempenharam e desempenham papéis fundamentais” (BARBIERE, 2018, p. 57-59).

O Relatório Jacques Delors (1999), “Educação: um tesouro a descobrir”, pode ser considerado o ponto irradiador das reformas educacionais iniciadas no final do século XX em dimensão mundial, guardadas as particularidades entre as regiões e países, em especial considerando a divisão internacional do trabalho (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008). Esse relatório tem em comum com a Declaração de Jomtien, produzida a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, defender a subsunção da educação ao desenvolvimento econômico e social. Esse Relatório também reforça a necessidade de a educação ser desenvolvida em parceria com o setor privado, e se torna o documento base que fundamenta a educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias no século XXI, bastante relacionadas a inserção de novas tecnologias, bem como ao conceito de educação ao longo da vida (DELORS, 1999).

Alinhado a esses objetivos e amplificando o papel da tecnologia educacional, o Grupo Pearson desloca a centralidade do processo de aprendizagem para o sujeito e para os recursos tecnológicos educacionais, fenômeno intensificado com a pandemia da

Covid-19, que levou escolas no mundo inteiro adotarem o ensino remoto diante da necessidade do isolamento social. O Grupo defende que a educação caminha para o aprendizado *self-service*, afirmando que o cenário econômico, o desenvolvimento tecnológico e um descrédito das pessoas nos sistemas educacionais tradicionais não se encontram em sintonia com os anseios dos alunos (PEARSON EDUCATION, 2021). Ao enfatizar a importância da educação e sua relação com o mercado de trabalho, na perspectiva da educação ao longo da vida e da exigência constante da requalificação buscada pelo próprio sujeito, o Grupo Pearson se apresenta como a maior empresa de aprendizagem do mundo, e não como a maior empresa de educação.

Nas divisões dos negócios do Grupo, a ênfase dada à questão tecnológica como mediação para uma formação individual, autônoma, confirma a crítica de Freitas (2012), às reformas educacionais centradas nos currículos, buscando uma adequação da educação às demandas do capitalismo contemporâneo. Reformas essas que implementam uma espécie de neotecnismo¹⁴⁴, que tem seu embasamento teórico na psicologia behaviorista, na ciência da informação e na neurociência.

O deslocamento da ênfase da educação para a aprendizagem, a autoaprendizagem, está na base do ideário educacional para o século XXI, que reedita a ‘Teoria do Capital Humano’ (SCHULTZ 1902-1998) e associa educação e desenvolvimento numa perspectiva economicista. A formação já não se restringe aos conteúdos escolares, mas em desenvolver um determinado comportamento a partir da aprendizagem de competências e habilidades (FREITAS, 2012). O Grupo Pearson, ao apostar na formação *self-service*, assume a identidade de “empresa de aprendizagem”, em que a educação tem como elemento mediador central a tecnologia digital e não mais o professor. Embora defenda que para países em desenvolvimento a educação para o século XXI precise atender as especificidades desses locais, com as escolas privadas de baixo custo, seu principal negócio em países periféricos, e a aquisição do SPE NAME, no Brasil.

O Grupo Pearson dividiu sua atuação em grandes áreas de negócios, considerando a apresentação do seu portfólio. A divisão de “Aprendizagem Virtual” se reorganizou em razão da pandemia da Covid-19. Detentor de grande mercado nos EUA, o OPM

144 Freitas (2012) considera que a organização do ensino e a aprendizagem centrada nos resultados retoma racionalidade técnica típica dos anos de 1970, voltada para a eficiência e eficácia, mas sob outras bases, se pauta na psicologia behaviorista aliada a inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação como elemento mediador fundamental na relação ensino aprendizagem. Considera, também, um modelo formativo reducionista, voltado ao pragmatismo, enfatizando a formação de habilidades e competências, alinhado ao controle por meio de testes e avaliações de larga escala.

(Gerencialmente de Programa Online) é voltado para o atendimento das universidades, ajudando-as a fazerem seus diplomas online. Contam, ainda, com as escolas virtuais de Educação Básica, setor que teve um crescimento de 29% no ano de 2020, atendendo as demandas originadas no contexto pandêmico. Na divisão de “Ensino Superior”, preocupados em atender as exigências de um “usuário de classe mundial”, com diferentes exigências quanto à acessibilidade, diversas ferramentas (*Pearson e Text, Virtual Labs, MyLab, Revel e Mastering*)¹⁴⁵ estão disponíveis na Plataforma de Aprendizagem Pearson. Informam que estão desenvolvendo um novo aplicativo com o objetivo voltado para o mercado de livros didáticos, por um serviço mais competitivo.

Outra divisão, que no Brasil é bastante importante para a Pearson, é de “Aprendizagem de Língua Inglesa”, pois “[...] a integração e o deslocamento das pessoas são pensados como um mercado promissor, pela exigência global desse idioma” (PEARSON EDUCATION, 2021). Se soma aqui a divisão de “Habilidades da Força de Trabalho”, firmemente ancorada na ‘Teoria do Capital Humano’ chamada, pela via do empreendedorismo, a justificar a incapacidade das pessoas em acompanhar as rápidas transformações do mundo do trabalho, que exigiria uma requalificação constante e uma ‘educação ao longo da vida’ (DELORS, 1999). Essa divisão é voltada para empresas, por meio de programas de qualificação, mas também para trabalhadores que querem mudar suas carreiras.

Mas o que chama bastante a atenção é a quinta divisão do portfólio, “Avaliações e Qualificações”, considerada por eles como “[...] a joia no ecossistema da Pearson” (PEARSON, 2021). Nela se encontram todas as demais divisões, consideram a avaliação e, conseqüentemente, a qualificação, como uma espécie de espelho que leva os alunos a perceberem o aprendido, que se fecha com a certificação. A avaliação é uma espécie de sucedâneo para as certificações, que são “vendidas” hoje como credenciais para o acesso ao mercado de trabalho.

As empresas e marcas do Grupo Pearson apresentam produtos e serviços, ou melhor, soluções para todos os segmentos educacionais, da educação infantil ao ensino

145 *Pearson e Text* aplicativo que permite o acesso textos disponibilizados pela *Pearson*.

A *Virtual Labs* é uma expansão da sala de aula virtual, que se pauta na aprendizagem da vida real que conecta suas experiências de vida com o laboratório, recebendo *feedback* do professor, possibilitando aprender com os erros. A flexibilidade é uma palavra constante, ela é usada para explicar a substituição do laboratório “úmido presencial” pela plataforma ou ainda um modelo híbrido. E as tarefas e avaliações são personalizadas.

MyLab, Revel e Mastering é uma ferramenta para lições de casa, tutoriais e projetados para melhorar o resultado dos alunos, através de experiências de aprendizagem (PEARSON, 2021).

superior e para a qualificação profissional. Como são diversos serviços, no organograma abaixo estão especificadas as áreas de atuação da Pearson Education.

Figura 3 – Seguimentos de atuação da Pearson Education



Fonte: Autoria própria, a partir das informações acessadas no site da Pearson Education.

O SPE NAME, adquirido pelo Grupo Pearson em 2010, é um segmento voltado para a educação pública. O SPE foi criado em 1999 para vender materiais e serviços para os municípios brasileiros na oferta da educação básica, as primeiras experiências aconteceram em municípios no interior de São Paulo. Esses municípios se encontravam despreparados para atender as transferências de alunos da rede estadual para as redes municipais, decorrentes das políticas de descentralização iniciadas com a Reforma do Aparelho do Estado, com a municipalização do ensino (ARELARO, 2007; ADRIÃO, 2012, ADRIÃO *et al.*, 2015). Foi quando a “[...] Editora COC elaborou uma forma de usar todo o seu sistema de ensino para ser parceira nessas transformações. Assim nasceu o Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino, o NAME” (COC *apud* PRADO, 2013, p. 105).

As razões para fazer parcerias com os municípios, afirmava naquele momento a COC, versavam sobre eleger a educação como prioridade e entender a municipalização como um instrumento de melhoria da qualidade do ensino. E uma forma de democratizar a educação, levando a qualidade a todas as escolas dos municípios, porque todos os alunos merecem ter a mesma educação, sem distinção de classe social e, também, porque é preciso promover a motivação dos professores, o entusiasmo dos alunos e a satisfação dos munícipes (PRADO, 2013, p. 106). Essas informações foram acessadas por Prado em 2012, dois anos após a aquisição do NAME pela Pearson, e não constam mais no site do NAME, o autor enfatiza o discurso da empresa em prestar auxílio à esfera pública e a forma como atribuem capacidade técnica e pedagógica da escola privada, como se ela pudesse, por si mesma, garantir o mesmo padrão na escola pública.

Em 2012, o NAME estava presente em 80 municípios do Estado de São Paulo, atendendo mais de 150 mil alunos (PRADO, 2013). Pouco depois passou a adotar uma nova terminologia, distanciando-se do contexto de municipalização da educação, NAME (Núcleo de Apoio a Estados e Municípios) (ADRIÃO *et al.*, 2015; FAPESP, 2020).

No site atual, a Editora informa que SPE NAME estava em 200 municípios brasileiros, indicando uma expansão em relação a atuação que teve início concentrada no estado de São Paulo, mas esse dado disponível no site é do ano de 2018. Os serviços e produtos que compõe as “soluções integradas”, são voltados para a educação infantil e ensino fundamental: avaliação de aprendizagem, formação continuada, consultoria pedagógica, material didático e portal da educação, que foram “[...] desenvolvidos em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, contribui para que o seu município ofereça um ensino de qualidade e alcance excelentes resultados na educação” (NETNAME, 2021)

Chama a atenção a valorização dos resultados, a Editora se respalda nas notas obtidas pelos municípios parceiros no Ideb, para vender seus produtos, alinhando-se às políticas educacionais que têm nas avaliações de larga escala um mecanismo eficiente de controle sobre o que se ensina nas escolas, na perspectiva da busca de homogeneidade e padronização na formação escolar.

Ao apresentar as soluções integradas, o primeiro item é o programa de avaliação, seguido da formação continuada de professores e gestores, assessoria para o acompanhamento em sala de aula e só depois o material didático incluindo as atividades preparatórias para as avaliações externas e o portal destinado aos gestores, professores e alunos. Ou seja, o SPE NAME tem como fio condutor a avaliação. O site destaca que

“[...] 90% dos municípios parceiros do NAME atingiram índices maiores que a média brasileira [...] a média dos parceiros NAME é 20% maior que a brasileira e 70% dos municípios que adotaram o NAME tiveram melhoras em seus índices” (PEARSON EDUCATION, 2021), e apresenta escolas que ficaram em primeiro lugar no IDEB dos municípios com os quais tem parceria. A Pearson, ainda, informa que oferece três modelos de propostas pedagógicas, que podem ser adequadas a diferentes necessidades e orientações pedagógicas do comprador.

As informações no site www.netname.com.br estão desatualizadas, os arquivos disponíveis são de 2018, na seção de notícias encontramos reuniões, eventos com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com professores e secretarias de educação que têm como pauta a BNCC ou temas relacionados à BNCC. Nas coleções didáticas, os textos de apresentação no site da Pearson indicam que o material atende à BNCC, com os currículos organizados nas áreas de experiências da educação infantil e por competências e habilidades para as demais etapas. Entretanto, uma plataforma aberta da Pearson para compartilhamento de experiências para professores, alunos e a quem se interessar pelos temas da educação, também, encontramos algumas referências à BNCC, nesse caso vinculadas aos materiais didáticos dos cursos de idiomas.

O SPE NAME tem produtos e serviços direcionados à educação infantil, ao ensino fundamental e, segundo o *site*, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao ensino médio, que podem ser comprados separados. Para a educação infantil os produtos e serviços destinados vão do berçário ao infantil 5, compreendem livros para o aluno e para o professor, materiais instrucionais para os professores e para as famílias e outros materiais didáticos. Para o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, na “cesta de produtos” (ADRIÃO, 2013), encontram-se livros regulares e cadernos de apoio de todas as áreas, material instrucional para o professor, livros descritores com atividades e suportes para as avaliações de larga escala para cada etapa. Não há, disponível no *site*, os materiais destinados à EJA e ao ensino médio. Em ambas as coleções didáticas que o *site* disponibiliza, destacam o suporte dado pelo SPE NAME às instituições públicas para as avaliações de larga escala.

Adrião (2013) se refere aos produtos e serviços vendidos aos municípios pelas editoras, proprietárias de SPEs, como uma “cesta de produtos”, esse é um dos motivos pelos quais consideramos inadequado o uso do termo material apostilado, como já discutimos anteriormente. O que é vendido às redes públicas de ensino é mais que um

livro didático consumível, vende-se um projeto de educação, solidamente ancorado em uma variedade de serviços e produtos que abarcam a totalidade da gestão da educação da rede de ensino. O SPE NAME, por exemplo, anuncia seu produto como uma “solução educacional”, na qual material didático disponibilizado ao aluno é uma pequena parte. Segundo o SPE, por considerar a educação um processo integrado, “[...] o NAME oferece palestras, cursos, consultorias e treinamentos para as escolas, com o intuito de aprimorar professores e diretores, além de tirar dúvidas sobre nosso material” (NETNAME, 2021). Entendemos, portanto, que não temos como desarticular os elementos apresentados pela editora. E, precisamente por isso, é razoável pensar, diante da forma como o SPE apresenta sua mercadoria, que o foco maior está no “treinamento”, no “alinhamento curricular” na rede de ensino em relação às avaliações de larga escala. E tudo isso está em perfeita consonância com a BNCC.

A “Solução Educacional” vendida pela Pearson oferece cinco linhas de produtos e serviços: Consultoria Pedagógica, Formação Continuada, Portal da Educação, Avaliação da Aprendizagem e Idiomas. E cada uma dessas soluções, oferece um conjunto de produtos e serviços, prometendo atender as necessidades específicas de cada rede de ensino. Para uma melhor compreensão da diversificação dos serviços apresentaremos de forma mais detalhada cada uma das “soluções educacionais” contidos no SPE NAME.

Quadro 15 – Modalidades de Consultorias Pedagógicas do SPE NAME

Atendimento Pedagógico Presencial	Eventos Presenciais – para alinhar as tendências do ensino	Eventos e Ferramentas Virtuais
<ul style="list-style-type: none"> - Treinamento em Tecnologia Educacional - Diagnóstico Pedagógico - Oficina e/ou Workshop - Palestras - Treinamento de materiais didáticos - Comunidade Escolar - Ciclo de formação 	<ul style="list-style-type: none"> - NAME Escola - Diálogos NAME - Prova Brasil e ANA em foco - NAME em prática 	<ul style="list-style-type: none"> -Docência NAME transmitido pela TV NAME - Coordena NAME - Podcast - TV NAME

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à formação continuada, a Pearson oferece os seguintes produtos: Academia NAME, Coordena NAME, Docência NAME, TV NAME, *Podcast* e a Pearson Formação. Oferece, ainda uma série de cursos opcionais que podem ser adquiridos a partir das necessidades e especificidades dos municípios.

Cursos Opcionais do portfólio da *Pearson Education*:

- Aprendizagem Ativa;
- Ensino e Aprendizagem Centradas no Aluno;
- Gerenciamento e Operações para Líderes Educacionais;
- Engajamento da Comunidade Escolar;
- *Coaching* e Mentoria Nível I;
- *Coaching* e Mentoria Nível II;
- Avaliação Equilibrada;
- Introdução à Inclusão Escolar;
- Liderança Educacional Nível I;
- Competências e Habilidades para o Século XXI;
- Instruções Diferenciadas;
- Assistente de Sala de Aula;
- Planejamento Escolar;
- Gerenciamento de Equipes Pedagógicas;
- Pensamento Crítico e *Feedback*;
- Gestão de Sala de Aula;
- Desenvolvimento Infantil;
- Aprendizagem Colaborativa.

O Portal Educação é destinado aos alunos, pais, professores e gestores, onde se encontram jogos, animações e outros recursos didáticos para aprendizagem, materiais e recursos para avaliações de aprendizagem, conteúdos extras. O *site* da *Pearson Educations* orienta que os conteúdos são acessíveis às pessoas com deficiência visual.

O SPE disponibiliza avaliações diagnósticas da aprendizagem considerando o calendário do SAEB:

- 1º ao 9º ano – avaliação diagnóstica com guia de aplicação;
- 1º ao 9º ano – avaliações relacionadas aos conteúdos bimestrais;
- 3º ano – simulado ANA;
- 5º e 9º - simulados Prova Brasil.

Alinhando-se à BNCC, compõe o SPE NAME as coleções de livros didáticos de língua inglesa *Rick the Robot*, para alunos da educação infantil de 3 a 6 anos; *Dream Kids*, para os alunos do ensino fundamental I e a *Mônica Teen*, para o ensino fundamental II.

Como se constata, são muitas “soluções”, muitos produtos e muitos serviços, que como a própria editora exalta, integrados, abarcam a totalidade da organização do trabalho pedagógico na escola e da gestão da rede municipal de educação, submetendo a educação pública a um “[...] sistema de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle” (TAUBMAN *apud* FREITAS, 2012, p. 382). Esse sistema se expressa no treinamento dos professores, na preparação para as avaliações de larga escala e no controle sobre o desenvolvimento do planejamento docente. Por meio de um rígido cronograma busca padronizar da forma mais efetiva possível os conteúdos, as metodologias e o tempo escolar, numa lógica de gerenciamento aprofundando a burocratização do trabalho docente.

Ao analisarmos os serviços ofertados pelo SPE NAME, é possível perceber que “[...] eficiência, informatização e qualidade se tornam vedetes dos discursos de modernização educacional” (SHIROMA, 2018, p.92). E, a partir dessa mesma autora, podemos identificar o completo alinhamento do SPE NAME à agenda de reforma educacional que vem sendo construída, desde os anos de 1990, em direção a uma educação para o século XXI. Os mecanismos de regulação e controle criados pelas políticas centralizadoras do governo federal são mais facilmente efetivados quando temos a presença da iniciativa privada na educação, pois a lógica gerencialista se faz presente na formação inicial e continuada de professores, nas avaliações de larga escala e no material didático estruturado. Fatores esses que garantem as condições necessárias para uma padronização da formação escolar e a implementação de uma base comum de formação, tal qual vem sendo prescrito e orientado pela agenda educacional em termos mundiais, mas atendendo as particularidades de cada país.

5.3.2 Grupo Marista e os sistemas privados de ensino da editora FTD

O Grupo Marista é proprietário da Editora FTD, bastante disseminada nos municípios paranaenses. Essa Editora é uma empresa brasileira fundada pela Congregação Marista (Congregação dos Pequenos Irmãos de Maria), e a sigla FTD é em homenagem a *Frère Théophane Durand* irmão superior da Congregação, que, em 1883,

na França, “[...] assumiu a direção geral da Congregação Marista e estimulou a produção de obras didáticas” (FTD EDUCAÇÃO, 2021) A atuação do Grupo Marista no Brasil nos ajuda a entender a criação da Editora FTD, seu desenvolvimento e lugar que ela ocupa hoje com a oferta de SPE para escolas públicas e uma das editoras que mais vendem livros didáticos para o PNLD. O Grupo Marista no Brasil se estrutura em três áreas, ou campos de atuação: educação, saúde e filantropia (solidariedade).

A marca FTD foi registrada como empresa editorial, em 1890, na França e, a partir de então, começou a administrar as edições já existentes de livros de Gramática Francesa e de História, uma cartilha escrita pelo padre Marcelino Champagnat (fundador do Instituto Marista) e outros livros de ensino religioso. Esses livros receberam o título de Coleção de Livros didáticos FTD e foram adotados por diversas escolas públicas e privadas na França e nos países em que os Irmãos Maristas atuavam como educadores (FTD EDUCAÇÃO, 2021). Mas, a história da Editora FTD foi escrita, de fato, com a vinda dos Irmãos Maristas para o Brasil, em 1897, determinada por *Frère Théophile Durand*.

Os Irmãos Maristas trouxeram os primeiros livros da FTD para o país. A princípio foram feitas traduções e adaptações, depois os novos livros começaram a serem escritos considerando a língua e o contexto brasileiro. O primeiro livro da FTD publicado no Brasil foi “Exercícios de Cálculos sobre as Quatro Operações”, em 1902, considerado como ano de fundação da Editora FTD. Ou seja, a Editora FTD nasce como editora de livro didático. Depois deste primeiro livro didático diversos outros foram sendo produzidos pelos Irmãos Maristas, e podiam ser encontrados tanto em escolas públicas quanto privadas do país. Não só porque era, até então, a única editora de livro didático instalada no país (ABRE LIVROS, 2021), mas, principalmente, porque ela criou o que se denominou “Método FTD”, que incluía o Livro do Mestre “[...] que passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos” (FTD, 2021), modelo bastante similar às apostilas que deram origem a vários cursos pré-vestibulares mais tarde no país.

Segundo Cassiano (2005), até 1930 os livros da Coleção FTD eram impressos na França, quando passaram a ser impressos pela gráfica Siqueira, em São Paulo. E, a distribuição, que inicialmente era feita pelos próprios Irmãos Maristas, ficou sob a responsabilidade da Livraria Francisco Alves, e só em 1956 impressão e distribuição dos livros e materiais gráficos ficaram a cargo da Editora Brasil. Embora a marca FTD

houvesse sido criada na França, em 1963, a Coleção FTD foi transformada em Editora FTD que passou a ter autonomia na edição e distribuição de livros no Brasil.

O Grupo Marista também é proprietário de uma grande rede de escolas. Em 1902 o Irmão Isidro Dumont chegou ao Brasil e assumiu a direção do Colégio do Carmo, inaugurado em 1889, sucedendo o Irmão Andrônico, autor do primeiro livro da FTD (CASSIANO, 2005, p. 294). Em 1920 os Irmãos Maristas criaram o Instituto Champagnat, destinado à formação dos jovens que se tornariam Irmãos Marista e, em 1946, foi autorizado a atuar como Curso Ginásial, quando passou a ser chamado Colégio Champagnat e, no decorrer da história, os Irmãos Maristas foram criando escolas de Educação Básica por todo o território brasileiro.

A Missão Marista está presente no mundo todo, e é organizada em provinciais e distritos, autônomos – (conforme figura 4 na página seguinte). No Brasil são três unidades administrativas autônomas: Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Brasil Sul-Amazônia (Rede Marista) e a Província Marista Brasil Centro-Sul (Grupo Marista). Todas as três unidades mantêm iniciativas nas áreas da educação, saúde e solidariedade e, em 2005, em Brasília, foi criada a União Marista do Brasil (UMBRASI, 2021) com objetivo integrar as três mantenedoras, que “[...] empreendem ações e projetos comuns, que geram conectividade e possibilitam resultados compartilhados” (GRUPO MARISTA, 2021).

Ao todo, a Província Marista Brasil Centro-Sul, que é o Grupo Marista proprietário da Editora FTD, administra 17 colégios, 6 instituições de Ensino Superior (PUC-PR e Católica de Santa Catarina), e TEC-PUC (unidades de educação profissional), 6 hospitais, a Lumen Comunicação (administra 3 emissoras de rádio) e a Editora FTD, que é sócio controladora de mais duas editoras, a Quinteto Editorial e Empresa Brasileira de Sistemas de Ensino (MEIOS DO BRASIL, 2021). É importante salientar que as três áreas de atuação do Grupo Marista são bastante integradas, tornando difícil não considerar essa integração na investigação dos SPEs vendidos pela Editora FTD, sob o risco de não entendermos a amplitude e a importância do grupo no cenário educacional brasileiro.

Figura 4 – Distribuição das Províncias Irmãos Maristas no Brasil

Divisão por Província e Estados



Fonte: *site* do Grupo Marista.

No Paraná, em 1959, os Irmãos Maristas fundaram a PUC-PR, de Curitiba, a partir da fusão da Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1950, com a Faculdade de Direito e da Faculdade de Medicina, criada em 1956. Mas foi só em 1971 que os Irmãos Maristas assumiram a Instituição como única mantenedora (PUCPR, 2020). Além do *campus* sede em Curitiba, a PCU criou mais 3 campi no Paraná, nas cidades de Londrina, Maringá e Toledo e, mais recentemente, o *campus Florence*, na Itália, inaugurado em 2019. O *campus Florence* é uma experiência na qual o espaço é compartilhado com outras grandes instituições de ensino superior, *Kent State University* (EUA), *Dankook University* (Coreia do Sul) e *Webster University* (EUA) (PUCPR, 2019).

Adentrando na área da saúde, percebemos mais claramente a integração das empresas e instituições do Grupo Marista. A aquisição do Hospital do Cajuru de Curitiba, inaugurado em 1958 pela União dos Ferroviários, ocorreu, em 1977, pela Associação Paranaense de Cultura, instituição sem fins lucrativos mantenedora do Grupo Marista. O Hospital é uma instituição privada sem fins lucrativos, que passou a atender aos cursos da área da saúde da PUC-PR (Pontifícia Universidade Católica), funcionando próximo ao

modelo dos hospitais universitários. O Hospital Universitário Cajuru integra o Grupo Aliança Saúde PUC/PR/ISCMC, atendendo Programas de Residência Médica e programas *strictu sensu* na área da saúde. Em 2013, foi concedido ao hospital o incentivo 100% Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Portaria nº 929, de 10 de maio de 2012 (BRASIL, 2012). Esse incentivo é destinado aos hospitais que se caracterizam como pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que destina 100% dos serviços ao SUS.

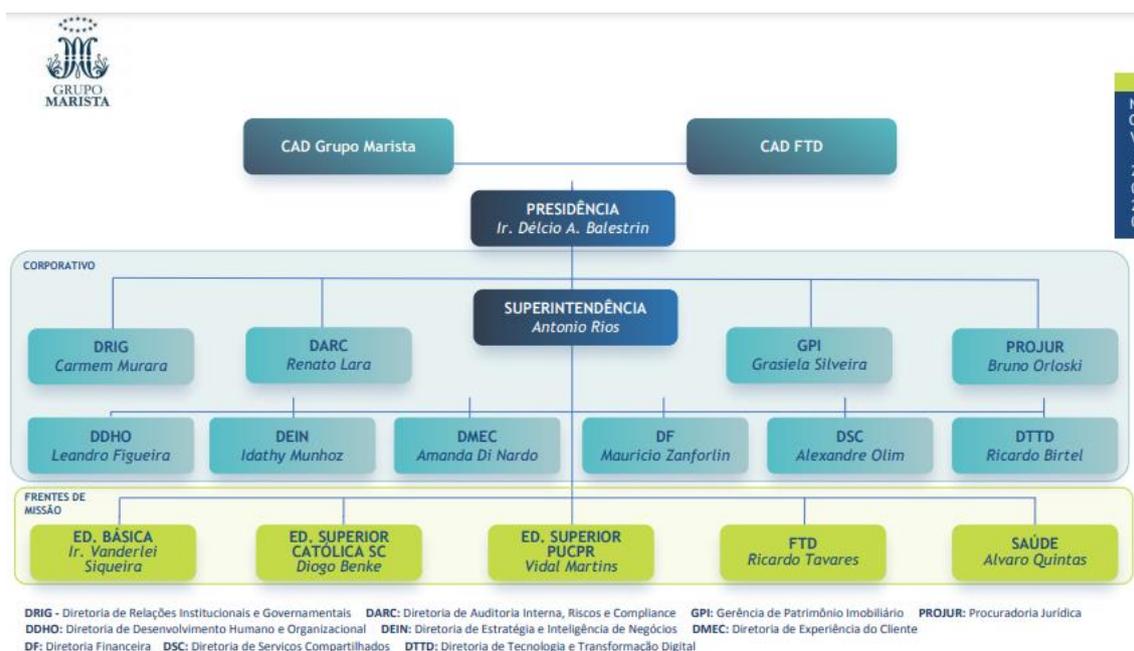
Não é possível precisar quando exatamente, segundo Montaña (2007), as instituições sem fins lucrativos surgiram. Mas se considerarmos que essas organizações que hoje se autodenomina como organizações do terceiro setor se caracterizam em sua aparência fenomênica como “organizações voluntárias”, constatamos que até “[...] final do século XIX quase tudo que havia se consolidado no país em termos de assistência social, saúde e educação, constituía-se em organizações (formalmente sem fins de lucro de lucro material, claro) criadas pela Igreja Católica” (LANDIM, 1999, p. 80). E, mesmo com a expansão do atendimento do Estado na área social, elas não deixaram de existir. Na conjuntura atual de políticas neoliberais, que incentivam a “parceria” entre a iniciativa pública e privada na oferta de diversos direitos sociais básicos, identificamos a transferência da execução de serviços sociais à diversas organizações privadas sem fins lucrativos. Essa transferência cumpre tanto uma função ideológica quanto de viabilidade econômica, pois “[...] em geral, as organizações do chamado ‘terceiro setor’ não têm condições de autofinanciamento e requerem, particularmente, a *transferência de fundos públicos*” (MONTAÑO, 2007, grifos do autor).

Além do hospital filantrópico, conveniados ao SUS, o Grupo Marista é proprietário do Hospital Marcelino Champagnat. O hospital privado, inaugurado em 2011, atende a requisitos internacionais, é de alto padrão e referência nacional em várias especialidades (GRUPO MARISTA, 2021), evidenciando que grande parte da atuação do Grupo Marista, pela legislação brasileira, não pode ser considerada “sem fins lucrativos”¹⁴⁶, a exemplo do hospital privado e da Editora FTD, que são empresas no sentido capitalista do termo, produtoras de mercadorias como qualquer outra e, portanto, precisam ser consideradas nessa perspectiva.

146 Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB de 1996 consideram as escolas confessionais (religiosas) como instituições privadas sem fins lucrativos. Contudo, são instituições de ensino voltadas à uma fração da população que pode pagar mensalidades razoavelmente caras, sempre algo em torno de pelo menos 2 salários-mínimos.

Para se ter uma ideia do que compreende o Grupo Marista, o organograma abaixo apresenta a estrutura administrativa do Grupo Marista. O grupo Marista a qual nos debruçamos, corresponde à Província Marista Brasil Centro-Sul, e atua nos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e na cidade de Goiânia. Sediada em Curitiba-PR, atua na Educação Básica e Ensino Superior, saúde e na área social (MEIOS NO BRASIL, 2021).

Figura 5 – Organograma da Província Marista Brasil Centro-Sul



Fonte: site do Grupo Marista.

Assim, como não conseguimos separar a atuação do Grupo Marista nas três áreas: educação, saúde e solidariedade, também não é possível separar a atuação do grupo da ênfase dada em um conjunto de valores humanitários e cristãos, o que seguramente sugere, em um país de maioria católica, o compromisso de boas práticas empresariais. Embora, à primeira vista, o fato de pertencer a uma congregação religiosa possa amenizar a perspectiva mercadológica que norteia as ações do grupo, não se pode desconsiderar que, uma vez atuando na sociedade regida pela ordem do capital, as empresas pertencentes ao Grupo vão atuar no mercado como qualquer outro ente privado, que precisa preservar o lucro, sob a pena de não se manter como proprietário privado dos meios de produção, tal qual se entende a partir da perspectiva teórica na qual essa pesquisa se filia.

Vale lembrar que historicamente a Igreja Católica compreende a uma fração da classe dominante, primeiramente porque na Idade Média compunha com a nobreza a função política de “Estado” e detentora de terras, o meio de produção fundamental naquele momento. Seus representantes foram considerados por Gramsci (2004), no início do capitalismo, como intelectuais tradicionais, porque se encontravam presos a uma formação socioeconômica já superada. Sendo coerente com o próprio autor, que indica que o tipo do intelectual deve ser procurado no conjunto das relações sociais de produção, portanto, na função que desempenham no sistema sócio metabólico do capital. Na contemporaneidade, os representantes da Igreja Católica, na função de gerenciar empresas que produzem e vendem mercadorias, defendem os interesses alinhados aos interesses mercantis, se caracterizam como intelectuais orgânicos do capital, pois estão conectados organicamente ao setor produtivo e são integrantes de organizações que contribuem na direção cultural e política da sociedade, cientes dos vínculos de classe colaboram com a manutenção do fração que detém a hegemonia (GRAMSCI, 2004)..

Como organização inserida na dinâmica da sociedade civil, conectada a formas de produção e reprodução da sociabilidade capitalista, o Grupo Marista é, também, um grande aparelho privado de hegemonia que na sua função educativa, que se estende da educação religiosa à educação formal e não-formal desenvolvida em suas escolas e instituições sociais. E, também, como empresa privada que inevitavelmente defende seus interesses econômicos como fração da classe dominante, por meio da Editora FTD, compondo outros aparelhos privados de hegemonia como o GIFE – Grupo de institutos, Fundações e Empresas¹⁴⁷, que integra associados de origem “[...] empresarial, familiar, independentes ou comunitárias, que investem em projetos de finalidade pública [...] uma referência no Brasil sobre investimento social privado e vem contribuindo para o desenvolvimento de organizações similares em outros países” (GIFE *apud* FONTES, 2018, p. 222).

É importante destacar que a Editora FTD, uma das maiores editoras do país, foi a primeira editora a publicar livros didáticos em todas as áreas da educação, e foi expandindo suas atividades *pari passu* com a organização da educação pública brasileira, como demonstrado por Cassiano (2005) na pesquisa sobre a relação das editoras e o PNLD. Com sede em São Paulo, a Editora FTD possui mais de 15 filiais e 8 distribuidoras responsáveis pela distribuição e venda de livros. As filiais contam com *showroom*, além

147 Na página do GIFE é possível consultar todos os associados, assim como os projetos e ações desenvolvidos pela organização: <https://gife.org.br/associados/>.

da exposição das obras, a FTD também organiza palestras com autores, onde, também, os professores podem adquirir obras com desconto. As distribuidoras “[...] possuem os próprios divulgadores, que fazem o trabalho externo, visitando escolas e prefeituras” (FTD EDUCAÇÃO, 2021), a proximidade que busca manter com os professores é uma importante ferramenta de *marketing*, considerando que os professores também são responsáveis pela escolha dos livros e materiais didáticos adotados pelas escolas.

No entanto, a prioridade pela divulgação junto aos órgãos governamentais centrais é corroborada por Cassiano (2005), ao investigar as formas de divulgação das editoras do mercado editorial do livro didático no início dos anos 2000, pesquisa realizada devido ao movimento de concentração do volume de vendas em poucas editoras no PNLD. Cassiano constata que no caso da rede pública, as editoras recorrem “[...] à assessoria compostas por professores universitários e às palestras com o próprio autor [...] prioritariamente, nos órgãos governamentais centrais (Diretorias de Ensino, coordenadorias, etc.) e não nas unidades escolares” (2005, p. 308). Nessas palestras são apresentados o material didático da Editora, às vezes na forma de oficinas práticas de como utilizá-lo. Naquele momento, a autora já indicava a necessidade de mudanças nas estratégias de *marketing*, devido à entrada das multinacionais no mercado editorial brasileiro.

A Editora FTD historicamente responde por uma grande fatia do mercado editorial de livros didáticos. A trajetória do Grupo Marista e os valores pautados nos conceitos de família, presença significativa, solidariedade, amor ao trabalho, simplicidade, espiritualidade e, mais recentemente, sustentabilidade e interculturalidade, coerentes com as mudanças sociais contemporâneas, contribuem para sua atuação no mercado. E tanto no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), quanto nas ações anteriores do governo federal relacionadas à compra de livros didáticos, ela sempre esteve entre as editoras que mais vendem livros didáticos para o governo federal (BAIRRO, 2019). No ano de 2020 o faturamento do mercado editorial referente às vendas para o governo federal, considerando somente as vendas do subsetor de livros didáticos, foi de R\$ 1,4 bilhões (SNEL¹⁴⁸, 2021). A Editora FTD recebeu mais de R\$ 240 milhões desse total, o segundo maior faturamento entre 24 editoras fornecedoras no ano de 2020, ficando atrás somente da Editora Moderna, com R\$ mais de R\$367 milhões, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNED) (BRASIL/FNDE, 2021). A

¹⁴⁸ SNEL – Sindicado Nacional de Editoras de Livros.

Editora FTD participa dos editais do PNLD também, como Editora Quinteto (BRITO, 2011).

A entrada da Editora FTD na área de Sistemas Privados de Ensino ocorreu em 2004 (MEIOS DO BRASIL, 2021), ao integrar os livros-apostilas às propostas pedagógicas e às plataformas digitais, além de diversos outros livros didáticos e obras variadas de outros segmentos também já comercializados pela editora. Embora ela já produzisse material instrucional para professores desde as primeiras décadas do século XX. Mas a estruturação dos serviços e produtos em SPE elevaram para outro patamar a relação das editoras junto às escolas, principalmente às escolas públicas municipais com as quais, ao “firmarem parcerias”, passam a ter um atendimento principalmente voltado para o corpo docente. Se a expansão dos SPEs também se explica pela necessidade de apoio aos municípios no processo de municipalização do ensino nos anos de 1990, na transição da primeira para a segunda década do século XXI, os holofotes dos organismos internacionais pousaram sobre os professores “[...] tido como elemento central para o sucesso escolar do aluno” (SHIROMA, 2018, p. 98). Se os resultados têm deixado a desejar, na visão dos consultores do BM, o “[...]insucesso da aprendizagem e se daria por ‘professores ruins’ ou ‘práticas incompetentes’” (DELANNOY; SEDLACEK *apud* SHIROMA, 2018, p. 99).

Acreditamos ser coerente não atribuímos, no atual contexto, somente à ausência de condições estruturais enfrentadas pelos pequenos municípios brasileiros para gerir a educação, suprimindo as necessidades de formação continuada dos seus docentes, como fatores que impactam na formação escolar oferecida pela escola pública. As demandas internas existem, mas a elas se somam os “Projetos Regionais de Educação da América Latina que [...], destacam que a formação inicial, continuada e a carreira docente necessariamente, depende de profissionais como ‘formação relevante’, ‘preparados’ e ‘bem treinados’” (SHIROMA, 2018, p. 99). Nesse sentido, cursos de capacitação, os materiais instrucionais, as formações pedagógicas e toda e qualquer forma de atendimento do docente, são vendidos às prefeituras como solução. O campo empresarial aponta o problema e vende a solução: formação continuada, material instrucional e planejamento para o professor executar, além do material consumível para o aluno. No contexto das reformas que tem o campo empresarial como grande impulsionar, busca-se, segundo Evangelista (2008), a reconversão docente ao estabelecerem o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

A Editora FTD é proprietária direta de três SPEs, o FTD Sistema de Ensino, Trilhas Sistema de Ensino e SIM Sistema de Ensino, o último criado especialmente para a rede pública. No site da Editora consta que os SPE pertencentes à Editora estão alinhados à BNCC. Nas páginas do FTD Sistemas de Ensino e do Trilhas Sistema de Ensino existe farta descrição, explicação e ilustração de todos os produtos e serviços que estão incluídos no sistema, além de outros produtos que são oferecidos no formato opcional.

O contrário disso acontece na página destinada ao SIM Sistema de Ensino, o SPE destinado à escola pública. Nesse caso, a Editora apresenta os elementos básicos, como demonstrado no quadro a seguir, e não é possível acessar os itens que compõem as soluções educacionais, a matriz de serviços e os materiais (para professores e aluno). Para o setor público, a Editora dá amplo enfoque à gestão, à integração do trabalho em redes e aos resultados das avaliações do município, as informações referentes aos municípios parceiros, indicando a eficiência do SPE, pois, afirma a FTD que 8 em cada 10 municípios superaram a meta projetada para o Brasil no IDEB de 2019 (FTD EDUCAÇÃO, 2021). A supervalorização dos resultados obtidos pelas redes de ensino funciona como *marketing*, em detrimento do acesso aos produtos e serviços que compõem o SIM Sistema de Ensino à população em geral, que consulta o site da Editora.

Quadro 16 – Produtos e serviços que compõem os SPE comercializados pela Editora FTD.

FTD Sistema de Ensino (educação infantil ao ensino médio)	Trilhas Sistema de Ensino (educação infantil ao ensino médio)	SIM Sistema de Ensino
Rede Privada		Rede Pública
Materiais	Materiais	Materiais
Aceleradores de Resultados	Aceleradores de Resultados	
Iônica (ambiente digital)	Iônica (ambiente digital)	Iônica (ambiente digital)
Soluções Educacionais: - Matriz de Serviços - Avaliação Educacional - Plataforma Minha Escolha - Plataforma com Análise as Série Histórica do ENEM - Consultoria On-line	Soluções Educacionais: - Matriz de Serviços (materiais) - Consultoria On-line - Eventos	Soluções Educacionais: - Consultoria Especializada - Avaliação Educacional - Formação Continuada - Eventos Formativos - Coleção Saeb em foco, material opcional.

- Eventos		
- Campanhas de Matrículas		

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as diferenças já apontadas anteriormente, no quadro podemos constatar que a coleção “Saeb em foco”, é uma mercadoria opcional destinada às escolas públicas, compondo, portanto, o SIM Sistema de Ensino. O site orienta que a coleção pode ser usada como material complementar a outros materiais didáticos, o que indica que, para além dos municípios que adotam o SPE SIM, podem ter municípios que adquirem a coleção voltada especificamente à preparação para as avaliações de larga escala. Essa Saeb em foco busca familiarizar os alunos ao formato das provas, mas também acaba orientando a construção do currículo escolar, contribuindo para padronização curricular, expectativa dos idealizadores e defensores da BNCC, estreitando o currículo escolar dos alunos que frequentam as escolas públicas, como indica Freitas (2012, p. 390).

Em tempos de pandemia, em que a educação vem funcionando de maneira atípica por meio remoto, a Editora FTD orienta que a Coleção Saeb em foco é indicada como uma “[...] ótima oportunidade para nivelamento, no retorno às aulas pós-pandemia. A coleção inclui consultoria educacional com plano de atendimento para atingir os resultados esperados pela rede de educação” (FTD EDUCAÇÃO, 2021). E na sua “descrição”, bastante sucinta, novamente reforça a importância das avaliações de larga escala como expressão da qualidade do ensino, informando que ela é composta por “[...] metodologia prática e eficaz e avaliações voltadas para os anos iniciais e para os anos finais do ensino fundamental [...] essa coleção capacitará os estudantes para as avaliações de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica” (FTD EDUCAÇÃO, 2021), além de fornecer diagnóstico e relatórios individuais de cada estudante para orientar o município.

E dando continuidade às inovações desencadeadas com a pandemia, continua a Editora FTD que preocupada e “[...] tendo em vista a longa jornada que ainda precisaremos percorrer, a FTD Educação acelerou e disponibilizou um recurso essencial. A partir de hoje você poderá ensinar e aprender por meio de aulas virtuais” (FTD EDUCAÇÃO 2021). Essas aulas podem ser acessadas na Plataforma Iônica, um ambiente digital disponível tanto para os que adquirem os SPEs da FTD, quanto para o público que utiliza os livros didáticos vendidos pela editora, voltados para as redes pública e privada. Atentos aos diferentes níveis de acesso à internet e aos equipamentos

eletrônicos, a Plataforma é compatível à versão para computadores (Windows, Mac e Linux) e smartphones, ela comporta o livro digital, leitor on-line e *off-line*, agenda, mural, planejador, permite criar conteúdo, atividades, simulados e tarefas e a criação de conta pelos usuários.

O ensino híbrido¹⁴⁹, defendido por vários teóricos há algum tempo (BACICHI *et al.*, 2015; CHRISTENSE, C. M., HORN, M. B.; STAKER, H., 2015) ganhou projeção durante a pandemia e, embora, o uso de plataformas educacionais já fosse uma realidade, no contexto pandêmico seu uso se expandiu significativamente, a ponto dos seus entusiastas apostarem que ele veio para ficar (ESTADÃO, 2021), ampliando a presença de grandes conglomerados educacionais nas escolas públicas. A sintonia entre as necessidades do setor empresarial e a atuação dos seus intelectuais orgânicos no interior do Estado é desvelada, também, com o Parecer CNE/CP n.º 14/2021¹⁵⁰ (BRASIL, 2021), pelo CNE, presidido por Maria Helena Guimarães de Castro, que trata sobre o ensino híbrido.

Retomando à oferta de “soluções educacionais”, a FTD trabalha com a Editora Mediação (2021), de Porto Alegre – RS, com edições de livros didáticos, paradidáticos e de fundamentos pedagógicos. A OPEE¹⁵¹ Educação com três marcas: Metodologia OPEE, Escola Para Pais e Educa OPEE; a Edelvives¹⁵², selo de Língua Espanhola da FTD, com materiais e recursos digitais em língua espanhola; A *Standfor*¹⁵³, selo de ELT (*English*

¹⁴⁹ O termo ensino híbrido refere-se a uma metodologia de ensino que integra elementos do ensino presencial e do online. É considerada uma das maiores tendências da educação, em grande medida pela popularização do uso de plataformas educacionais. A sala de aula invertida é a alternativa mais conhecida, a qual consiste que o aluno estude a “teoria” de uma disciplina em casa, pelo ambiente virtual, e depois participe de discussões, exercícios e outras atividades no ambiente físico da escola. Por alternar momento presencial e online, o ensino híbrido também vem sendo considerado como ensino semipresencial, que seria algo entre o ensino presencial e o ensino a distância.

¹⁵⁰ Em janeiro de 2023 o CNE abriu uma consulta pública sobre o ensino híbrido, no momento ainda não foi divulgado o resultado. Mas, segundo o documento base para proposta de diretrizes para o ensino híbrido, o Parecer CNE/CP n.º 148/2021 (p. 9-10) “[...] A adoção dessa Aprendizagem Híbrida implica em incorporá-la no Projeto Pedagógico da instituição escolar, alterando o protótipo do seu desenho curricular, cabendo-lhe estabelecer para cada curso e cada situação concreta a dosimetria entre atividades presenciais e não presenciais [...]. A Aprendizagem Híbrida, entendida nesse parecer como metodologia que utiliza a mediação, sobretudo, por Tecnologias de Informação e Comunicação, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em salas de aula, ou seja, o “aulismo” baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores”. É importante considerar que o documento não utiliza mais o termo Projeto Político Pedagógico, mas sim Projeto Pedagógico, um deslocamento significativo da dimensão política da educação, posto que é uma atividade que se fundamenta, ainda que de maneira não explícita, a um determinado projeto histórico, que parte do conceito de sociedade, educação e sujeito.

¹⁵¹ OPEE Educação: <https://www.opee.com.br/>

¹⁵² Edelvives Brasil: <https://www.edelvivesbrasil.com.br/>

¹⁵³ *Standfor*: <https://www.standfor.com.br/>

Language Teaching) da FTD de materiais didáticos e digitais em língua inglesa. A Editora Quinteto, que pertence à FTD, produz materiais didáticos também. O Oficina das Finanças¹⁵⁴ são materiais didático para a educação básica, voltados para a “educação financeira comportamental”, também compõe o catálogo da FTD. Essas “soluções educacionais” alinham a educação à BNCC que, aposta na educação financeira como estratégia, no horizonte dos ideólogos neoliberais, reforçando os mecanismos de responsabilização do indivíduo frente à situação em que se encontram no contexto do aumento da desigualdade social e do desemprego. A Oficina das Finanças também atua com programas customizados para empresas públicas e estatais, ensinando os trabalhadores a terem uma boa relação com o dinheiro.

A OPEE e a Oficina da Finanças, de forma mais contundente, assumem integralmente o discurso empreendedor do atual contexto e da BNCC. Apresentam seus produtos alinhando-os, tal qual o Grupo Pearson, ao discurso da educação como a base da sociedade necessária para o século XXI, que precisa formar “[...] estudantes financeiramente independentes e responsáveis [...] desenvolvendo as 10 competências e as habilidades específicas de vários componentes curriculares, já sinalizados para os educadores” (OFICINA DAS FINANÇAS, 2021). Com metodologias alinhadas ao desafio de “[...] educar por projetos de vida com atitude empreendedora [...] focadas no desafio da convivência, autoconhecimento e inteligência emocional, educação financeira, escolha profissional, métodos de estudo, mercado de trabalho e valores” (OPPE EDUCAÇÃO, 2021).

Tanto os produtos e serviços próprios da Editora FTD quanto os de seus parceiros comerciais expressam uma clara referência ao “Relatório Jacques Delors” e à “pedagogia do aprender a aprender”, fundada nos 4 pilares da educação. Elaborado no final do século passado, a pedido da Unesco e do Banco Mundial e publicação do relatório reafirmou o compromisso mundial de reformulação da educação, estabelecido na Conferência de Jomtien, em 1990, e estabeleceu os “quatro pilares da educação”, como guia para as reformas educacionais necessárias para o novo milênio. *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, fundamentam a pedagogia das competências, competências necessárias para viver na “sociedade do conhecimento”, tornando os indivíduos adaptáveis e flexíveis “[...] o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar o seu projeto pessoal”

¹⁵⁴ Oficina da Finanças: <https://www.oficinadasfinancas.com.br/>

(DELORS, 1999 p. 10), e foram incorporados nos fundamentos teórico-metodológicos na BNCC brasileira.

A FTD, como uma das maiores editoras fornecedoras de livros didáticos para o PNLD e proprietária de um SPE vendido para municípios do país todo, atendeu rapidamente as mudanças contidas na BNCC. Como se pode conferir no site da editora, nos produtos e serviços próprios e das empresas parceiras, em especial a OPEE Educação que foca a educação articulando aos “projetos de vida” e a Oficina das Finanças que a partir das 10 habilidades e competências, buscam desenvolver a independência financeira nos alunos. O que nos instiga a questionar: como desenvolver independência financeira em um contexto tão profundo de desigualdade social, que tem jogado na informalidade parcelas cada vez maiores da classe trabalhadora? Ou seria justamente por isso que a educação financeira ganha o relevo de política pública por meio da BNCC?

A preocupação com a formação para a “independência” também permeia as ações desenvolvidas pelo Marista Escolas Sociais na oferta da educação básica e da educação não-formal. São 20 escolas instaladas em comunidades em vulnerabilidade social nos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo, segundo informações do site do Grupo Marista, são mais de 7.500 crianças e jovens atendidos. Uma dessas escolas, o Centro Social Irmão Acácio, fica na cidade de Londrina e atende crianças na educação infantil, contra turno escolar para crianças que estudam em outras escolas e formação profissionalizante. As ações e projetos das escolas sociais se encontram abrigados sob projetos guarda-chuva (“Educação, o futuro é para todos – Paraná”, “Educação, o futuro é para todos – São Paulo” e um plano de atividades esportivas desenvolvidos nos três estados) os projetos remetem às atividades voltadas para a profissionalização, formação para a cidadania entre outras preocupações. A Editora FTD aparece como apoiadora direta do projeto desenvolvido no estado de São Paulo.

O Marista Escolas Sociais¹⁵⁵ conta com uma rede de parceiros. São empresas que atuam em diversas áreas, algumas que também mantêm institutos e fundações privadas sem fins lucrativo, como é o caso do Grupo Boticário que mantém o Instituto Boticário¹⁵⁶ com projetos voltados ao desenvolvimento social, empreendedorismo e voluntariado e a Fundação Boticário¹⁵⁷, voltada para questões ambientais. A intersecção das diversas

¹⁵⁵ Aqui pode ser consultado os parceiros do Marista Escolas Sociais <https://maristaescolassociais.org.br/parceiros/>

¹⁵⁶ <http://www.institutogrupoboticario.org.br/pt/Paginas/default.aspx>

¹⁵⁷ <http://www.fundacaogrupoboticario.org.br/pt/Paginas/Inicial.aspx>

organizações sem fins lucrativos, grande parte delas criadas e mantidas por grandes conglomerados, formam redes de hegemonia¹⁵⁸, nas quais os diversos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, através de ações educativas e culturais, disseminam valores, perspectivas, formas de ler o mundo e possibilitam que a classe trabalhadora os assumam para si. Assim, os aparelhos privados de hegemonia, isto é, de organizações privadas que compõem a sociedade civil, desempenham a tarefa da hegemonia que a fração dominante precisa exercer sobre toda a sociedade (GRAMSCI, 2001), a fim de manter as condições de produção e reprodução ampliada do capital.

5.3.3 Editora OPET e o SPE Sistema Educacional Família Escola (SEFE)

O Grupo Opet, hoje proprietária do SPE SEFE, foi fundado, em 1973, na cidade de Curitiba, atuando inicialmente na área de capacitação profissional. A entrada na educação básica ocorreu em 1985, quando o grupo fundou o Colégio Opet, e passou a atuar também no ensino médio e nos cursos técnicos de nível médio. Em 1993 a Editora Opet foi criada para atender a demanda de livros e apostilas dos cursos técnicos e do Colégio Opet, que nesse ano inaugurou uma nova unidade. Como é relatado no *site* do grupo, o material didático produzido despertou o interesse de outras instituições de ensino dando origem ao Sistema de Ensino Opet, já modelado numa perspectiva para a era digital, pois os recursos pedagógicos foram pensados juntamente com ferramentas tecnológicas. O SPE Opet também se alinhou à perspectiva democrática e assumiu a educação para a cidadania, se pautando em valores como ética, conhecimento relevante, cidadania, sustentabilidade, autonomia e solidariedade e passou a ser vendido para outras instituições privadas de ensino.

Atuando em vários segmentos da área educacional, após a educação técnica e básica, o Grupo Opet direcionou seus investimentos no ensino superior. A Faculdade Opet foi criada em 1999, ofertando cursos de bacharelado em Administração, Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Em 2002, passou a ofertar cursos de Pós-Graduação *latto sensu*. Em 2009, foi credenciada pelo MEC para atuar na EaD. A expansão foi rápida, entre 2009 e 2010 foram abertos 13 polos em 6 estados (OPET, 2016, p. 9-10) e, em 2017, recebeu a credencial do MEC elevando-a ao

¹⁵⁸ Evangelista e Titon (2019) e Fontes (2018) têm feito levantamento dos diversos aparelhos privados de hegemonia e demonstrado como eles se articulam e atuam em rede a fim de influenciar a produção e a implementação de políticas educacionais.

status de Centro Universitário, permitindo, segundo José Antônio Karam, diretor-presidente do Grupo Opet “[...] criar novos cursos e polos EaD e ampliar a ainda mais as frentes de pesquisa e extensão, junto com as empresas e a comunidade” (BEM PARANÁ, 2017), diversificando os serviços vendidos e ampliando significativamente no território brasileiro sua área de abrangência.

Quando da aquisição, o SPE SEFE já havia se configurado como um SPE com uma ótima entrada na educação pública, com um mercado significativo tanto na região Sul quanto em outras regiões do país, em especial o Nordeste, motivando a aquisição do SPE SEFE pela Opet, que “[...] ganha uma participação mais expressiva em um mercado em que já atuava com sua própria marca” (GAZETA DO POVO, 2015). As aquisições do Grupo Opet caracterizam o processo de concentração do mercado educacional, em que as empresas maiores vão incorporando as menores ganhando fatias significativas do mercado.

O SPE SEFE não foi criado originalmente pela Opet. O mapeamento de sua origem nos levou a duas outras empresas: a Editora Base e o Centro Universitário Unibrasil, sendo a primeira fundada em 1995 e, a segunda, no ano 2000. Ambas foram fundadas por grupos de professores, uma característica comum nas empresas educacionais brasileiras, como temos constatado nessa pesquisa, favorecendo o fortalecimento a difusão do empreendedorismo e da meritocracia tão caras ao empresariado em tempos neoliberais, e no contexto da intensificação das desigualdades no capitalismo contemporâneo.

As duas empresas tinham criado SPEs, a Editora Base era proprietária do Sistema de Ensino Base e a Unibrasil era proprietária do Sistema de Ensino Unibrasil (GIACOMINI, 2013), sendo que SPE da Editora Base já desenvolvia um trabalho junto às famílias dos alunos, que é o que caracteriza os SPE SEFE. Em 2006, os dois SPEs são integrados dando origem ao que viria a ser denominado, a partir de 2012, SEFE – Sistema Educacional Família Escola (GIACOMINI, 2013). Em 2013, a Editora Base foi vendida ao Grupo paulista Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) (BEM PARANÁ, 2013) e, em 2015, o Grupo Opet adquiriu o SPE SEFE (GAZETA DO POVO, 2015).

Giacomini (2013), ao investigar a compra de SPE pela prefeitura de Florianópolis, traz referências sobre a parceria, ou integração, entre o Sistema de Ensino Base e o Sistema de Ensino Unibrasil. No entanto, os *links* de acesso referenciados pela autora não estão mais disponíveis, nem mesmo com uma busca minuciosa no site da Unibrasil, e do Instituto Unibrasil, e buscas de notícias pelo Google, foi possível localizar informações

sobre o SPE. Esse fato faz com que não saibamos o que aconteceu entre os anos de 2012, quando a denominação SEFE passou a ser usada pelas duas empresas no SPE, e o ano de 2015, quando o Grupo Opet fez a aquisição, sendo que nesse meio tempo ocorreu a venda da Editora Base para o Grupo IBEP. Encaminhamos um e-mail para o Centro Universitário Unibrasil em busca da informação, mas não obtivemos a resposta.

Apesar dessa lacuna, que deixa vago o que aconteceu com a parceria entre a Editora Base e a Unibrasil, sabemos que o SPE SEFE foi adquirido pelo Grupo Opet em 2015 e, alinhando-se ao mercado educacional, passou a usar a denominação Opet Soluções Educacionais. Como todas as demais empresas, o Grupo Opet também vende seus serviços como soluções para todo e qualquer problema educacional que uma escola ou uma rede de ensino possa ter. Com a aquisição do SPE SEFE, o Grupo Opet passou a atuar com dois selos editoriais, o Opet Soluções Educacionais e o SEFE, sendo o último voltado exclusivamente para a rede pública de ensino. Juntos, os dois selos atendem, segundo dados obtidos no site da Editora Opet, “[...] 340 mil alunos, [em] 17 estados, por meio de livros, formações pedagógicas, coleções e ferramentas tecnológicas” (OPET, 2022), atuando não só com a venda dos materiais didáticos, mas uma gama de serviços para os gestores das escolas e/ou das redes, inclusive envolvendo as famílias, que são convidadas a participar do processo educacional dos seus filhos.

A Editora Opet, a partir dos dois selos editoriais, passou a ter linhas de serviços e produtos específicos em dois SPEs: o SPE Opet e o SPE SEFE. As Diretrizes Teórico- Metodológicas, segundo a Editora Opet, são orientadas a partir dos “[...] fundamentos da teoria histórico-cultural [...]. Além disso, todas as nossas ações têm como referências os documentos normativos que regem a educação em nosso país” (EDITORA OPET, 2021). No entanto, em vários momentos o alinhamento dos seus SPEs à BNCC é enfatizado, induzindo existir uma coerência teórica entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia das competências, que fundamentam a BNCC. O SPE Opet possui SPE para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, enquanto o SPE SEFE atende a educação infantil e ensino fundamental, nos anos iniciais e finais, o que evidencia que os clientes alvos do SPE SEFE são os municípios.

Para o setor privado, a Editora Opet oferece duas coleções, ou “soluções Opet”: a Coleção Encantos da Infância, voltada para a educação infantil e, para o ensino fundamental e médio, a Coleção Cidadania. Oferece, como propostas adicionais, livros didáticos de Língua Inglesa, a Coleção *English Party* para os anos finais da educação

infantil e a Coleção *Joy* para os anos iniciais do ensino fundamental. Ofertam como opcional o livro didático de Filosofia e de Língua Espanhola.

Para a educação pública, a Opet oferece o SPE SEFE, que tem duas coleções: a Entrelinhas, voltada para a educação infantil e a Caminhos e Vivências, ao ensino fundamental. No conjunto específico de cada “cesta de serviços e produtos” (ADRIÃO, 2013) que compõe os SPEs para a rede privada e para a rede pública, encontramos diferenças, bem como, nas propostas adicionais oferecidas que podem complementar o SPE. Editora Opet oferece o “*Programa Indica*”, composto por avaliação diagnóstica e plano de intervenção pedagógica para “[...] garantir um ensino mais democrático, efetivo e de melhor qualidade” (EDITORA OPET, 2021) e o “*Valoriza Regional*”, com livros de História e Geografia, enfocando a realidade local e a diversidade, com materiais diferenciados por estados.

Como é possível constatar as “soluções educacionais” têm um apelo personalista, apropriado a “cada realidade” e à necessidade de cada cliente, atendendo ao padrão de flexibilidade e adaptabilidade tão em voga. Em tempos em que a qualidade do ensino é expressa na forma de notas que mensuram o desempenho do estudante, vê-se um esforço muito grande para que as escolas atendam em seus currículos os conhecimentos reivindicados como básicos nas avaliações de larga escala. Ou seja, por trás da proposta de atender de maneira flexível a diversas particularidades dos municípios clientes, ao fim, o que de fato se vende é a padronização às “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBAS)¹⁵⁹, que devem ser atendidas desenvolvendo as habilidades e competências previstas na BNCC.

¹⁵⁹ NEBAS, a definição do que seriam as “necessidades básicas de aprendizagem” passa a ser defendida pelos organismos internacionais no contexto da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e posteriormente reafirmadas nas conferências de Dakar, em 2000, e de Incheon, em 2015. Se acordo com a Unesco, “[...] Essas necessidades - necessidades básicas de aprendizagem - compreendem tanto a instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo”(UNESCO, 1990, p. 5). O Relatório Jacques Delors, fruto da Conferência de 1990, publicado em meados dos anos de 1990, tratou de traduzir o discurso do documento através dos 4 pilares da educação da Unesco: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. O Relatório também foi o “manual” que disseminou a “pedagogia das competências” para a educação, que fundamentou a criação dos PCNs no Brasil nos anos de 1990, e hoje fundamenta a BNCC. É importante enfatizar que essas conferências, que definiram o conceito de NEBAS, atribuem à educação escolar, em especial à educação pública, a função de formar nos sujeitos habilidades, competências, atitudes e valores coerentes e desejáveis pelo mercado de trabalho, adaptando a escola e a formação dos trabalhadores, desde muito cedo, às necessidades do desenvolvimento do capitalismo.

O para além dos materiais didáticos, livros e apostilas, a Editora Opet disponibiliza, como parte dos seus SPEs um sistema de “apoio à escola”, com produtos e serviços voltados a uma melhor gestão e desenvolvimento da educação nas instituições parceiras. No “apoio à escola” encontramos os seguintes serviços e produtos:

- *Assessoria Pedagógica* (para atuar junto aos gestores e professores);
- *Marketing e campanha de matrículas* (outros SPEs às vezes não indicam o marketing, embora o façam, mas costumam atuar na campanha de matrículas das escolas parceiras);
- *Cidade Mirim* (é o principal projeto do Colégio Opet, a cidade é dividida em 4 polos: político, social, ambiental e cultural, abrigo prefeitura, câmara de vereadores, fórum, centro comercial, banco, rádio, posto de saúde, espaço rural, casa da família, centro cultural, e cyber café mirim. No projeto da Cidade Mirim todos os anos ocorre a eleição do prefeito mirim, vice-prefeito e vereadores mirins, os candidatos e os eleitores são alunos do Colégio Opet);
- *Coleção Meio Ambiente* (produzida em parceria com a Fundação Boticário, tem como objetivo a formação dos educadores, embora a coleção conte com matérias para professores e alunos.
- *Programa Família Escola* (aborda a participação da família na vida acadêmica da criança, o programa é composto por formação para a equipe gestora das escolas, palestras para as famílias e coleções de livros).

Nos serviços de “apoio à escola”, o serviço de Marketing e Campanha de Matrículas é exclusiva para as instituições privadas de ensino, ao passo que o “Programa Família Escola” está inserido no SPE SEFE, destinado às escolas públicas, onde também encontramos um link de acesso para a EaD, no qual os professores podem se inscrever para acessar. Tentamos acessar, mas o link demora a responder e o tempo expira. Como ele é exclusivo na página do “setor público”, inferimos que a EaD não é destinada aos docentes das redes privadas.

O “Cidade Mirim” é o principal projeto pedagógico desenvolvido pelo Colégio Opet, onde os estudantes “conhecem e experienciam a cidadania”, “aprendem conceitos fundamentais da vida em sociedade”, “de forma prática”, “conhecimento verdadeiro e crítico”. São expressões que permeiam o texto de apresentação desse produto. A principal “prática” que o “Cidade Mirim” oferece é a eleição do prefeito mirim, vice-prefeito e vereadores mirins, quando os alunos do colégio são candidatos e eleitores, fazendo do voto a expressão maior dos direitos concernentes à sujeito. A cidadania e a formação para a cidadania permeiam os documentos legais que normatizam a educação brasileira na

transição do período ditatorial que se encerrou nos anos de 1980, que teve a defesa ao voto direto sua expressão mais “democrática e cidadã”.

É importante destacar que a educação com vistas a formação para a cidadania, antes de qualquer coisa precisa ser entendida no contexto da função atribuída historicamente, pela burguesia, à escola pública obrigatória, gratuita e laica. Criada no alvorecer do capitalismo, ela foi responsabilizada por formar o cidadão necessário à nova sociedade que surgia das ruínas do feudalismo. Embora a cidadania represente avanços importantes para a classe trabalhadora, pois possibilitou na intrincada contradição do capitalismo vincular os deveres e direitos, subsumidos à propriedade privada dos meios de produção e à correlação de forças da luta de classes. A educação para a cidadania, ao pressupor o capitalismo como “[...] espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade autenticamente humana, é um equívoco” (TONET, 2005, p. 76). A cidadania, à medida que se restringe à emancipação política, ao incluir os trabalhadores na vida política “[...] não ataca os problemas fundamentais deles, pois eles podem ser cidadãos sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados), mas não podem ser plenamente livres sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados)” (TONET, 2010, p. 27). Aqui reside os limites da formação para cidadania, ela não tem como horizonte a liberdade substantiva que fundamenta a concepção de emancipação humana¹⁶⁰.

Corroborando com as críticas de Tonet (2005; 2010), nossa intenção ao demonstrar as diferenças entre os SPEs e serviços opcionais destinados à escola pública e à escola privada, é reiterar a dimensão ideológica que atravessa o problema da compra de SPEs pelos municípios. A ideia da igualdade entre trabalhadores e proprietários privados dos meios de produção necessita de uma base mínima, embora ilusória, para ser aceita universalmente. Essa é uma das razões pelas quais a compra de SPEs é bem aceita pela população trabalhadora, ela cimenta a ideia de que seus filhos terão, na escola pública, acesso ao mesmo material didático e ao mesmo processo formativo que teriam

¹⁶⁰ Em “Sobre a questão judaica”, Marx ao fazer a crítica contundente a Bruno Bauer, estabelece a diferença entre a emancipação política e a emancipação humana. Ao defender a abolição da religião como pressuposto para a emancipação do homem, Bauer considerou a necessidade da eliminação do Estado religioso e não do Estado mesmo. Marx assevera que “O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem *realmente* fique livre dela, no fato de que o Estado é capaz de ser um *Estado livre* [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem *livre*” (MARX, 2010, p. 38-39). A emancipação política resultou numa emancipação formal, jurídica, inaugurou um regime político moderno sem, contudo, eliminar a sociedade de classes. A emancipação trazida pela burguesia, pela natureza do capitalismo, não pode se consolidar como igualdade econômico-social.

na rede privada de ensino. Um processo de convencimento importante no contexto em que a privatização de serviços públicos é anunciada como virtude e solução para todos os problemas enfrentados pela sociedade.

O Grupo Opet, ainda, disponibiliza um *blog* e um *podcast* nos quais são veiculadas notícias de capacitações docentes, reuniões com municípios, o “Prêmio Ação Destaque”, além de conteúdos diversos relacionados à educação. Desde o início da pandemia estão sendo disponibilizadas unidades didáticas de acesso livre no *site* da editora, que podem ser baixadas no formato PDF. Acreditamos que esses materiais de livre acesso possam, também, funcionar como uma amostra grátis para despertar o interesse pelos produtos e serviços vendidos pela Editora Opet.

No quadro abaixo foram sistematizados os produtos e serviços que compõem cada uma das linhas dos SPEs, os opcionais e propostas adicionais, vendidas pelo Grupo Opet.

Quadro 17 – SPE da Editora OPET

SPE DA EDITORA OPET			
SETOR PRIVADO		SETOR PÚBLICO	
Encantos da Infância Educação Infantil	Coleção Cidadania Ensino Fundamental I e II Ensino Médio	Entrelinhas Educação Infantil	SEFE Caminhos e Vivências Ensino Fundamental I e II
Material do aluno: Livro semestral Diário da Criança Bolsa personalizada Álbum minhas vivências	Material do aluno: Ens. Fund. - 4 livros bimestrais e 2 livros anuais Ens. Médio 1° e 2° ano -8 cadernos semestrais - 4 cadernos anuais Ens. Médio 3° ano -8 cadernos trimestrais -3 cadernos anuais (conteúdos sistematizados e atividades de vestibulares e ENEM)	Material do aluno: - Livro semestral - Meu Diário - Caderno Minhas Vivências	Material do aluno: Ens. Fund. I - 20 livros do aluno (4 volumes por ano) - Atividades para casa - Diário do Aluno Ens. Fund. II - Livros anuais, organizados por unidades temáticas - Diário do Estudante
Material do professor/escola: -Manual do professor -Bolsa Personalizada	Material do professor: Ens. Fundamental	Material do professor/escola: -Manual do professor	Material do professor/escola: Ens. Fund. I

<ul style="list-style-type: none"> -Contos clássicos e músicas disponibilizados na Plataforma Inspira -Acervo complementar - Tabelas da BNCC - Obras de arte trabalhadas na coleção - Calendário de parede - Cartazes de chamada e de ajudante do dia, do tempo e de medição - Palco para fantoches - Cartões com imagens - Tabuleiros de jogo - Cartaz de história. 	<ul style="list-style-type: none"> -Livro do professor com orientações didáticas das atividades - CD de Língua Inglesa -CD de músicas e sons -Calendário e Almanaque Interativo -Diário do Professor - Tabelas da BNCC Ens. Médio - 16 volumes para o 1º e 2º ano - 8 volumes para o 3º ano - 3 livros anuais 	<ul style="list-style-type: none"> Contos clássicos e músicas disponibilizados na Plataforma Inspira -Acervo complementar - Tabelas da BNCC - Obras de arte trabalhadas na coleção - Calendário de parede - Cartazes de chamada e de ajudante do dia, do tempo e de medição - Palco para fantoches Cartões com imagens 	<ul style="list-style-type: none"> -Manual do professor com orientações teórico-metodológicas - Diário do professor - Bolsa para acondicionar o material - Quadro de conteúdos, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação - Cartazes de Língua Portuguesa com textos, reproduções de obras de arte, quadro numérico e quadro pitagórico, alfabeto de parede.
--	--	--	--

Fonte: Autoria própria.

Os produtos e serviços que são opcionais nos SPEs da Editora Opet seguem a mesma lógica que os serviços e produtos que compõe a cesta básica dos SPE, não são idênticos para as redes privada e pública, como podemos conferir no quadro abaixo.

Quadro 18 – Materiais Opcionais dos SPE da Editora OPET

OPCIONAIS E PROPOSTAS ADICIONAIS			
REDE PRIVADA		REDE PÚBLICA	
Apoia à escola:		Apoia à escola:	
<ul style="list-style-type: none"> - Assessoria Pedagógica - Coleção Meio Ambiente - Cidade Mirim - Marketing e campanha de matrícula 		<ul style="list-style-type: none"> - Assessoria Pedagógica - Coleção Meio Ambiente - Cidade Mirim - Programa Família Escola 	
<ul style="list-style-type: none"> -Coleção <i>English Party</i> (3º ao 5º ano) - Almanaque do Mestre - Plataforma Inspira 	<ul style="list-style-type: none"> Ens. Fund. I - Livro de Língua Coleção <i>Joy</i> (ensino de língua inglesa 1º ao 5º ano) - Coleção Caminhos Musicais - Almanaque do Mestre - O Mundo da Educação Financeira (5º ano) Ens. Fund. II - Coleção Além da Escola; - Livro de Língua Espanhola- 	<ul style="list-style-type: none"> - Coleção <i>English Party</i> (3º ao 5º ano) - Plataforma Inspira 	<ul style="list-style-type: none"> Ens. Fund. I - Coleção <i>Joy</i> (1º ao 5º) - Coleção Caminhos Musicais - O Mundo da Educação Financeira (5º ano) Ens. Fund. II

	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Filosofia - Coleção Click+ (apoio para provas) - Plataforma Inspira 		<ul style="list-style-type: none"> - Coleção Além da Escola Programa Indica – Gestão da Educação (avaliações de larga escala) - Plataforma Inspira
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Além do “Cidade Mirim”, que se articula à “Coleção Cidadania”, o SPE do Colégio Opet, que também é vendido para outras escolas privadas, é voltado à formação para o trabalho e a cidadania, sendo citado retiradamente no *site* do grupo. O Instituto Opet desenvolve ações para um “mundo mais cidadão e mais empreendedor”, no a qual a “educação para o empreendedorismo seja um caminho importante para o desenvolvimento econômico e social das comunidades, despertando o protagonismo, o sentido de cooperação, de cidadania e ética” (GRUPO OPET, 2021).

O empreendedorismo é frequente no discurso empresarial do Grupo Opet, como a capacidade de promover o desenvolvimento do conjunto da sociedade, aí a ênfase dada às comunidades. A educação empreendedora faz alusão à ideia de que a formação para comportamentos e habilidades pudessem promover um “comportamento empreendedor”, atribuindo à subjetividade do sujeito o *status* de elemento definidor do “sucesso”, do “vencer na vida”.

A formação para o empreendedorismo era, até pouco tempo atrás, comumente encontrada no nível superior e nos cursos técnicos. Mas o aumento do desemprego, do trabalho informal e, a conseqüente, formação para o consenso, tem feito com que o empreendedorismo seja inserido cada vez mais cedo na educação escolar. A educação empreendedora, como sugerida no *site* do SEBRAE¹⁶¹, deve ser iniciada no ensino fundamental. A Revista Nova Escola, fundada por Victor Civita, que hoje tem como mantenedora o TPE, também concorda que o “[...] ensino na perspectiva de Educação Empreendedora é a ferramenta para que esse processo comece logo no 1º ano do Ensino Fundamental” (NOVA ESCOLA, 2020).

161 SEBRAE – Educação Empreendedora no Ensino Fundamental, o Projeto JEEP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos – é desenvolvido nas escolas públicas municipais no país todo desde 2014, mas ganha novo fôlego com a divulgação da BNCC.

A sociabilidade capitalista contemporânea tem intensificado uma regressão sem precedentes no ser social, seu caráter excludente é evidenciado de várias formas e fica nítido no elevado nível de desemprego, que desloca para a informalidade grandes contingentes de trabalhadores. Como o capital não é capaz de resolver as contradições intrínsecas à sua própria sociabilidade, expressas na relação capital x trabalho, a não ser avançando sobre as condições de vida do trabalhador, a solução é deslocamento do desemprego das condições estruturais do capital para a esfera privada do indivíduo, atribuindo a ele “[...] saber desenvolver competências empreendedoras para autoempregar-se” (VALENTIM; PERUZZO, 2017, p. 122). Ao atribuir ao sujeito essa responsabilidade, atribui também a “culpa” pela pobreza, reiterando o discurso liberal de que todos são iguais e têm as mesmas oportunidades. Assim, a educação empreendedora e/ou a formação para o empreendedorismo passa a compor todas as formas de educação presentes na sociedade atual, formal e não-formal, nas escolas ou nos projetos sociais desenvolvidos pelos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, a fim de produzir tanto consenso acerca da responsabilização do sujeito, quanto possível.

Os aparelhos privados de hegemonia não podem exercer sua função se não houver intelectuais ligados aos fragmentos da classe dominante na disseminação de seus interesses, tampouco, pode prescindir de disputar e ocupar os espaços do Estado político. O que nos levou a buscar a inserção de representantes do setor empresarial, ligados de alguma forma aos grupos investigados aqui nos espaços de gestão pública, na estrutura do Estado e no uso de influências e informações privilegiadas que favoreceram ou favoreçam a trajetória de empresários e grupos econômicos.

A partir de Marx e Engels (2007), o Estado, como instância privilegiada de exercício da coerção e da força, se caracteriza como o “quartel general” da classe dominante, através do qual ela constrói os instrumentos jurídicos e legais necessários à produção e reprodução do capital. O que não nos faz estranhar, historicamente, a presença da classe dominante nos cargos públicos estatais e nos cargos eletivos. Essa presença, que oportuniza defender interesses coetâneos à sua classe, permite que muitos capitalistas expandam seus negócios sendo favorecidos legal, e ilegalmente, usando as instâncias da estrutura estatal.

A expansão da Editora Base na venda de SPE para municípios brasileiros não pode ser descolada da vida política de membros da família Adur, antiga proprietária da Editora Base. Embora ela não seja mais a proprietária do SPE SEFE, quando da sua compra pelo Grupo Opet, em 2015, o SEFE já tinha um mercado consolidado vendendo SPE para

vários municípios no estado do Paraná. O que justifica trazermos a trajetória do ex-deputado Renato Adur¹⁶².

Renato Adur, ainda é uma importante liderança política no estado do Paraná, atuando na política paranaense desde os anos de 1980 e ocupando diversos cargos no alto escalão dos governos paranaenses. Atualmente é Conselheiro da Casa Civil do governo de Ratinho Júnior. Durante o período em que foi Secretário do Desenvolvimento Urbano e Industrial do Paraná, os membros da família Adur e proprietários da Editora Base, Alzenir Adur, Ademir Adur e Oralda Adur de Souza, foram denunciados e condenados a reparar o erário público, juntamente com o ex-Prefeito e a ex-Secretária Municipal de Educação de Pinhão/PR, Osvaldo Lupepsa e Rosi Maria Dellê Sens, por ilegalidades na licitação que resultou na contratação da Editora Base para fornecer livros didáticos ao município (JUSBRASIL, 2020).

A condenação citada no documento¹⁶³ do Tribunal de Justiça do Paraná, acessado no JusBrasil, se refere a um processo movido em razão de irregularidades no município de Pinhão (PR). No entanto, no relato dos fatos no documento de condenação, diversos municípios do Paraná contrataram a empresa Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda, de propriedade de familiares do Sr. Renato Adur, na época Secretário Estadual de Desenvolvimento Urbano do Paraná, para fornecer livros didáticos” e, em contrapartida, os municípios seriam beneficiados com empréstimos do Paraná Urbano (JUSBRASIL, 2018). O documento relata que os convites foram enviados para as empresas Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda, Maravilha Comércio de Livros Ltda e Maxieducar Comércio de Livros Ltda, sendo que as três empresas ofereciam o mesmo material (TJ/PR, 2010 *apud* JUSBRASIL, 2018), uma prática utilizada para direcionar o processo de licitação em favor de uma empresa. Também encontramos um caso envolvendo Editora Base no município de Águas Claras, em Goiás. Uma gravação mostra um representante da Base Editora “[...] repassando um edital de licitação para a compra de livros, pelos quais a prefeitura pagaria R\$ 800 mil [...]” (FOLHA DE LONDRINA, 2005), o que configura fraude, uma vez que o edital de licitação deve ser feito exclusivamente pelo poder público responsável, garantindo condições de concorrência a

¹⁶² Alguns autores têm se dedicado a estudar e mapear a presença das famílias tradicionais da política e na política, conformando o cenário político e econômico brasileiro, como João Roberto dos Reis de Souza (2020); Vanúcio Medeiros Pimentel (2014); Letícia Leal de Almeida (2017); Letícia Bicalho Canêdo (1997); Ricardo Costa de Oliveira; Mônica Helena Harruch Silva Goulart; Ana Cristina Vanali; José Marciano Monteiro (2017). Vanderlei Hermes Machado (2016).

¹⁶³ No momento em que a tese estava sendo produzida, os réus ainda tinham direito à apelação no caso envolvendo o município de Pinhão.

qualquer empresa e impedindo o favorecimento. A reportagem também informou que a Editora é de propriedade da família de Renato Adur, secretário de estadual de Desenvolvimento Urbano do Paraná, e que recentemente havia vencido uma licitação para fornecer livros para o governo estadual no valor de R\$ 1,03 milhão.

Oralda Adur de Souza está no quadro de autora de livros lançados pela Editora Opet no Programa Família Escola. Pesquisadora da relação família escola, a autora publicou, no início de 2021, mais três títulos pelas coleções que compõem o programa destinado às famílias, Educação Socioemocional na Família, A Família e o Tempo de Brincar e Família Mídia e Educação, alinhando o programa às habilidades e competências contidas na BNCC.

O caso da Editora Base não é a única a ser denunciada junto com municípios por irregularidades em licitações. Adrião *et al.* (2015) já citava a existência de irregularidades, a ausência de transparência dos dados nos TCs dos estados, como nós mesmos constatamos na nossa coleta de dados junto ao TC-PR. Exemplos de licitações conduzidas, empresas de propriedade de políticos ou ocupantes de cargos públicos comissionados e outras práticas de favorecimento são noticiadas costumeiramente na imprensa brasileira. O que só evidencia a proximidade existente entre os interesses públicos e privados no âmbito do Estado capitalista, corroborando com a assertiva de Marx e Engels que identificam o Estado como o “comitê de negócios da burguesia” (MARX; ENGELS, s/d).

Quando o Grupo Opet adquiriu o SPE SEFE, ele já havia sido objeto de “negociações” no âmbito do estado paranaense em razão da relação estreita entre a família Adur e os interesses públicos. A família Karam, sócia proprietária do Grupo Opet, embora não tenha envolvimento direto, formal, no Estado, na acepção gramsciana, vem fazendo parte de diversos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil, espaço primordial do exercício da hegemonia (GRAMSCI. 2001). A atual presidente do Grupo Opet, Adriana Karam, faz parte da segunda geração da família a assumir a presidência do grupo após a morte do fundador, José Antônio Karam, ocorrida no início de 2020.

José Antônio Karam atuou no sindicalismo patronal em nível nacional e estadual e dirigiu a Federação das Escolas Particulares (FENEP), foi presidente do Sindicato das Escolas Particulares (SINEP-PR) e exercia o cargo de diretor de Ensino Superior quando faleceu, cargo atualmente ocupado por Adriana Karam. Adriana é associada do Grupo Mulheres Executivas do Paraná, desde 2010, e do Grupo Mulheres Executivas do

Brasil¹⁶⁴, desde 2017, com presença significativa em eventos promovidos por essas organizações. Também, compõe o “Programa Escolas Associadas da Unesco” (PEA-Unesco) no Paraná, desde 2009. Pela projeção global do programa, aqui está sua mais importante participação e, no momento, é a coordenadora do programa no estado do Paraná. O “Programa das Escolas Associadas da Unesco” é um braço da Unesco na Educação Básica do mundo todo, com foco no desenvolvimento da qualidade da educação da agenda, está presente em 183 países, em 11.700 escolas, atuando em três eixos: Cidadania global e cultura da paz e não-violência; Desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis; e Aprendizagem intercultural e valorização da diversidade e dos patrimônios culturais.

Conforme o site do PEA-Brasil, o programa está presente em 569 escolas, sendo 246 públicas e 323 privadas. Na página dos temas orientadores dos trabalhos para as escolas associadas para o ano de 2021, o tema recém lançado pela Unesco “Os futuros da educação” incentiva o “engajamento” da comunidade escolar na discussão sobre a educação que queremos construir, informa que “Unesco está construindo um documento que vai suceder Os 4 Pilares da Educação e é muito importante que as escolas se engajem nessa discussão” (PEA-UNESCO, 2021).

Consta como imprescindível fazer a leitura das linhas e das entrelinhas, em especial o que os documentos diversos publicados por agências estatais, por organizações internacionais e agências multilaterais como a Unesco, possibilitando interpretar, mas, também, captar o que não está dito (SHIROMA *et al.*, 2005). Os “4 pilares da educação” propostos no Relatório Jacques Delors, tem sido a diretriz para as reformas educacionais no mundo todo desde o final dos anos de 1990, como já mencionamos anteriormente, sendo complementado por muitos outros documentos que não rompem com essas diretrizes, apenas as atualizam, incorporando as novas necessidades do capital na forma de orientações e prescrições.

A menção ao engajamento das comunidades escolares, proposto no site do PEA-Brasil pode e deve se configurar como uma estratégia de legitimação, de tornar

164 O Espaço Mulheres Brasil foi criado em 2006 “Somos um grupo independente de mulheres bem sucedidas, que buscam aprimoramento técnico, pessoal e networking, sem vinculação religiosa, político partidário e sem ligação com entidades do setor econômico (EMX, 2021). A perspectiva de gênero do grupo está assentada no feminismo liberal, desconsiderando a relação gênero/classe/raça. Saffioti (2013) faz a crítica ao feminismo liberal em razão das reivindicações levantadas ficando restrita a defesa do lugar da mulher dentro das estruturas sociais capitalistas, o que representaria, na verdade, uma força de consolidação da sociedade de classes, pois permite escamotear as contradições internas ao assumir a aparência necessária para sua perpetuação. O feminismo liberal para Saffioti é um feminismo da classe dominante Saffioti (2013).

consensual as diretrizes produzidas por esses organismos. A participação formal das comunidades escolares, viabilizadas pelas Escolas Associadas da Unesco dispersas no mundo todo, cumpre a função de fazer com que as necessidades do bloco histórico, que dirige política e culturalmente a sociedade, sejam apropriadas pela classe trabalhadora e se tornem as necessidades coletivas. E recorreremos mais uma vez ao conceito de “Estado ampliado” de Gramsci, para compreender que a hegemonia se efetiva na articulação das dimensões do Estado em seu sentido amplo, sociedade política e sociedade civil, por meio dos aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI 2001).

O PEA-Brasil não é a única organização internacional da qual Adriana Karam faz parte. O Consórcio STHEM- Laspau¹⁶⁵, é uma instituição sem fins lucrativos afiliada à Universidade Harvard, que desenvolve ações com vista ao fortalecimento do ensino superior na América Latina e Caribe, que “[...] há mais de cinquenta anos forja uma rede de capital humano para conectar pessoas e instituições com oportunidades por meio de testes de admissão, administração de bolsa, desenvolvimento de alianças” (LASPAU-HARVARD, 2021). Entre outras organizações educacionais, institutos e fundações privadas, o Consórcio STHEM-Laspau apresenta como aliados o CNPQ e a CAPES. O Consórcio busca impactar na “governança”¹⁶⁶ das instituições de ensino superior na América Latina, divulgando experiências de governança e formando profissionais/intelectuais.

A ampliação da participação política no âmbito da democracia moderna traz à tona a luta de classes, por meio da reivindicação de direitos e da construção de aparelhos privados de hegemonia pela complexificação da tecitura da sociedade civil. E, para fazer frente a ela, os intelectuais orgânicos e os aparelhos privados de hegemonia da burguesia passam a atuar, no sentido de resolver “[...] tanto nos planos especificamente nacionais e regionais quanto em nível mundial, a possível contradição entre o alargamento da

165 Link de acesso às instituições e organizações aliadas do Consórcio STHEM-Laspau <https://www.laspau.harvard.edu/university-innovation?lang=es>

166 Governança é costumeiramente definida como uma forma de governar buscando o equilíbrio entre o Estado e a sociedade civil. No âmbito das políticas educacionais a governança é implementada através de mecanismos de participação da sociedade civil na gestão da educação e a política de prestação de contas (*accountability*) que tem sido feita por meio de avaliação da qualidade da educação. Como ela deixa velada a “identidade/composição” da sociedade civil, faz parecer que as classes sociais indistintamente participam dos processos de gestão e controle das políticas educacionais, funcionando como um mecanismo ideológico que escamoteia seu viés neoliberal. Defendemos que aparelho privado de hegemonia seja mais adequado para caracterizar a rede de influências que se formou no entorno e no interior dos espaços de produção da política educacional formada por fundação e institutos privados sem fins lucrativos como Fundação Lemann, Instituto Itaú, Fundação Ayrton Senna, Instituto Positivo e tantos outros que vêm se constituindo os principais interlocutores do Estado nas reformas empresariais empreendidas nos últimos anos. São apresentados como se representassem o conjunto da sociedade e expressassem a vontade social coletiva.

participação política e a apropriação privada dos meios de vida” (NEVES; SANT’ANA, 2005, p. 20). No caso do Grupo Opet, temos a atuação mais personalizada na figura de Adriana Karam, já o Grupo Pearson, como vimos anteriormente, assume como conglomerado educacional a relação com os organismos internacionais e multilaterais no intuito explícito e assumido de colaborar com a conformação da educação em nível global, na construção da hegemonia da classe dominante. No entanto, o global e o local estão intrinsicamente articulados, na perspectiva de construir num contínuo, a hegemonia necessária ao capitalismo contemporâneo.

5.3.4 Grupo Positivo – SPE Sistema de Ensino Aprende Brasil

O Grupo Positivo é um dos fornecedores de SPE que mais têm firmado parcerias com os municípios paranaenses, considerando os dados levantados nessa pesquisa. Dos 154 municípios que conseguimos dados que podemos afirmar que fazem ou não parcerias na compra de SPEs no ano de 2021, 91 fizeram parcerias com editoras para aquisição de SPEs. Dos 91 municípios, 36 compram o SPE do Grupo Positivo, Sistema de Ensino Aprende Brasil.

O Grupo Positivo comercializa uma variedade de produtos e serviços nas áreas de educação e de tecnologia e está presente em todos os estados do Brasil e atua no mercado internacional. Muitas informações apresentadas aqui foram acessadas nos *sites* do grupo e das empresas pertencentes ao grupo, mas também fizemos uso de informações veiculadas em jornais, revistas, quase sempre da área econômica, e de produções científicas, artigos, dissertações e teses.

O Grupo Positivo nasceu em 1972, na cidade de Curitiba, na forma de um curso pré-vestibular criado por um grupo de 8 professores, o que tem se mostrado uma origem relativamente comum para uma parte das empresas educacionais brasileiras que criaram os SPEs, como essa pesquisa tem constatado. Como em outros casos, como o Grupo SEB e o Grupo Opet, na história do Grupo Positivo encontramos a descrição de trajetórias eivadas de “empreendedorismo”, “superação” e “meritocracia”, como todo bom empresário que “venceu na vida”. Mas Domingues (2017, p. 109) faz uma ressalva, lembrando que os anos de 1970, quando o curso pré-vestibular foi fundado, ficou conhecido historicamente como o “período do milagre econômico brasileiro”, quando o desenvolvimento econômico que “[...] foi garantido pelo investimento estrangeiro [...] acesso a linhas de crédito disponibilizadas por instituições estrangeiras, que financiaram

a indústria nacional”, e as políticas de incentivo à industrialização, oportunizaram um contexto bastante favorável ao “empreendedorismo” garantido pelo Estado.

Conforme abordamos anteriormente, os cursos pré-vestibulares foram a origem dos materiais didáticos denominados apostilas. Domingues faz uma apresentação detalhada da origem e do desenvolvimento do que viria a se transformar em um dos grandes grupos empresariais brasileiros, o Curso Pré-vestibular Positivo, cuja logomarca é muito conhecida. A “mãozinha” em sinal de positivo foi o primeiro produto, ou mercadoria produzida e vendida pelo Grupo, voltado para quem poderia pagar as mensalidades do cursinho que era “[...] apresentado como algo inovador, revolucionário, já que contava com um circuito interno de TV, o que em 1972 era uma grande novidade” (DOMINGUES, 2017, p. 112). Com 2.300 alunos ao final do primeiro, fundaram uma gráfica para a produção do próprio material didático, dando início a um processo de diversificação de produtos e serviços.

No processo de crescimento o grupo, que em 2022 completará 50 anos, fez aquisições e vendas, caminhando ao sabor do mercado e da conjuntura, na oportunidade de bons negócios. Um exemplo disso é uma entrevista para a “Isto É Dinheiro” em 2011, quando o fundador mais conhecido do Grupo Positivo, Oriovisto Guimarães, afirma que no início eles eram “muito bobinhos”, demoraram para perceber que se ganhava mais dinheiro vendendo material educacional do que com as próprias escolas (apud DOMINGUES, 2017, p. 114). Em 2019, ao vender o Sistema Positivo de Ensino e parte da Editora Positivo para a Arco Educação, por R\$ 1,6 bilhão, o grupo afirma querer voltar às origens, concentrando-se no ensino presencial (BANDAB, 2019). Os Sistema Positivo é um SPE para escolas privadas, o negócio não envolveu as redes de colégios e o SPE Aprende Brasil, a mercadoria vendida pelo grupo para escolas públicas, nem a Universidade Positivo (UP), que foi vendida em 2019 para o Grupo Cruzeiro do Sul por R\$ 54 milhões (MONEY TIMES, 2021).

O Grupo Positivo é estruturado atualmente em três braços: o braço educacional que iniciou com o Curso Positivo e com o Colégio Positivo, 1972 e 1974 respectivamente, que depois se complementaria com outras atividades; o braço gráfico/editorial com a gráfica Posigraf, em 1972, a Editora Aprende Brasil e a Editora Positivo em 2004, que vende o Sistema de Ensino Aprende Brasil aos municípios e, por fim; o braço de tecnologia com a Positivo Informática, fundada em 1989 que, no ano de 2017, passou a chamar Positivo Tecnologia.

Quadro – 19 – Braços comerciais do Grupo Positivo.

EDUCAÇÃO	BRAÇO GRÁFICO EDITORIAL	TECNOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Colégio Positivo - Centro de Línguas - Curso Positivo - Instituto Positivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Gráfica Posigraf - Editora Positivo* - Editora Aprende Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> - Positivo Tecnologia

Fonte: Autoria própria.

*Parte da Editora Positivo foi vendida junto com o Sistema de Ensino Positivo para a Arco Educação em 2019.

O braço educacional era composto pelo Curso Positivo, colégios, Universidade Positivo e SPEs Positivo e Aprende Brasil, produzidos pelo selo da Editora Positivo. No atual momento, além do SPE Aprende Brasil, pertencem ao braço educacional o Curso Positivo, criado em 1972, que tem unidades com cursos pré-vestibulares em Curitiba (sede), Joinville e Ponta Grossa e uma rede diversificada de colégios, o Colégio Positivo está nas cidades de Curitiba (8 unidades), Florianópolis, Joinville (2 unidades), Londrina e Ponta Grossa. Na esteira de novas aquisições, contrariando o que o seu presidente afirmou em 2011 à revista IstoÉ Dinheiro, citada acima, o Grupo Positivo vem comprando outras instituições privadas de ensino, expandindo sua atuação para outras cidades.

A estratégia de expansão do Grupo Positivo na área da Educação Básica teve início em 2016. E com o foco em instituições de alto padrão, em 2019, Lucas Guimarães, presidente da Positivo Educacional, falou sobre os planos do grupo “[...] Temos um planejamento de R\$ 200 milhões para investir na aquisição de escolas de alto padrão nos próximos 12 meses” (CORREIO BRAZILIENSE, 2019). A compra de escolas privadas e redes de escolas privadas, também, se viu na reestruturação da Kroton, que assumiu o nome Cogna.

As aquisições desse perfil de escola iniciaram em 2019 com a compra do Colégio Semeador, em Foz do Iguaçu e do Centro Educacional Passo Certo, em Cascavel. Em 2020, o Grupo comprou o Colégio Vila Olímpica em Florianópolis e, em 2021, adquiriu o Colégio St. James’ em Londrina. As aquisições de colégios tradicionais em ensino bilíngue atendem à intenção, segundo Lucas Guimarães, de “[...] agregar as melhores práticas nesta área e trazer *know-how* de colocação de alunos em universidades internacionais” (FOLHA DE LONDRINA, 2021).

A atuação no ensino bilíngue havia sido iniciada com o Colégio Positivo Internacional, em Curitiba. Atualmente o Grupo Positivo possui 21 unidades de ensino

em 7 cidades brasileiras, que atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio. Vinculado ao Colégio Positivo está o *PES Language Program*, um centro certificador de exames de proficiência da *Cambridge Assessment English*.

Com a venda do Sistema Positivo de Ensino para a Arco Educação, em 2019, o Grupo manteve o SPE Aprende Brasil, que é voltado especificamente para a rede pública, indicando que para os serviços e produtos do braço educacional a diversificação ocorre em relação às diferentes linhas de consumidores ou de renda desses consumidores. Tem investido na compra de colégios bilíngue de alto padrão para a elite, os colégios positivos, para classe média, e o SPE Aprende Brasil e os livros didáticos produzidos para o PNLD, destinados à classe trabalhadora, que estuda nas escolas públicas, atendendo de ponta a ponta os diferentes tipos de consumidores da Educação Básica. Para finalizar a apresentação do braço gráfico/editorial e do braço de tecnologia, cabe apresentar outra dimensão do grupo, sua atuação internacional, e como os três braços do grupo são interdependentes na sua atuação no mercado.

A Posigraf, a Editora Positivo e a Editora Aprende Brasil compõem o braço gráfico editorial criado, inicialmente, para atender a demanda do Curso Positivo, a Posigraf foi fundada em 1972. A Gráfica “[...] é hoje uma das maiores gráficas da América Latina, instalada em uma área de 52 mil metros quadrados, a companhia tem representações em todo o Brasil” (AMANHÃ, 2020) tem uma atuação marcada pela inserção tecnológica e, recentemente, assumiu o conceito de gráfica inteligente, fazendo parcerias com *startups* otimizando o processo de criação e produção e na interação com os clientes. Oferece aos seus clientes produtos e serviços relacionados aos produtos comprados, oferecem alguns pacotes de serviços como: Auditorias Externas, Expansão de Negócios, Inteligência de Mercado, Inteligência Comercial e Potencial de Renda (POSIGRAF, 2021), apresentados como parte das “soluções inteligentes” que a empresa vende.

A Posigraf atende, para além da demanda do próprio grupo, diversas outras empresas produzindo algumas linhas de materiais gráficos como livros e materiais didáticos, revistas, catálogos, encartes e tabloides, agendas e cadernos, flyers e folders para outras empresas (POSIGRAF, 2021). Desde 2003, assumiu o cuidado com a preservação da Mata do Uru, Lapa-PR, se colocando entre as empresas com responsabilidade social, um perfil importante para o *marketing* empresarial com o agravamento da questão climática.

Ao buscarmos informações sobre a fundação das Editoras Positivo e Aprende Brasil encontramos informações diferentes sobre a data de abertura. Domingues (2017), por meio de informações acessadas em site do Grupo Positivo, que já não estão mais disponíveis, informa as datas de 1972, 1979 e 2004 como datas de criação ou fundação das Editoras do Grupo Positivo. Realizamos algumas buscas dos CNPJs da Editora Positivo, Gráfica Posigraf e da Editora Aprende Brasil, encontramos algumas informações. A Editora Positivo Ltda, CNPJ 79.719.613/0001-33, aberta em 1986 e se encontra ativa; a Editora Aprende Brasil Ltda com o CNPJ 79.719.613/0002-14, foi aberta em 1999 e baixada em 2003; a Editora Positivo Ltda Editora Aprende Brasil Ltda, CNPJ 79.719.613/0014-58 – 79719613001458, com razão social Editora Aprende Brasil criada em 2018, em Simões Filho – BA, está ativa; a Editora Aprende Brasil Ltda, CNPJ 79.719/0004-86, está ativa; a Positivo Soluções Didáticas Ltda, CNPJ 14.106.861/0001-63, criada em 2011 e foi baixada em 2020; a Editora Positivo, CNPJ 79.719.613/0010-24, fundada em 2015 e baixada sem informação da data; a Editora Positivo – Positivo – Distribuidora de Livros Ltda, CNPJ 10.379.665/0001-65, foi aberta em 2008 e o CNPJ se encontra ativo; a Gráfica e Editora Posigraf Ltda, CNPJ 75.104.422/0001-6, aberta em 1972, também se encontra com o CPNJ ativo.

Embora não tenhamos encontrado uma informação precisa, estamos supondo que o Grupo Positivo possa ter trabalhado com dois selos editoriais, o selo Positivo nos livros didáticos, para os colégios da rede Positivo e o SPE Positivo, vendido para escolas privadas, e o selo Aprende Brasil para o SPE, vendido para a rede pública. No entanto, encontramos contratos com diversos CNPJs pertencentes ao Grupo Positivo no site do TCE-PR nas compras de SPE realizadas pelos municípios paranaenses.

Em 2019, parte da Editora Positivo foi vendida para a Arco Educação, junto com o Sistema Positivo de Ensino. No *site* do Grupo Positivo não encontramos mais o *link* de acesso para a página da Editora. E no site da Arco Educação¹⁶⁷ também não há menção às empresas que a compõe. Há algum tempo o Grupo Positivo tem se referido ao SPE Aprende Brasil como Editora Aprende Brasil, em uma página do SPE Aprende Brasil no *Facebook*, consta que ela foi desenvolvida pela Editora Aprende Brasil e há *links* no *site* do Grupo Positivo para se candidatar às vagas de emprego na Editora Aprende Brasil.

167 A Tricontinental Pesquisa Social, instituição internacional liderada por movimentos populares, lançou, em 2020 a Cartilha Educação Brasileira na Bolsa de Valores, nessa cartilha está apresentado o conjunto de empresas que compõem a Arco Educação. Estão apresentadas ali, ainda, outras empresas e grupos que abriram o capital nas bolsas de valores.

Não conseguimos localizar no site do Grupo Positivo quando teve início a venda de SPE para os municípios. A literatura da área, em regra, relaciona o Sistema de Ensino Aprende Brasil à criação do Curso Positivo, em 1972, mas não especifica quando o Sistema Aprende Brasil foi criado ou quando, efetivamente, as vendas para os municípios tiveram início. Dentre a bibliográfica encontrada, o primeiro registro de negócios entre municípios e o SPE do Grupo Positivo foi feito por Nicoleti (2009), que investigou a implantação do “Sistema Positivo” em Tabapuã – SP, no ano de 2003. A referência específica ao SPE Aprende Brasil é de 2006, na Revista Municípios de São Paulo, que divulgou aos municípios que “[...] A Editora Positivo apresenta o sistema que está revolucionando o ensino nas escolas públicas e que já está sendo utilizado por mais de quarenta municípios em 11 Estados em todo o Brasil: SABE” (*apud* NICOLETI, 2009, p. 32). O SABE é a sigla adotada pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil. Solicitamos diretamente ao SPE Aprende Brasil quantos municípios compram seu SPE, mas não obtivemos resposta.

Como no caso da Editora FTD, o desenvolvimento de políticas públicas pode ser considerado um fator importante na expansão do Grupo Positivo. Em 2006, através da Editora Positivo, o Grupo Positivo acessou um financiamento de R\$ 15 milhões para um plano de investimentos editorial voltado para o fornecimento de livros para o PNLD (BNDES, 2006), mas não foi somente na produção de livros didáticos que o Grupo Positivo foi beneficiado. A Positivo Tecnologia também tem sua expansão na esteira da atuação estatal.

Nascida, em 1989, como Positivo Informática, a Positivo Tecnologia teve sua expansão em sintonia com as políticas desenvolvidas pelo MEC para a introdução da informática nas escolas públicas. O ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional, criado em 1997 (Portaria nº 522/MEC/97), (BRASIL, 1997) “[...] foi um dos grandes responsáveis pela expansão da *Positivo* Informática para o setor público, já que o governo precisava de um fornecedor de computadores para montar os laboratórios de informática nas escolas” (DOMINGUES, 2017, p. 121). A autora enfatiza sua afirmação recorrendo a uma fala do presidente da, até então, Positivo Informática Rotemberg, sobre a importância da Lei do Bem, Lei nº 11.196/05 (BRASIL, 2005), que deu isenção total do PIS/PASEP e COFINS para computadores fabricados no Brasil, afirmando que eles estavam preparados para atender a demanda para computadores domésticos, estando, inclusive, à frente de concorrentes estrangeiros (DOMINGUES, 2017, p. 122). Essa fala precisa ser considerada no contexto das relações e do trânsito do

presidente do Grupo Positivo, Oriovisto Guimarães, nas diferentes esferas públicas, trataremos disso mais adiante, mas lembremos que hoje ele ocupa uma das cadeiras do Senado Federal, pelo Paraná.

Quando abriu o capital na bolsa, em 2006, a Positivo Informática já era a maior fabricante nacional de computadores, com grande atuação junto ao governo (COMPUTERWORLD, 2006). Em 2017, alterou a sua denominação para Positivo Tecnologia S.A, após algumas aquisições e licenciamentos para comercializar outras marcas no país. O *site* da Positivo Tecnologia informa que fechou o ano de 2019 com um percentual de 14,3% dos computadores vendidos no país e, para atravessar pandemia, a empresa captou R\$ 353,7 milhões na bolsa de valores.

Com três fábricas no país e duas na Argentina, a Positivo Tecnologia oferece atualmente serviços e produtos em duas divisões: de hardware e de tecnologia educacional, oferecendo microcomputadores, impressoras, servidores, tablets, celulares, acessórios e suporte. Em 2016, as “soluções educacionais da Positivo Informática¹⁶⁸” já estavam presentes em 11.716 escolas públicas e 2.745 escolas privadas (POSITIVO, 2021). A vultuosidade de sua expansão no setor público pode ser sintetizada em uma participação no pregão do governo federal em 2008, quando a Positivo Informática venceu a maior licitação de computadores já realizada no país, vendendo 214 mil máquinas e 404 mil monitores (DOMINGUES 2017, p. 126). A empresa tem um setor de negócios específicos para empresas públicas, o *site* indica fornecer para Correio, Instituto Brasileiro de Turismo (Embratur) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Não é exagero considerar, portanto, que a Positivo Tecnologia cresceu e expandiu em sintonia com as políticas desenvolvidas pelo Estado, que favoreceram alguns setores como a educação e a informática.

A captação de R\$ 353,7 milhões em *follow-on*¹⁶⁹, durante a pandemia, teve três objetivos: fazer mais contratos com instituições públicas; ajudar na expansão dos negócios da Positivo Service, que trabalha com locação e manutenção de equipamentos e reforçar a capital da companhia (SEU DINHEIRO, 2020). As “parcerias” com o setor público parecem ser a que se constituiu como uma frente de atuação fundamental para a empresa, corroborando a ênfase dada por Domingues (2017) na importância das políticas

¹⁶⁸ Por “soluções educacionais” trata-se apenas de equipamentos destinados ao ensino. Não entram aqui os equipamentos utilizados na parte administrativa das escolas e redes de ensino.

¹⁶⁹ Quando uma empresa abre o capital pela primeira vez na bolsa, ela realizou um IPO, *Initial Public Offer*, ou oferta pública inicial. Quando já tem seu capital aberto, as ofertas de ações subsequentes são denominadas *follow-on* ou, em seguida, subsequente.

governamentais na expansão do Grupo Positivo. A imbricação dos serviços e produtos dos três braços tem possibilitado que o Grupo consiga se expandir em todos os segmentos em que atua, já que os segmentos se retroalimentam, os produtos e serviços que fazem parte de cada um dos braços empresariais “dependem” ou “se complementam” com produtos e serviços produzidos e comercializados pelos outros dois braços, garantindo o equilíbrio das atividades comerciais do grupo.

Ao investigar a inserção do Grupo Positivo na educação pública, Domingues (2017, p. 134) constata que “[...] podemos, ao longo da própria história da empresa, notar como seus intelectuais orgânicos foram se constituindo ao mesmo tempo em que as suas atividades foram sendo diversificadas e expandidas”. Embora os principais sócios sejam figuras bastante frequentes em jornais, revistas, eventos, o professor e autor de livros Oriovisto Guimarães é, sem dúvida, o principal seu intelectual orgânico. A grande referência do grupo costuma ser “[...] colaborador assíduo de jornais e revistas paranaenses e nacionais (DOMINGUES, 2017, p. 136). É, também, o único sócio proprietário dos grupos empresariais investigados nessa pesquisa, que tem uma vida pública chegando a um cargo público eletivo.

Antes de concorrer ao cargo de senador, em 2018, Oriovisto ocupou por três gestões uma cadeira no Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), durante os governos de Octávio Cesário Pereira Júnior (1975-1979), Roberto Requião (1991-1994) e Jaime Lerner (1999-2003), ou seja, “[...] ele transita entre diferentes orientações político-partidárias” (DOMINGUES, 2017, p. 136). Isso não deve causar surpresa, uma vez que os grupos e setores econômicos que compõem a classe dominante, ainda que concorrentes entre si no mercado, têm como antagonista histórico a classe trabalhadora, e vão estabelecer entre si relações de cooperação, sempre que necessário, na defesa da hegemonia da classe dominante. Quanto à participação como conselheiro no CEE-PR, no qual uma das principais atribuições é a função normativa, “[...] podemos afirmar que Oriovisto Guimarães participou da elaboração das políticas públicas para a educação nos períodos destacados” (DOMINGUES, 2017, p. 137), o que é passível de muitos questionamentos, dada a ampla gama de negócios do Grupo Positivo relacionados à educação pública.

Oriovisto Guimarães partilhou com Adriana Karam, a atual presidente do Grupo Opet, a representação do Paraná no Projeto da Rede de Escolas Associadas da UNESCO (PEA-UNESCO), cargo que exerceu entre os anos de 2001 e 2004. É membro da Academia Paranaense de Letras desde 2006, o que faz dele um “[...] intelectual orgânico

do grupo e da burguesia nacional, atuando em diferentes frentes” (DOMINGUES, 2017, p. 138). Sua trajetória empreendedora e a atuação junto à educação pública paranaense constituíram um bom capital político, e é como ex-presidente do Grupo Positivo que ele se apresentou como candidato, também é assim que se apresenta como senador. Não é do interesse dessa pesquisa analisar a atuação parlamentar do, agora senador, Oriovisto Guimarães, mas compreender a influência que ele teve e tem na política educacional paranaense, como empresário e intelectual orgânico ligado ao mercado educacional.

Como quase toda a empresa em tempos de filantropia empresarial, a criação do Instituto Positivo (IP) foi um marco no aniversário de 40 anos do grupo, em 2012 e, não por acaso, elegeu a educação como seu principal eixo de atuação, justificada por ser a “[...] área em que nosso mantenedor tem maior experiência” (INSTITUTO POSITIVO, 2021). Analisando os vários projetos desenvolvidos em comunidades em situação de vulnerabilidade social, Domingues (2017, p. 140) questiona o interesse pelo segmento mais pauperizado da classe trabalhadora, haja vista eles não serem os grandes consumidores dos produtos vendidos pelo grupo, uma vez que parece haver uma contradição, mas a autora reitera, “[...] os pobres não podem consumir produtos, mas podem consumir as ideias disseminadas nesses projetos”. O IP vem atuando em parceria com outros institutos, fundações e organizações privadas sem fins lucrativos como a Fundação Xuxa Meneghel e o Instituto Ayrton Senna.

A partir da compreensão de Marx e Engels (2007), de que a elaboração das formas de consciência e teorias não ocorrem idealmente, mas no terreno contraditório das relações sociais de produção e reprodução da vida, o terreno contraditório da sociedade civil se configura o local primordial da luta pela direção política e cultural da sociedade (GRAMSCI, 2000). Desse modo, a atuação de organizações empresariais sem fins lucrativos nas áreas periféricas, ao encampar a “luta” por melhorias imediatas nas condições de vida dessas populações, cumprem a função de cooptação das lideranças populares, ocupando o espaço obstruindo e/ou subordinando aos seus interesses a criação de aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, explicitando que a atuação da sociedade civil empresarial não se dá apenas em promover o consenso, mas de “capturar as inquietações populares” (CATANI apud FONTES, 2021, p. 97), no contexto da luta de classes e subsumi-las aos seus interesses. .

Nos três primeiros anos as ações do Instituto Positivo foram distribuídas nas áreas de educação, meio ambiente e voluntariado, mas, a partir de 2014 o foco se volta para a educação pública brasileira, em específico em “[...] contribuir com a melhoria da

qualidade da educação pública” (INSTITUTO POSITIVO, 2021). Atualmente temos visto diferentes grupos se aglutinando na defesa de uma educação de qualidade na escola pública, tornando a qualidade na educação “[...] um significante aparentemente esvaziado de sentidos e, por isso mesmo, capaz de condensar diferentes demandas” (MACEDO *apud* CÁSSIO, 2018).

Partindo do pressuposto que o que se entende como qualidade da educação precisa ser considerada a partir das finalidades atribuídas à educação, na sociedade de classes essas finalidades são divergentes, pois os interesses das classes sociais são irremediavelmente divergentes, principalmente quando ocorre o acirramento das contradições do capital em crise. E não se trata “só” dos interesses em relação às finalidades da educação, mas, também, do interesse no deslocamento da educação pública e de outros serviços públicos da esfera dos direitos sociais e sua realocação no espaço da competição intercapitalista, abrindo um importante mercado para a reprodução ampliada do capital (HARVEY, 2001; GENTILI, 1998; FREITAS, 2012). Dessa maneira, as organizações empresariais e seus intelectuais orgânicos atuam no sentido de articular esses dois interesses, e o Instituto Positivo parece sintetizar essa articulação.

A participação mais incisiva do Instituto Positivo nos rumos da educação pública foi seu apoio à criação dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE¹⁷⁰) ao “capitanear politicamente” a implantação, a partir do ano de 2015, do ADE na região da Grande Florianópolis. Isso aproximou e aumentou a presença do Grupo Positivo junto aos municípios da região, além de ter projetado o Instituto, a figura de Oriovisto e o Grupo Positivo no cenário nacional, ao vender a implementação do ADE da Grande Florianópolis como um sucesso de gestão na educação pública¹⁷¹ capaz de elevar a qualidade da educação. A defesa da criação de ADE também aproximou o representante mais ilustre do Grupo Positivo, Oriovisto Guimarães, e outras lideranças políticas paranaenses, em especial o ex-deputado Alex Canziani, atual Secretário de Governo do município de Londrina, e a sua filha Luiza Canziani, eleita deputada federal em 2018.

170 Os ADEs são defendidos pelo ex-deputado Alex Canziani desde 2011, quando encaminhou o PL 2417/11, pela inserção dos ADEs na legislação educacional. Em 2014, o novo PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/14), estabeleceu que o regime de colaboração entre os municípios poderá ocorrer mediante a criação de ADEs. Em 2021, foi aprovado um substitutivo do PL de 2011, o PL 5182/19, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que segue para a Comissão de Constituição e Justiça, em tramitação de caráter conclusivo, segundo o site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/799166-comissao-aprova-projeto-que-institucionaliza-arranjos-de-desenvolvimento-da-educacao/> Acesso em: 30 de ago 2021.

171 O Instituto Positivo criou um “manual” para colaborar com a criação de ADEs em outras regiões.

Eles vêm atuando pela inserção dos ADE na legislação educacional brasileira, com vistas a reconfigurar o regime de colaboração¹⁷² sob um novo formato.

A criação da Frente Parlamentar Mista da Educação (FPME), em 2019, disseminou um consenso entre partidos políticos com identificações ideológicas distintas em defesa da educação pública de qualidade, ainda que não se haja uma referência explícita sobre ao que se refere como educação de qualidade. A bandeira da defesa da qualidade da educação, e da criação de ADE encampadas pela FPME, tem contribuído para que grupos empresariais, do campo educacional, ou de outros setores, legitimem sua presença nos espaços decisórios da política educacional brasileira. O PL n° 5182/19 (BRASIL, 2019), aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 25 de agosto de 2021, “[...] 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” (CAMARA DOS DEPUTAOS, 2021). O texto desse PL altera o regime de colaboração, estabelece que o ADE “[...] promoverá ações coordenadas das instituições públicas responsáveis pela Educação pactuadas pelos entes federados nele envolvidos e de outras instituições, públicas e particulares, neles sediadas, com interesse manifesto em promover a melhoria da educação pública” (BRASIL, 2019), legalizando a atuação da iniciativa privada na gestão da educação pública.

Atuando no sentido de disseminar a ideia do ADE como mecanismos de gestão da educação pública, em 2017 o Instituto Positivo lançou em parceria com o movimento Colabora Educação, um livro de autoria de Fernando Luiz Abrucio “Cooperação Intermunicipal: experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil”. O movimento Colabora Educação foi lançado em novembro 2016, em Brasília, segundo o livro de Abrucio “[...] com amplo apoio dos profissionais da educação que participavam

172 O regime de colaboração entre os entes federados é tema criado na Constituição Federal de 1988, que no artigo 2011 estabelece que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), no sentido de combater as desigualdades regionais da educação no país. A descentralização centralizadora que caracteriza a educação pública brasileira, que instaura uma autonomia restrita, especialmente no que se refere à centralização de decisões e recursos, dificulta o desenvolvimento de ações cooperativas a partir do princípio constitucional pautado no federalismo cooperativo, fazendo com que o federalismo brasileiro se caracteriza como competitivo. Nesse contexto, a efetivação ou não do regime de colaboração não é consenso na área da política educacional, o que tem feito com que sejam propostas alternativas como os Consórcios e os Arranjos de Desenvolvimento, que podem dar forma a um modelo de “cooperação” regional para a oferta da educação pública e que fortalece as PPPs entre municípios, associações de municípios e grandes grupos educacionais, subordinando o “regime de colaboração” aos interesses econômicos privados defendidos no âmbito das reformas empresariais da educação.

do evento da RAE – Rede de Apoio à Educação”. O Colabora Educação teria nascido da vontade comum de várias instituições de fomentar e fortalecer “[...] as ações cooperativas entre os entes federados no âmbito das Políticas Públicas de Educação” (2017, p. 13). Compõem o Colabora Educação: TPE, Fundação Itaú, Fundação Lemann, Instituto Positivo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que “[...] liderou a constituição do grupo no bojo da reformulação de sua estratégia de gestão de relacionamento com a sociedade civil no Brasil” (ABRUCIO, 2017, p. 13). A presença maciça do setor empresarial desvela o que o BID, e outros organismos internacionais, entendem como sociedade civil que pode participar da produção de políticas para a educação pública.

Nessa mesma esteira de produção de conhecimento alinhado à perspectiva empresarial, em 2019, o Instituto Positivo lançou um livro de autoria de Maria Paula Mansur Mäder, “Arranjos de Desenvolvimento da Educação: caminhos para a implantação e gestão”. O livro é uma espécie de manual técnico para orientação dos municípios para a criação de ADE. O livro relata a experiência da criação de ADE já existentes no país¹⁷³. E em março de 2022, implementa o primeiro ADE Litoral do Paraná. O Instituto Positivo disponibiliza em seu site 13 e-books relatando as experiências dos ADE existentes (INSTITUTO POSITIVO, 2023).

Defensor de políticas públicas para a educação de claro viés privatista, Alex Canziani, em 2019, apresentou a criação de uma secretaria regional de educação ligada ao Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Paraná (CODINORP), que entre outras ações prevê a aquisição de suprimentos para a educação por meio de compras em escala pelos municípios integrantes do consórcio, entre eles materiais didáticos (FOLHA DE LONDRINA, 2019).

A experiência de gestão educacional regionalizada no norte do Paraná no âmbito do CODINORP, com foco no processo de seleção para o cargo de secretário regional de educação e secretário de educação do município de Londrina, foi investigada por Farias (2018). Essa investigação identificou o aumento das práticas empresariais (produtos e serviços) implementadas pelas organizações Lemann (Fundação Lemann e Vetor Brasil), desvelando o que foi denominado pela autora como um conglomerado de aparelhos

¹⁷³ Em 2019 o país contava com seguintes ADE: ADE Norte Gaúcho, ADE Serra Catarinense, ADE COGemfri, ADEGranópolis, ADE Noroeste Paulista, ADE Chapada, ADE Agreste Litoral, ADE GE5, ADE GE4, ADE dos Guarás, ADE dos Balaios, ADE do Alto Turi, ADE Região dos Açaizais e ADE Amurel (MÄDER, 2017).

privados de hegemonia, um “[...] conjunto articulado de outras organizações, intelectuais orgânicos, práticas de hegemonia burguesas empresariais que contribuem para a compreensão das estratégias educativas de empresariamento do Estado restrito, sobretudo no âmbito das políticas educacionais em todos os seus desdobramentos” (FARIAS, 2018, p. 230).

A compra de serviços e produtos, disponibilizadas pelas empresas, que compõem diferentes aparelhos privados de hegemonia, vem se articulando à implementação regionalizada da BNCC. E, embora, as várias empresas educacionais concorram entre si, elas se unem no que se refere às necessidades de encontrar espaços para produção do valor e sua hegemonia de classe.

O Grupo Positivo, proprietário do SPE Aprende Brasil, e seu ex-presidente, Oriovisto Guimarães, dentre outros grupos empresariais investigados nessa pesquisa, representam a atuação mais próxima e articulada à gestão da educação pública. Com funções no âmbito da produção e da cultura, Oriovisto Guimarães se destaca como intelectual orgânico à frente do Grupo Positivo, mas também à frente de outros empresários, pois “[...] Senão todos os empresários, pelos menos uma elite deve possuir capacidade para organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista criar as condições favoráveis à expansão da própria classe” (GRAMSCI, 2014, p. 15 *apud* DOMINGUES, 2017, p. 134).

Por articular tão bem os próprios interesses e os interesses da fração da classe dominante que representa, além do Grupo Positivo ter se expandido articulando seus três braços empresariais, atuando em nível nacional e transnacional, seu fundador, Oriovisto Guimarães, avançou de uma atuação no âmbito da sociedade civil para uma atuação na sociedade política, integrando o Estado em seu sentido estrito, como senador eleito pelo estado do Paraná pelo Podemos. O Grupo Positivo chega a todos os lugares do país, por meio de uma gama variada de produtos que abrange materiais didáticos, SPE, aparelhos eletrônicos, materiais gráficos, soluções de gestão empresarial, além de projetos, programas e ações no campo social. Segundo Hélio Bruck Hotenberg, atual presidente do grupo, que assumiu após a saída de Oriovisto, e já ganhou oito vezes o prêmio “Executivo de Valor” na área de informática e tecnologia pelo Jornal Valor Econômico, “[...] o sucesso do grupo Positivo se deve ao conhecimento de mercado” (DOMINGUES, 2017, p. 135), atribuindo o “sucesso do grupo” a uma espécie de “expertise comercial”, ao gosto da ideologia neoliberal que prega o mérito e a competição como as virtudes sagradas do mercado.

Considerando que o Grupo Positivo não é mais proprietário do SPE Positivo focaremos a apresentação no SPE Aprende Brasil, SPE que o grupo vende aos municípios. No entanto, salientamos a importância de considerar que há diferenças significativas em todos os SPEs que comercializam linhas para a rede pública e para as escolas privadas, e o mesmo ocorre com as linhas de SPEs pertencentes ao Grupo Positivo. Acerca disso, como apresentam como “diferencial” a “solução que atenda às necessidades” de cada cliente, justificam-se dessa maneira por produzirem um material específico para atender os “convênios” firmados com as prefeituras, transformam essa diferenciação em virtude. As empresas que vendem os SPEs para os municípios enfatizam a importância da parceria argumentando que a escola pública será melhor se utilizar os materiais produzidos por elas, reiterando o “[...] discurso de que a escola municipal pode chegar à qualidade da escola particular por meio do uso de apostilas” (NICOLETI, 2009).

Esse discurso transforma a aprendizagem, que é um processo multideterminado, em um processo que tem no material didático a sua base fundamental e atribuí ao mercado, ao que pode ser comprado no mercado, todas as virtudes, o que se desdobra na afirmação de uma sentença bastante importante e necessária à sociabilidade capitalista, que polo oposto ao mercado, o serviço público, não garante a qualidade necessária. Os diferentes Grupos, procuram, dessa maneira, fazer acreditar que a melhoria da qualidade da educação pública depende quase que exclusivamente da adoção de um material didático e da capacitação do corpo docente para manuseá-lo.

Embora não tenhamos encontrado a data exata em que o SPE Aprende Brasil começou a ser comercializado com os municípios brasileiros, foi possível deduzir que antecede o ano 2000, uma vez que o site do grupo informa que nesse ano o grupo iniciou a disponibilização de um portal específico para o Aprende Brasil, usando exatamente essa denominação. O tempo de atuação no mercado vendendo SPE é transformado em uma espécie de passaporte de garantia de qualidade dos produtos e serviços ofertados, o *Know-how* do grupo é sempre lembrado na apresentação dos materiais do SPE Aprende Brasil. Consta no portfólio da Editora Aprende Brasil o SPE (Educação Infantil e Ensino Fundamental), uma coleção de livros de Ensino Religioso e o Letrix, programa educacional desenvolvido para alunos com dificuldades no processo de alfabetização. No quadro abaixo estão apresentados os produtos e serviços que compõe a cesta de produtos para cada etapa da educação para o qual é destinado o SPE Aprende Brasil e os produtos opcionais.

Quadro 20 – Produtos e Serviços do SPE Aprende Brasil para a educação infantil
CRECHE (GRUPOS 1 E 2)

CRECHE (GRUPOS 1 E 2)	
<p style="text-align: center;">Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro de recados (anual) - Álbum do Bebê (anual) G1 - 1 Livros de Trajetória (anual) G1 - Prancheta de Experimentação semestral (2 vols. anuais) G2 - Kit de Materiais de Experimentação (anual) G2 - Maleta (anual) - Acesso ao Aprende Brasil Digital - 2 livros de literatura infantil 	<p style="text-align: center;">Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Livro Diálogos Formativos (anual) - 1 Livro de Vivência semestral (2 vols. anuais) - 1 Livro de Trajetórias (anual) G1 - 1 Livro de Recadinhos (anual) - 1 Álbum do Bebê G1 - Prancheta de Experimentação semestral (2 vols. anuais) G2 - Kit de Materiais de Experimentação (anual) G2 - Maleta (anual) - Acesso ao Aprende Brasil Digital - 2 livros de literatura infantil
PRÉ-ESCOLA (GRUPOS 3 A 5)	
<p style="text-align: center;">Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Livro de Bordo e material de apoio (e volumes anuais) - 1 Livro das Miudezas (anual) G3 - 1 Livro dos Tesouros (anual) G4 - 1 ABCD Emoções (anual) G5 - Adesivos (anual) - Maleta (anual) - Acesso ao Aprende Brasil Digital - 2 Livros de literatura infantil 	<p style="text-align: center;">Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Livro de Vivências (2 vols. anuais) - 1 Livro das Miudezas (anual) G3 - 1 Livro dos Tesouros (anual) G4 - 1 ABCD Emoções (anual) G5 - 1 Livro Cria Cena (anual) - Material de Apoio (2 vols. Anuais) - 1 CD de música e outros áudios (anual) - 2 Cartazes (anual) - Sacola (anual) - Acesso ao Aprende Brasil Digital - 2 Livros de literatura infantil - Adesivos (anual) - Maleta (anual) - Acesso ao Aprende Brasil Digital - 2 Livros de literatura infantil

Fonte: autoria própria, construído a partir das informações disponibilizadas no site do SPE Aprende Brasil.

Quadro 21 – Produtos e serviços que compõe o SPE para o Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	
<p style="text-align: center;">Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Livro Didático Integrado (4 volumes anuais) - 1 Livro Didático de História (anual) 3° e 4° ano - 1 Livro Didático de Geografia (4° e 5° ano) - Músicas e sons de Arte contemplados no livro didático no Aprende Brasil Digital (2° ao 5° ano) - Acesso ao Aprende Brasil Digital 	<p style="text-align: center;">Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Livro Didático Integrado (4 volumes anuais) - 1 Livro Didático de Orientações Metodológicas de Educação Física específico para cada ano - 1 Livro Didático de História (anual) 3° e 4° ano - 1 Livro Didático de Geografia (4° e 5° ano) - 1 Livro Didático de Língua Inglesa bimestral (4 vols. Anual)

	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Livro Didático de Arte bimestral (4 vols. Anual) 1º ano - 1 CD com música, sons e narração de histórias - 1 CD com músicas, textos e atividades de <i>listening</i> explorados no livro didático, específico para cada ano escolar – Língua Inglesa (1º ao 5º ano (anual)) - Músicas e sons de Arte contemplados no livro didático no Aprende Brasil Digital (2º ao 5º ano) - Sondagens Diagnósticas Inclusas no livro didático de Língua Portuguesa e Matemática (estilo Saeb) 2º ao 5º anos - Acesso ao Aprende Brasil Digital - Materiais de apoio: 4 cartazes (parlendas, contos de fadas, calendário e régua do crescimento); 48 cartões de letras e números – 1º ano
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	
<p style="text-align: center;">Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Livros Didático Integrado bimestral (4 vols. anuais) - 1 Tabela Periódica dos Elementos (anual) 9º ano - Acesso ao Aprende Brasil Digital - Realidade Aumentada nos vols. 3 e 4 	<p style="text-align: center;">Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Livro Didático por componente curricular por bimestre (4 vols. Anuais) - 1 Livro Didático de Orientações Metodológicas de Educação Física (anual) - 1 Tabela Periódica dos Elementos (anual) 9º ano - 1 CD com música, atividades e <i>listening</i> explorados no livro didático, específico para cada ano escolar – Língua Inglesa - Sondagens Diagnósticas Inclusas no livro didático de Língua Portuguesa e Matemática (estilo Saeb) 9º ano - Acesso ao Aprende Brasil Digital - Acesso a objetos educacionais digitais por meio de <i>QR code</i> e do Aprende Brasil Digital - Realidade Aumentada nos volumes 3 e 4

Fonte: autoria própria, construído a partir das informações disponibilizadas no site do SPE Aprende Brasil.

No quadro 21, acima, listamos todos os produtos e serviços destinados aos alunos e professores. E no quadro 22, abaixo, os produtos e serviços destinados à gestão escolar e do município, além dos opcionais. Chama a atenção a quantidade de produtos e serviços destinados aos professores. Nos demais SPE também há uma gama grande e diversificada de serviços e produtos que “tutelam” o fazer pedagógico, que “[...] concebe o professor como um aprendiz eternamente treinável ...[inserido] num movimento de eterna ‘obsolescência docente’, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz” (DEKER

apud EVANGELISTA, 2020), fazendo com que os SPEs se tornem, ao menos ideologicamente, a solução, inclusive para os professores, que se sentem despreparados e pressionados.

Quadro 22 – Produtos e serviços para o município

PRODUTOS E SERVIÇOS PARA O MUNICÍPIO	
Município:	
<ul style="list-style-type: none"> - Assessoria Pedagógica - Hábile - semiB 	
PRODUTOS E PROGRAMAS OPCIONAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Programa Letrix - Coleção de livros de ensino religioso 	

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações disponibilizadas no site do SPE Aprende Brasil.

Como vendedores de “soluções” educacionais, os diferentes Grupos oferecem aos municípios diversas ferramentas de gestão. São produtos e serviços destinados à avaliação, estabelecimento de metas e planos de ação, para fazer com que os municípios atendam às expectativas em relação a melhoria da qualidade do ensino expressa nos resultados das avaliações de larga escala. Os opcionais são “pacotes” que podem ser comprados separados, a “Coleção de Ensino Religioso” e o “Programa Letrix”. A coleção destinada ao Ensino Religioso se fundamenta na cultura da paz, cujas orientações têm sido publicadas pelos organismos internacionais, a partir dos anos de 1990, nas quais o viés economicista é encoberto pelo discurso humanitário (SHIROMA *et al.*, 2004).

No conjunto os produtos e serviços que compõem o SPE Aprende Brasil, como os demais SPEs, vão se configurando em mediações efetivas entre as reformas educacionais atuais e o chão da escola. O site da editora não traz informações sobre a qual série ou idade o Letrix é direcionado, somente que se trata de um programa para alunos com “dificuldades no aprendizado” da leitura e da escrita que é composto, além dos materiais didáticos, por assessoria pedagógica e outros serviços, parecidos com os serviços oferecidos na aquisição do SPE Aprende Brasil.

Como as avaliações têm se configurado uma dimensão de grande importância na construção de políticas públicas para a educação, os SPEs vêm oferecendo produtos e serviços visando à preparação dos alunos para as avaliações de larga escala. Os Grupos fazem questão de divulgar os resultados das escolas dos “municípios parceiros”, a

divulgação é uma poderosa estratégia de *marketing*, que trazem dos cursinhos pré-vestibulares, que divulgam a exaustão a imagem dos aprovados nos cursos mais concorridos das universidades públicas. O SPE Aprende Brasil desenvolveu um instrumento de avaliação de larga, para mensurar proficiência das competências de leitura (ênfase na leitura), matemática (resolução de problemas) e científica (fenômenos naturais e tecnologia) dos alunos que podem ser expressas em relatórios estatísticos. Ao adquirir o SPE, o Hábile é disponibilizado para ser aplicado nos alunos do 3º e do 7º ano do ensino fundamental, nos anos que o Saeb é realizado e para os 4º e 8º anos, nos anos em que não ocorre o Saeb. Se o município optar, o Hábile pode ser aplicado nos alunos de outras séries, o que o caracteriza não só como um instrumento para diagnóstico, mas também como treinamento para as avaliações externas. Freitas (2012), ao discutir a relação simplista que o pensamento gerencial neoliberal estabelece entre as avaliações de larga escala e a qualidade da educação, afirma que o que se mensura, nesses casos, é a capacidade do estudante em fazer testes. Ele questiona, no entanto, quais são os objetivos das avaliações nesse contexto.

Posteriormente, as avaliações de larga escala serão objeto de discussão no contexto dessa pesquisa, é importante pontuar a importância dos instrumentos avaliativos no processo ensino aprendizagem, mas, também, a função reguladora que elas vêm desempenhando no desenho dos currículos escolares contemporâneos não pode deixar de ser considerada no âmbito dessa pesquisa.

O Hábile se complementa com outro produto que também compõe o SPE Aprende Brasil, o Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil (simeB), uma ferramenta tecnológica destinada a melhorar, otimizar a gestão da educação pública do município. O simeB integra aspectos da gestão municipal de aspectos educacionais, disponíveis em sites oficiais, e produz diagnósticos que indicam parâmetros para as tomadas de decisão em nível de gestão municipal. É uma ferramenta abrangente que avalia, inclusive, os gastos com funcionalismo público, que tem se tornado uma questão cada vez mais sensível nas definições orçamentárias de municípios, estados e do governo federal. No âmbito da implementação de um novo regime fiscal, via Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que promoveu “[...] a constitucionalização de parte das contas públicas, mais exatamente, as despesas primárias, o que compromete a garantia de distribuição de bens públicos, inclusive a consecução do PNE 2014-2024” (AZEVEDO, 2016, p.256-257), cuja meta 18 prevê a elevação do piso salarial do magistério.

Outro aspecto do simeB, ao partilhar muitos dados da gestão municipal, ficam acessíveis à iniciativa privada todas as fragilidades e necessidades da educação municipal. Essas informações podem facilmente ser revertidas em mercadorias, em “soluções” para a educação pública, criadas sob medida para os municípios, ampliando o portfólio das empresas e aumentando a dependência dos municípios em relação às empresas educacionais privadas no que se refere à gestão educacional, esse é um aspecto bastante relevante, que precisa ser melhor entendido, uma vez que a aquisição de SPE é uma decisão do município.

O Grupo Positivo vem ampliando de forma significativa sua presença no mercado educacional brasileiro. No início de 2022, o Grupo anunciou a compra do SPE NAME, do Grupo Pearson. Segundo Fábio de Oliveira, diretor executivo da Aprende Brasil, uma das editoras do Grupo Positivo, “A aquisição do Sistema Name de Ensino faz parte da estratégia de crescimento da Editora Aprende Brasil que amplia a oferta de suas soluções educacionais para uma maior quantidade de municípios brasileiros” (POSITIVO, 2022). O anúncio, feito na Revista Positivo, enfatiza que o NAME foi o primeiro SPE pensado exclusivamente para a rede pública de ensino, nesse sentido, o Grupo Positivo se tornou proprietário dos dois primeiros SPEs criados no Brasil exclusivamente para a escola pública, concentrando maior conhecimento acerca dos processos de venda de SPEs e das necessidades que os municípios apresentam, além de uma inserção significativa no território nacional, considerando a presença do NAME em outros estados do Brasil, em especial no estado de São Paulo.

6. OS DETERMINANTES CENTRAIS DA AQUISIÇÃO DE SPEs PELOS MUNICÍPIOS PARANAENSES

A política gerencialista, fruto das transformações econômicas, políticas e sociais do capitalismo no final do século XX, parece estar cumprindo parte de sua função, abrindo espaço para o mercado no âmbito da educação pública. A transferência da educação do setor de serviços estatais, portanto exclusivos do Estado, para o setor de serviços públicos não estatais, deu início a uma avalanche de serviços e produtos que a educação privada passou a vender para os municípios brasileiros. A dificuldade enfrentada, em especial, pelos pequenos municípios, responsabilizados pelos baixos resultados das avaliações nacionais entrelaçaram os caminhos do público e do privado na oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda nos anos de 1990. E essa tendência vem se mostrando atual, à medida que a política educacional brasileira intensifica mecanismos de controle e regulação sobre a educação, pautados nos princípios de mercado, deslocando a educação da sua condição de direito à sua condição de mercadoria.

A aquisição de SPE se constituiu na alternativa mais buscada pelos municípios no estado de São Paulo, em especial aos pequenos municípios após a municipalização da educação e da implantação de avaliações para mensurar a qualidade da educação através do rendimento dos estudantes. Segundo Adrião (*et al.*, 2009), a presença de grandes editoras vendendo SPEs para municípios paulistas, indicou pequenos municípios comprando SPEs em razão da preocupação destes municípios com os resultados das avaliações externas e de larga escala, às quais os alunos são submetidos para atestar a qualidade da educação. Essa situação também foi identificada por nós, nos dados coletados em 2021 e 2022.

Com base nas respostas fornecidas pelas secretarias municipais de educação do Paraná, identificamos que a preocupação com a padronização curricular no município, o alinhamento dos planejamentos e a busca pela elevação dos índices educacionais nas avaliações de larga escala, são determinantes latentes. Esses determinantes se expressam na procura de capacitação docente e material didático estruturado, fornecidos por grandes grupos educacionais privados, como a promessa de que suas soluções seriam capazes de alavancar a qualidade do ensino sintetizados nos SPEs.

As motivações mais frequentes apresentadas pelos municípios para as aquisições de SPE tanto no de 2021 quanto no ano de 2022 foram: *Formação/capacitação Docente; Material Didático; Qualidade da Educação; Padronização Curricular; Avaliações*

Externas de Larga Escala. Discutiremos inicialmente a formação docente e o material didático, que materializam, na forma mercadoria os produtos e serviços vendidos aos municípios pelas grandes editoras como a soluções educacionais que, supostamente, garantem a propalada qualidade na educação. Na sequência discutiremos como a BNCC, ao estabelecer padrões de aprendizagem e reforçar a centralidade das avaliações de larga escala, induz à compra de SPEs pelos municípios, trazendo elementos para pensarmos a relação linear e causal no pensamento reformista, de que alcançar os índices educacionais, sejam eles a nota do IDEB ou do PISA, é a mesma coisa que garantir a qualidade da educação.

6.1 FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO DOCENTE E MATERIAL DIDÁTICO

A aprovação da BNCC, que é normativa, portanto, obrigatória, e sua articulação com as avaliações de larga escala, fortalece o movimento de centralização e padronização dos currículos escolares da educação básica. Os currículos passam a estabelecer um mínimo comum de conhecimentos (por isso uma base), e os estados e municípios foram instados a reformularem seus referenciais curriculares, os projetos políticos pedagógicos das instituições escolares e a capacitar os docentes para garantir o atendimento à legislação, favorecendo a venda de SPEs aos municípios.

Nos formulários respondidos pelos municípios que colaboraram com nossa pesquisa, a *Formação / capacitação do docente* foi indicada por 11 municípios, no universo de 27 que responderam ao formulário em 2021. Em 2022, dos 28 municípios que responderam o formulário, 8 apresentaram a formação /capacitação docente como motivação para comprarem SPE. No que se refere ao *Material didático*, em 2021, ao menos 10 municípios, dentre os 27 que contribuíram com nossa pesquisa, afirmaram que a compra de SPE foi motivada pelo material didático que compõem os SPEs. Em 2022 foram 11 municípios que essa afirmação estava presente nas suas respostas, dentre os 28 municípios.

A formação continuada está presente na LDB da educação de 1996, no art. 67 e no art. 87, ela também é denominada no texto da lei como capacitação, aperfeiçoamento profissional e treinamento em serviço (BRASIL, 1996). De uma antiga reivindicação da categoria docente, no bojo das políticas educacionais de cariz neoliberal desenvolvidas no Brasil a partir dos anos de 1990, a formação também passou a ser disputada pelo

mercado para disseminação da lógica gerencialista, implementando uma educação por resultados. A participação do setor privado, principalmente com a profusão de institutos e fundações privadas que passaram a se articular em rede em “defesa da qualidade da educação”, e atuando no interior das escolas, tem sido uma estratégia eficiente para fazer com que a escola funcione a partir do modelo de mercado.

Na busca pela eficiência e a eficácia da educação, nos diagnósticos realizados por organismos internacionais, o corpo docente tem sido insistentemente identificado como o problema, o impeditivo, para a modernização da educação. Desse modo a “[...] qualidade da educação, resultaria, na visão dos consultores do BM, de práticas dos professores, o insucesso da aprendizagem se daria “por professores ruins” ou “práticas incompetentes” (DENANNOY; SEDLACEK, 2000 *apud* 2018, p. 98-99). O problema, para os consultores do Banco Mundial estaria nos cursos de professores, que seriam excessivamente teóricos, desvinculados da prática de sala de aula, resultando em uma prática docente deficiente.

Esse discurso evidencia-se no documento produzido pelo Banco Mundial em 2014 “*Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe*” (BANCO MUNDIAL, 2014). O documento sugere alterações profundas no espaço de formação de professores, incentivando o deslocamento dessa formação das universidades, e, a formação em serviço, atribuindo grande relevo às formações continuadas sob a direção de instituições privadas, mais direcionadas às inovações, à prática pedagógica, às metodologias ativas. Essas orientações foram replicadas a exaustão por entidades filantrópicas e pelo setor educacional privado.

A aprovação da BNCC veio acompanhada, também, da aprovação da 3ª versão do *Texto de Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores*, publicado em 2019 (BRASIL, MEC.CNE, RES. 02/2019, p. 7). Esse documento evoca o discurso dos organismos internacionais ao afirmar que a qualidade dos professores “[...] é a alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais [...] que a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes”.

O texto de referência cita que estudos¹⁷⁴, apontam:

¹⁷⁴ Curiosamente, o estudo citado trata sobre a atratividade da carreira docente incluem, além da questão da formação, os baixos salários, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, carga horária excessiva, declínio do prestígio da profissão, a fragilidade dos planos de carreira, que prolonga a mudança da base

[...] exatamente a precariedade da formação inicial de professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante diverso;
- (d) nos cursos de pedagogia não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciaturas prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com o suporte de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (BRASIL, MEC/CNE, 02/2019, p. 7).

Sobre a “pauperização dos conhecimentos oferecidos” e o uso de apostilas e resumos na formação dos alunos, indicados como comprovação da precariedade da formação de inicial de professores pelo MEC/CNE, sabemos que esses materiais são comumente usados no ensino superior privado, em especial na modalidade EaD.

Ao mesmo tempo em que os organismos internacionais e os reformadores empresariais da educação intensificam suas críticas sobre a baixa qualidade do trabalho docente, constatamos o aumento expressivo da formação docente na rede de ensino superior privada, sobretudo na modalidade EaD. De acordo com dados do Censo Escolar do Ensino Superior de 2019, essas instituições concentram 64% das matrículas dos cursos de formação de professores, sendo que as matrículas da formação docente na modalidade EaD chegou a 53,3%. (INEP, 2020). Nos últimos anos, o contexto pandêmico que impôs o isolamento social levou a um rápido aumento nas matrículas na modalidade EaD. Os dados do INEP informam que nos cursos de licenciatura, “[...] houve uma queda de 12,8%

salarial docente, além de ameaças e agressões. E, no documento referência, enfatiza-se a questão da formação docente, como se todos os demais fatores acima citados, fossem menores, ou pouco contribuíssem para uma maior ou menor atratividade. Talvez por desconsiderar esses fatores, ou considerá-los possíveis de serem sublimados através da cantilena ideológica, o foco fica na formação, e uma das três dimensões dessa formação, na BNC-Formação, é justamente o engajamento. Ou seja, a renovação da ideia de “doação / sacerdócio”, agora sob o conceito de engajamento.

de 2020 a 2021 na modalidade presencial [...] em relação ao número de ingressantes, 77% dos estudantes em licenciatura optaram por cursos EaD” (EBC, 2022).

Confrontando os dados do INEP com o discurso propagado pelos organismos internacionais, que prescreve e orienta a retirada da formação docente das universidades, podemos constatar que a formação docente já ocorre majoritariamente fora das instituições universitárias, porque o tripé ensino, pesquisa e extensão, modelo da formação universitária teria um alto custo, como afirmou o Banco Mundial 1995, no qual sugeriu que:

[...] La educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover También la formación permanente y de mejorar los conocimientos, por ejemplo, cuand se usa para la formación de maestro en el servicio [...] Los programas de educación a distancia son geralmente mucho menos costosos que los programas universitários corrientes, dado el más alto número de estudiantes por maestro (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 36-37).

É possível constatar, nas respostas enviadas pelos municípios, o discurso dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que defende uso de livros instrucionais e a capacitação docente, com vistas a “melhorar” o conhecimento dos professores, como é o caso de uma das respostas acerca da motivação da compra: “Melhor Qualidade de ensino e assessoria a equipe pedagógica” (Formulários, 2022). Os materiais livros didáticos e a capacitação docente seriam os insumos¹⁷⁵ que impactam positivamente na qualidade da educação. A UNESCO e a OCDE também defendem que a relação entre insumos-processos-resultados garantiria a qualidade da educação (DOURADO *et al.*, 2007, p. 12).

A compra de SPÉs, no Brasil, é um desdobramento das políticas de descentralização das responsabilidades pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental para os municípios. Quando temos a entrada do setor privado atuando no direcionamento do currículo nos municípios. Esse processo privilegia o que Torres chama

¹⁷⁵ A presença de determinados insumos é considerada pelo Banco Mundial como capazes de intervir positivamente no resultado da aprendizagem, em ordem de importância, relata Torres (1996, p.134) são eles: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos, conhecimentos do professor; experiência do professor, laboratórios, salário do professor; e, tamanho da classe. No entanto, o Banco Mundial desestimula o investimento nos três últimos, mas recomenda investir nos primeiros, especialmente nos três primeiros: aumentar o tempo de instrução, prolongando o ano escolar, os horários e a atribuição de tarefas de casa; livros didáticos, que seria expressões operativas do currículo e compensariam o baixo nível da formação de professores e recomenda que a produção dos livros fiquem a cargo da iniciativa privada, incluindo a capacitação dos professores para usá-lo; e, melhorar o conhecimento dos professores, dando prioridade à capacitação em serviço frente à formação inicial e estimulando a formação a distância. A questão da capacitação em serviço e do livro didático estaria imbrincada, uma vez que a adoção do livro didático compreenderia, também, o treinamento dos professores para o uso.

de texto escolar¹⁷⁶ (livros didáticos), entendendo que, na maioria dos países em desenvolvimento, os “[...] textos escolares [...] constituem em si mesmos o currículo efetivo [...] e trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar (TORRES, 1996, p. 156). A autora complementa:

[...] a ideia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor quanto aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e benvindo por ele) homogeneiza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento [trata-se de] uma invasão e uma interferência comercial sem controle das editoras privadas de livros didáticos, que com frequência, definem a orientação e o caráter da reforma (TORRES, 1996, p. 157).

Assim, entende-se a capacidade que os textos escolares, livro ou material didático, têm de condicionar o trabalho docente e inculcar concepções de mundo. Farias (1996), ao analisar o conteúdo dos livros didáticos dos anos de 1970, período dos governos militares autoritários, discutiu como a ideologia subjaz as formas como o trabalho é retratado, desconsiderando as relações de classe e contribuindo com a naturalização da hierarquia social. Bittencourt (2008), numa abordagem historiográfica mais ampla, adverte sobre a natureza complexa do livro didático, porque ele é uma mercadoria, e como tal está sujeita à lógica mercantil; é um manual, porque elenca conteúdos por meio de propostas pedagógicas; ainda, indica o facto de o livro didático ser um portador de ideologias, pois traz em si sistemas de valores, concepções de mundo. Sobre o carácter ambíguo do livro didático, Bittencourt enfatiza, que apesar de haver diferenciações quanto à forma de leitura e uso desse material, sua proposição tem como função “[...]em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores” (2008, p. 15).

Quando consideramos que a orientação dos organismos internacionais acerca de considerar o livro didático como um insumo importante, considerando que há precariedade na formação inicial de professores, é possível entender como o “texto escolar”, ou seja, o conteúdo, e com ele as concepções e o conjunto de valores que a ele se encontram imbricados, contribui, como assevera Bittencourt, para a dependência do

¹⁷⁶ Texto escolar, nesse caso, é a definição dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, ou seja, os livros didáticos, apostilas e outros materiais, que disponibilizados aos alunos e utilizados pelos professores em sala de aula, condicionam o que é ensinado e como é ensinado.

professor em relação ao material de ensino, posto que ele direciona e condiciona o conhecimento em cada uma das disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2008, p. 167).

A ideia de que o SPE oferece um material didático de “melhor qualidade”, também aparece ao indicarem o material didático como motivação. Os SPEs são compostos, como demonstramos no início da sessão 5, por diversos materiais para além do livro didático, incluindo as plataformas, recursos e instrumentos “facilitadores”, que o PNLD não oferece. O material didático e a “assessoria pedagógica” que compõem o SPE, são motivações que aparecem, em muitos casos, associadas, pois a compra do SPE, no caso desse município, foi motivada pela “Qualidade do material e conteúdos, sendo que utilizamos apenas para a Educação Infantil 4 e 5. Capacitação dos profissionais” (Formulários, 2021).

É importante resgatar que esse tipo de material, foi concebido inicialmente para as redes privadas de ensino, com a conformação do ensino dirigindo-o à preparação para os vestibulares. Essa característica nunca se perdeu, pelo contrário, ao passo que o Estado foi implementando as avaliações de larga escala, instituiu uma regulação sobre o que se ensina nas escolas, ele foi endossando seu uso, convertendo os SPEs em uma estratégia para ampliação da mercantilização de produtos variados às escolas. Justificam que o uso desses materiais garantiria ao aluno da escola pública o acesso à mesma formação que os alunos de outras frações da sociedade teriam nas redes privadas de ensino. No entanto, os materiais vendidos às escolas públicas são, na maioria das vezes - como demonstramos ao apresentar os materiais que compõem os SPEs que investigamos de forma mais detalhada – diferentes dos materiais destinados à escola privada.

Sobre a capacidade atribuída aos SPEs de elevar a qualidade da educação, a importância do livro didático, sua dimensão de manual como atribui Bittencourt, fica expresso no texto dos PCNs:

Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas e currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro (BRASIL, 1998, p. 79).

Acertadamente, Moreira, considerou que a política de centralização curricular consubstanciada na aprovação dos PCNs no final do primeiro mandato de FHC, indica um projeto educacional de longo prazo. Nesse projeto “[...] livros didáticos, materiais

instrucionais, ensino a distância, supervisão, avaliação escolar das escolas etc., buscarão colocar o professor no “caminho certo” e torná-lo, afinal, “competente” e “produtivo” (MOREIRA, 1996, p. 20 *apud*, CÁSSIO, 2018, p. 243).

De fato, com início das políticas de centralização, com a aprovação dos PCNs, e a criação do SAEB, em meados dos anos de 1990, o Estado brasileiro iniciou a implementação de mecanismos de controle sobre o que a escola ensina. A saída encontrada pelos municípios para atenderem essas alterações foi a compra de SPEs. Fica clara a contribuição das grandes editoras no início de uma cultura de padronização curricular. Os materiais didáticos para os alunos, os materiais instrucionais para os professores e as capacitações para o manuseio dos materiais, foram aos poucos, junto com o desenvolvimento das avaliações em larga escala, delimitando e estreitando o currículo escolar (FREITAS, 2012). O “direcionamento do trabalho pedagógico”, foi citado por um município em 2021. Esse direcionamento, provavelmente, se refere a uma coesão maior entre o que é estabelecido como expectativas de aprendizagem e os conteúdos e conhecimentos que os professores desenvolvem em sala de aula. Os serviços de assessoria que compõem o pacote comprado pelo município levam, em regra, a editora a ser identificada como uma parceira da escola na conquista da qualidade da educação, produzindo, também, o *marketing* que garante a expansão para outros municípios. Os sites das grandes editoras que vendem SPEs costumam anunciar essas “parcerias”, embora não identifiquem todos os municípios para os quais vendem SPE, até porque, talvez, alguns deles não tenham o “desempenho” adequado para propagandear as benesses que a editora anuncia.

Como se vê, através de repostas que indicaram o “direcionamento do trabalho pedagógico”, o “alinhamento” do que é ensinado nas escolas do município, a autônoma da própria instituição e dos docentes na organização do trabalho pedagógico vai sendo tolhida. Pois, ao buscar a melhoria da qualidade do ensino, os municípios vêm que é necessário a “[...] padronização no planejamento”, como expressou uma das secretarias municipais de educação em 2021. Sabemos que o que indica a qualidade da educação, segundo os órgãos oficiais, é o aumento da nota do IDEB. Se os PCNs não se tornaram obrigatórios quando foram aprovados em meados dos anos de 1990, a lógica de auditoria, implementada pelas avaliações em larga escala, foi cuidando de condicionar o currículo das instituições de ensino, tendo como aliadas, as editoras proprietárias dos SPEs.

A retórica presente nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, com vistas à, supostamente, elevar a qualidade da educação, atribui a responsabilidade pela educação

ao coletivo das instituições de ensino, às famílias, à sociedade em geral. Apesar do discurso participativo do Banco, Torres (1996) esclarece que a participação que se esperava não estava relacionada às decisões sobre o que se ensinar nas escolas. A esse respeito, o Banco Mundial “[...] recomenda enfaticamente a elaboração do currículo como uma tarefa restrita ao poder central ou regional, sem formar parte do pacote de funções delegadas pela descentralização” (TORRES, 1996, p. 155). O controle do currículo, do que se ensinar nas escolas, facilitaria a avaliação das políticas desenvolvidas com vistas ao aumento do desempenho dos estudantes, que indicariam, a partir das finalidades atribuídas à educação pelos organismos internacionais, a qualidade da educação ofertada à população.

A compra e o uso de SPEs pelos municípios contribui para garantir que se ensine o que é reivindicado, interfere no processo de capacitação docente dos municípios, impacta também o perfil de professor necessário que, segundo os organismos internacionais, as universidades públicas se recusam a formar, o perfil pragmático, praticista. Nessa questão reside a insistência do Banco Mundial, mas também de outros organismos internacionais, em relação à formação continuada, reiterando que o professor precisa ter domínio sobre os conhecimentos que irá ensinar. Ele orienta, portanto, com vistas a ter maior controle sobre o que se ensina, que após a formação inicial, o professor esteja sujeito a um “[...] treinamento voltado para preencher lacunas ou aprofundar o conhecimento dos professores nas matérias que eles ensinam e em como ensiná-las de forma eficaz” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 37). A compra de SPEs, também, atende a essa necessidade, haja vista que a formação /capacitação que os municípios precisam para garantir a elevação dos índices educacionais, faz parte da “cesta de serviços e produtos” (ADRIÃO, 2013, p. 436).

A necessidade de controle sobre o que os professores ensinam e como ensinam, para atender a suposta qualidade da educação defendida pelos organismos internacionais, prepostos do capital na definição de uma política global para a educação, faz com que a formação/capacitação docente e o material didático sejam faces da mesma moeda. O material didático funciona como um elemento determinante no que se refere ao que se deve ensinar: de um lado porque os SPEs impõem uma estruturação, uma organização exógena ao trabalho docente, conta com planejamento, sequências didáticas, avaliações, devidamente programadas em um cronograma a ser seguido pelo professor e pela gestão da escola; de outro lado, porque satisfaz os interesses dos municípios no que se refere a homogeneizar o ensino nas instituições sob sua responsabilidade. E, entre métodos

ativos, treinamentos para alfabetização e outros temas, as capacitações ensinam o professor como utilizar o material didático e contribuem no sentido de moldar o professor, fazê-lo desenvolver as “competências e habilidades” necessárias para o exercício da docência nos padrões do século XXI.

Evangelista, analisando as políticas educacionais para a formação docente, denuncia que elas pretendem “reconverter os professores”, definindo como eles devem ensinar. (*apud* SHIROMA, 2018). E as editoras de materiais didáticos, fundações e institutos filantrópicos dirigidos pela elite empresarial, ao dirigem suas ações de forma coordenada para influenciar a produção de políticas educacionais no Brasil, vêm se ocupando, alinhando-se ao discurso dos organismos internacionais, em tornar o professor uma peça fundamental para a reforma da educação pública, as capacitações docentes recrutam o professor para ser uma agente do processo de implementação do gerencialismo na escola pública, por dentro da escola.

O gerencialismo, nos lembra Shiroma (2018, p. 94), procura transformar o professor em um líder, e os líderes, segundo Bottery “[...] são programados para serem prático e não contemplativos” (2000, p. 76 *apud* SHOROMA, 2018, p. 94). Mais precisamente, a “[...] perspectiva gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada”, enfatiza Shiroma (2018, p. 94). O material didático estruturado, livro, planejamento, cronograma, avaliações, é o cumpra-se. Para isso, a formação de professores pode se ocupar basicamente de ensinar a fazer algumas coisas, práticas é claro, e a seguir o manual.

E no aprofundamento desse processo de implementação da lógica gerencialista na educação, o “[...] BM propõe que a base curricular nacional balize tanto o ensino na educação básica quanto as reformas na formação docente” (SHIROMA, 2018, p. 99). O Brasil cumpriu à risca essa orientação, a BNCC e a posterior aprovação da BNC-Formação 2019, e o capital precisa avançar para além dos domínios dos SPes, das capacitações oferecidas como soluções para os municípios, para ter os professores adequados às suas necessidades.

Os consultores do Banco Mundial “[...] reclamam dos cursos universitários de formação de professores, alegando que a teoria não “gera” resultados e nem faz com que os professores “melhorem” suas práticas” (SHIROMA, 2018, p.100). Se eles não conseguiram extrair, de vez, a formação docente de dentro das universidades, porque é o *locus* em que, ainda, se busca garantir uma sólida formação teórica articulada à prática, é

preciso garantir a sua conversão, ou seja, adentrar de forma mais incisiva no controle sobre a formação inicial, intensificando, atomizando, e fragmentando, ainda mais, a formação inicial, principalmente em sua dimensão teórica¹⁷⁷.

Sempre com justificativa da melhoria da qualidade da educação, o Banco Mundial, em um documento de 2014, *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe*, orienta que “[...] os professores podem ser promovidos com base na competência reconhecida” (2014, p. 110). Para além do resultado alcançado pelos estudantes, que tem sido indicado como critério para definição dos salários docentes, o documento esclarece que vários governos “[...] estão planejando avaliações rigorosas, com a atribuição aleatória de professores para diferentes opções de treinamento e a medição cuidadosa, tanto da prática subsequente em sala de aula [...] como dos impactos na aprendizagem dos alunos” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 111-112).

Freitas, que tem investigado profundamente as reformas empresariais na educação, denuncia a intencionalidade dessas reformas de vincular o salário dos professores aos resultados dos seus alunos (FREITAS, 2012). Maués, ao tratar sobre as políticas de formação docente produzidas pelos organismos internacionais, para a OCDE explica que no discurso da OCDE, “[...] dentre os diferentes fatores analisados para uma pessoa escolher a profissão de professor, o salário é o que menos conta [...] haveria uma diferenciação salarial, por meio de bonificações, gratificações e outras medidas para apenas alguns professores” (MAUÉS, 2011. P. 80). A individualização e a inserção da competitividade entre os próprios docentes inviabilizam a luta coletiva e a isonomia salarial. Esse caminho, ou opção política, cumpre a função de instaurar no cotidiano do trabalho docente os princípios de mercado, contribuindo não só com o enquadramento docente no jogo da competitividade, individualismo e meritocracia, mas também naturalizando esses princípios no funcionamento das escolas, para que eles passem a ser parte do conhecimento escolar disponibilizado aos alunos.

k¹⁷⁷ A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, apresentada em 2016, estava antecipadamente, já que a BNCC foi aprovada somente em 2017, articulando os Programas de Residência Pedagógica, PIBID à criação de uma Base Nacional para a Formação de Professores, construindo as condições para tornar a formação docente uma formação de caráter mais prático, fragmentado e atomizado. No processo final de produção desta tese, em razão da grande resistência das universidades públicas, das entidades de pesquisa, existe um aceno do CNE em direção a uma reformulação da BNC-Formação, no entanto, com a manutenção da BNCC, sendo ela a matriz de formação da educação básica, consideramos que existem limites consideráveis para que a política de formação inicial e continuada de professores avance na perspectiva de uma formação de professores que não tenha as necessidades do mercado como horizonte.

A relação insumos-processos-resultados, defendida como a estratégia para garantir a eficácia, o sucesso da educação sintetiza de maneira muito clara o que é o SPE. Produto genuinamente brasileiro, criado para atender as necessidades dos municípios brasileiros no contexto de municipalização da educação, quando as avaliações de larga escala começaram a ser implementadas, apontam que a preocupação central, o foco, está no resultado da escola. É essa a qualidade que ocupa os planejadores e executores da política educacional.

6.2 PADRONIZAÇÃO CURRICULAR, AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A qualidade da educação tem sido uma bandeira empunhada por diversos sujeitos, que por sua vez estão posicionados em campos distintos e, inclusive, em posições de antagonismo, levantando dúvidas acerca do que ela expressa, o que ela significa e a quem ela atende. Oliveira (2014, p. 226) destaca que, “[...] Fala-se de qualidade como se todos estivessem compreendendo essa palavra em mesmo sentido, atribui-se a ela um significado universal, como se houvesse um consenso sobre a educação que os mais diversos segmentos da sociedade perseguem”. Avançando um pouco no contexto da emergência da qualidade da educação como uma problemática nacional, Macedo adverte que, ao longo dos últimos 20 anos, as justificativas para:

[...] as tentativas de centralização curricular é o de *qualidade da educação*. Esta seria uma demanda em torno da qual diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas (MACEDO, 2016, p.9).

Czernisz (2016, p.6) aprofunda a crítica dos autores acima e enfatiza que “[...] neste período, não estava em discussão a concepção de qualidade, mas a disseminação de uma noção de qualidade imersa em princípios econômicos”. Destacando que o elemento privatizante também era um orientador na busca da qualidade da educação. A gestão pedagógica desenvolvida passou a ser impregnada de objetivos ancorados na lógica do livre mercado. Além “[...] da ênfase nas condições estruturais e materiais das escolas, passam a ter visibilidade também as avaliações de larga escala” (CZERNISZ, 2016, p.7). Passa-se a contemplar, de maneira mais intensa, um conhecimento de caráter utilitarista,

pragmático, alinhando os currículos escolares às necessidades das transformações em curso na sociedade capitalista contemporânea.

O currículo oficial, como indicam Santos e Zan (2022, p. 8) “[...] é cada vez mais avaliado e reformado com base em sua “utilidade”, em termos de preparação de jovens para a economia global”. Na Austrália, tal qual tem sido conduzido no Brasil, acreditava-se que o alinhamento do currículo “[...] às orientações e recomendações da OCDE, poderia melhorar a posição da Austrália nos *rankings* dos testes internacionais”, acreditava-se também que uma boa posição no PISA “poderia validar não apenas o sistema educacional, mas também a economia do país em escala global” (SANTOS; ZAN, 2022, p. 8-9). No entanto, o país enfrenta um declínio constante dos resultados desde os anos 2000, quando os testes do PISA começaram, desde então, “[...] as ações do governo federal para a educação incluíram um aumento significativo do financiamento federal para as escolas particulares, a implantação do *NAPLAN*¹⁷⁸, *My School*, do Instituto Australiano de Ensino e Liderança (AITSL)” (SANTOS; ZAN, 2022, p. 13). E no PISA de 2018, “[...]pela primeira vez o desempenho dos estudantes australianos no domínio de matemática caiu para a média da OCDE, obtendo o pior resultado desde o início dos testes no ano 2000” (SANTOS; ZAN, 2022, p. 14).

Não foi surpresa, portanto, que a discussão do currículo brasileiro se aproximasse, principalmente, dos modelos australianos e norte-americanos. Inclusive, que a *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA¹⁷⁹) tenha atuado como um dos leitores críticos do documento final da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental. Causou menos surpresa ainda, a BNCC apresentar, logo nas suas primeiras páginas, a intencionalidade de se tornar uma super política, uma vez que ela é o ponto de saturação das políticas de centralização e padronização curricular em curso no Brasil desde os anos de 1990, como demonstra Cássio (2018).

Com a BNCC, a elite empresarial brasileira objetiva uma reforma profunda e abrangente da educação, pois ela tem como função, também, “[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal,

¹⁷⁸ Programa Nacional de Avaliação de Alfabetização e Matemática

¹⁷⁹ A “ACARA é uma autoridade estatutária independente, criada por lei, em 2008. Entre as tarefas que foram atribuídas a essa organização destacam-se a elaboração do currículo nacional australiano. O Programa Nacional de Avaliação de Alfabetização e Matemática (NAPLAN) – uma avaliação anual para estudantes dos anos 3, 5, 7 e 9, que avalia habilidades em alfabetização e alfabetização Matemática, com testes de leitura, escrita, matemática e gramática – convenções do idioma: ortografia, gramática e pontuação –, a criação do programa nacional de coleta e geração de dados, o site *My School* do Instituto Australiano de Ensino e Liderança Escolar (AITSL), que desenvolveu os Padrões Profissionais Australianos para Professores (SANTOS; ZAN, 2022, p. 4).

referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (BRASIL, 2017, p. 8). Esse alinhamento em âmbito local, não deixa de ser, também, um alinhamento global (FREITAS, 2012; 2018; SANTOS; ZAN, 2022). Os dados trazidos por Santos e Zan (2022) reiteram o que Freitas vem denunciando há mais de uma década, a sonegação de informações pelos reformadores empresariais da educação brasileira, acerca do sucesso, ou melhor, do insucesso das reformas de padronização e centralização curriculares promovidas por outros países. Insistindo em uma ampla e profunda reforma que a experiência internacional acumula resultados, no mínimo, problemáticos.

Nossa pesquisa, ao questionar aos municípios acerca das motivações da decisão pela compra de SPEs, as categorias *Padronização*, *Avaliações de Larga Escala e Qualidade da Educação*, também foram apresentadas como motivações, pelos municípios, para a compra de SPEs, ao lado da *formação/capacitação docente* e os *materiais didáticos*.

A padronização do currículo, identificado através de diferentes expressões, como: “o alinhamento do planejamento nas instituições do município”, “direcionamento do trabalho pedagógico”, “alinhamento curricular”, e “uniformidade do trabalho pedagógico”, foi inserida no rol de motivações apresentadas pelos municípios paranaenses para aquisição de SPEs. Foram 8 manifestações em 2021, dentre os 27 municípios que responderam ao formulário no *Google Forms*, e em 2022, foram 7 manifestações, considerando os 28 municípios que responderam afirmativamente em relação a comprarem SPEs. E dois municípios em cada ano indicaram, especificamente, a necessidade de alinhamento à BNCC. Essas manifestações desvelam que a padronização curricular é considerada uma mediação para o alcance de bons resultados nas avaliações de larga escala. E que os índices das avaliações de larga escala, expressam a qualidade da educação.

A importância atribuída aos resultados das avaliações de larga escala apareceu nas respostas dos formulários respondidos pelos municípios que colaboraram com a nossa pesquisa. Na consulta de 2021, *Avaliações de Larga Escala* foi apresentada como a motivação de 7 municípios terem decidido pela compra de SPEs. Em 2022, embora ela não apareça de forma direta, o que não significa que ela seja menos preocupante para os municípios, pois 10 municípios indicaram a preocupação com a qualidade da educação como motivação. Sabemos que para a lógica do Estado, pautada na cultura gerencialista, a qualidade da educação é mensurada pela nota do IDEB. A motivação da melhoria da

qualidade da educação, por exemplo, ficou evidente, também, nas respostas dos 47 municípios que não compraram SPEs em 2021, mas 12 deles indicaram que pretendem adquirir, e 5 indicaram como motivação, a melhoria da qualidade da educação. Em 2022, de 36 municípios que não compraram SPEs, 11 manifestaram interesse em comprar, e destes 11, as avaliações de larga escala foram indicadas como motivação por 3 municípios e outros 3 apresentaram a motivação em comprar em razão da busca da melhoria da qualidade.

Dada a importância atribuída aos índices alcançados pelas escolas nas avaliações de larga escala, mais precisamente na nota do IDEB, a finalidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas passar a ser o alcance das metas relacionadas à elevação dessas notas.

A *Qualidade da Educação* foi apresentada por 11 municípios em 2021 como motivação para a compra de SPEs. Em 2022, 10 municípios manifestaram que a qualidade é uma das motivações centrais para a compra de SPEs. A qualidade da educação é preocupação constante para os municípios, que têm o desempenho da educação municipal, das suas escolas, cobrados e divulgados pelos órgãos oficiais de governo e pela mídia, que rapidamente produz rankings das escolas, municípios, estados, regiões do país, instaurando uma diversidade de notícias e falas comparativas, descoladas dos diferentes contextos de municípios, escolas e público atendido. Dando a entender que todos partiram do mesmo lugar, e alguns foram mais longe por razões únicas, exclusivamente relacionadas à gestão da escola e aos processos didático-pedagógicos realizados no interior das salas de aula.

Como demonstramos acima, os municípios apresentam diversas motivações como explicação para terem comprado SPEs. Muitos municípios apresentaram diversas motivações, mas na imbricação dessas motivações reside a busca pela qualidade da educação ofertada pelo município. O material didático para o aluno e o material instrucional para o docente, o planejamento, o cronograma, as avaliações, os simulados, as plataformas, as capacitações docentes e para a gestão da escola e do município, são todos fatores que, no entendimento da equipe que decide pela aquisição, convergiriam para a tal qualidade da educação, conforme extraímos das respostas dos municípios. .

A reforma curricular empreendida pelo campo empresarial, que tem a BNCC como ponto chave, apresenta um discurso no qual “[...] procura se colocar como uma defensora da inovação e dos estudantes mais desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagens entre os mais pobres e os mais

ricos” (FREITAS, 2018, p. 97). A padronização do currículo e das aprendizagens é alçada à condição de solução para garantir a “todos”, uma educação de qualidade. Trata-se, segundo os organismos internacionais, da maneira mais precisa, objetiva e neutra de garantir a elevação da qualidade da educação. A reforma curricular empreendida mundialmente responde à necessidade de modernizar a educação, a aprendizagem e a escola. Mas, como adverte Apple (2003, p. 85 *apud* SANTOS; ZAN, 2022, p.4) são projetos comprometidos com uma modernização conservadora, pois estão sintonizadas com os interesses “[...] mercantilizados e tornados legítimos por uma estratégia despolitizante”, cujo foco é o maior controle sobre as escolas, sobre o que as escolas ensinam e como as escolas ensinam.

Apesar de o discurso oficial estar envolto em conceitos como igualdade e equidade, a padronização curricular não reconhece a relação ensino aprendizagem como uma relação multideterminada, que se estabelece, na realidade, a partir de condições diversas e desiguais sob os mais variados aspectos. O direito à aprendizagem se caracteriza, diante da recusa de considerar a desigualdade no ponto de partida do processo de escolarização, mas estabelecendo padrões comuns a serem alcançadas por todos, como um apanágio para toda e qualquer situação de desigualdade, mesmo que precedente ao contexto escolar, mesmo que o contexto escolar seja limitado quanto à intervenção nos fatores externos à escola. Mas a questão é, sob o véu da padronização e sob a perspectiva liberal, pautada na TCH ressignifica às bases neoliberais, como explica Gentili (2005), reside a “oportunidade” de todos acessarem os mesmos conhecimentos, a única garantia possível nessa sociedade. E obviamente, os resultados obtidos pelos estudantes, escolas, municípios e estados, posto que o currículo foi padronizado, passam a ser expressões do esforço e do mérito de cada um.

Freitas (2018), denuncia os problemas desse processo de centralização e padronização, pois em nome do básico, homogêneo e comum a todos:

A diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares.

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atingem o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (BRASIL, 2017). Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que “não é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados “adequados” ou “inadequados” [...].

Nesta direção, ao colocarmos os testes padronizados como o foco da escola, transformando a escola em um mundo que gira em torno de testes e pontuações de testes, dia após dia e mês após mês (KORETZ, 2017), instalamos essa predisposição à concorrência e à competição [...] o problema com a competição é que ela gera ganhadores e perdedores – um paradigma inadequado para a educação (FREITAS, 2018, p. 113-114).

As orientações acerca da alteração do conteúdo e da forma da educação podem ser encontradas na reestruturação das atividades do Banco Mundial, ainda no final dos anos de 1970, que abriga o início de uma profunda crise do capital, da reorganização dos processos de trabalho e de críticas ao Estado de Bem-Estar-Social. Contexto em que o Banco modificou sua estratégia de atuação e passou a financiar o setor social dos países em desenvolvimento, estabelecendo destaque à “[...] vinculação dos objetivos educacionais à política econômica do Banco, ao que se refere ao papel da educação para a inserção diferenciada no mercado de trabalho” [e] “a oferta de certa quantidade de escolaridade como “alívio” da situação de pobreza” (FONSECA, 2001, p. 91), dentre as diretrizes fundamentais para a concessão de créditos.

Cabe recuperar que, dada a dependência que muitos países da América Latina tinham dos empréstimos do Banco, essas diretrizes se tornam razoavelmente compulsórias. Razoavelmente porque também havia, e continua havendo, em muitos casos, nos responsáveis pela produção da política nacional de educação, a identificação com a política econômica defendida pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais. Fonseca é incisiva ao afirmar que o Banco Mundial “[...] ultrapassou os limites de assistência técnica e financeira propriamente ditas, tendo propiciado a participação internacional na definição de políticas educacionais” [na qual a] “gestão escolar é determinada por critérios gerenciais, centrada no controle eficiente de insumos escolares” (FONSECA, 2001, p. 95). Trata-se, portanto de um movimento que se estabelece em relações de imposição, identificação e submissão.

A perspectiva, as concepções e os resultados produzidos e financiados pelo Banco Mundial, contou com a contratação de especialistas para consultorias para diversas áreas. No que se refere à política educacional, a tônica é a produção de diagnósticos, via políticas de avaliações em larga escala, que poderiam, segundo a lógica de mercado, atestar a qualidade da educação, mensurando quantitativamente o desempenho dos alunos, e os resultados serviriam para resolver o que os neoliberais passaram a chamar de crise da educação (GENTILI, 1998, p. 15).

No Brasil, o MEC foi chamado a avaliar o rendimento escolar dos estudantes. Gatti (2014, relata que a primeira experiência brasileira com esse objetivo foi desenvolvida em 1987, por meio de um projeto piloto que visou avaliar o rendimento em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dos estudantes em 10 capitais brasileiras. Mas foi em 1993 que:

[...] o MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, pôs em ação o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [...] a intenção declarada era a de trazer a público os resultados, de um lado prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais. Provocando a busca de formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares (GATTI, 2014, p. 19).

Com a implementação das políticas de descentralização, o governo federal foi aperfeiçoando os instrumentos avaliativos para aferir a “qualidade” da educação ofertada pelos entes federados. Em 1995 o SAEB foi reformulado, com vistas a oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar dos estudantes e, também, oferecer bases para a comparabilidade em escala (FLETCHER, 1991; 1995; ANDRADE; VALLE, 1998; FONTANIVE; KLEIN, 2000 *apud* GATTI, 2014, p. 19).

Os resultados das avaliações de larga escala foram assumindo centralidade na definição da política educacional brasileira, embalado em um discurso hegemônico no qual os índices alcançados poderiam ser lidos como expressão fiel e precisa da qualidade da educação ofertada pela instituição, pela rede de ensino e pela educação pública brasileira. Robertson e Verger (2012) identificam, as avaliações de larga escala inseridas em um projeto mais amplo, que busca reconstituir a educação pública como indústria de serviços, como parte da construção de uma sociedade de mercado. Daí a grande entrada da iniciativa privada mediando a oferta da educação, como é o caso da compra de SPes pelos municípios. Gentili corrobora a afirmação dos autores, pois os neoliberais consideram inevitável que se:

[...] promova uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que nelas atuam (GENTILI, 1998, p. 19).

Abre-se um grande mercado para alocar o capital ávido em busca de lucro, o mercado educacional direcionado à educação pública.

A institucionalização do princípio da competição para regular os sistemas públicos de ensino enquanto mercado educacional, passa por:

- [...] a) a necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade (na ampla esfera dos sistemas educacionais e, de modo específico, até o interior das próprias instituições escolares);
- b) a necessidade de articular e subordinar a produção do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 23).

A tônica é que a educação não deixa de ser, no caso brasileiro, um serviço público, mas ela ganha o status de mercadoria, e como toda a mercadoria, ela deve estar subordinada ao mercado, tanto quanto ao “produto” produzido, a formação da força de trabalho, quanto ao seu processo de produção, a relação ensino aprendizagem e a gestão da escola. Trata-se, portanto, de tornar a educação pública produtiva, eficiente e eficaz, como deve ser toda e qualquer produção de mercadorias.

E nada melhor para verificar se isso está sendo cumprido do que aplicar avaliações que mensurem a eficácia da produção. No Brasil, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Os índices a serem alcançados pelos entes federados responsáveis pela oferta da educação básica, pelas instituições de ensino e pelos estudantes estavam inseridos no Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”. A nota do IDEB é composta de dois fatores: o desempenho e rendimento, as notas dos alunos nas avaliações de Língua Portuguesa e matemática e o fluxo escolar, que considera a taxa média de aprovação, calculada a partir da razão entre o tempo esperado para a conclusão da etapa de escolaridade e o tempo efetivo que se leva para a conclusão da etapa de escolarização. Essa métrica tornou possível, a partir das finalidades definidas pelos governos de plantão, mensurar a qualidade da educação a partir dos dados quantitativos, em uma lógica gerencialista que busca a eficiência e eficácia do sistema de ensino. O IDEB passou a ser expressão da qualidade da educação a qual o aluno teve acesso, do trabalho realizado pelo professor, da eficácia da escola e da rede de ensino. Uma verdade, supostamente, incontestável, comprovada por dados estatísticos.

São políticas típicas de uma concepção gerencialista do Estado e da Educação, nas quais a qualidade encontra-se, portanto, entrelaçada à ideia de que o modelo de mercado, a oferta privada ou mediada pela iniciativa privada, que passa pelo crivo da concorrência, seria expressão da qualidade. Entra em cena, o Estado Avaliador, pois o “[...] resultado da avaliação é utilizado para distribuir os recursos humanos e financeiros entre as

instituições que oferecem um serviço (educacional, de saúde etc.)” (YANNOULAS *et al.*, 2009, p.59). Nessa perspectiva, tipicamente gerencialista:

[...] o Estado abandona progressivamente seu papel de provedor direto de serviços públicos para erigir-se como o ente regulador do mercado educacional privatizado por excelência [...] as instituições educacionais passam a ser vistas como prestadoras de serviços, e os cidadãos são transformadores em consumidores. A relação entre o Estado e essas entidades fundamenta-se no princípio da responsabilidade contratual, e são criadas instâncias visando o exercício dos procedimentos de auditoria e avaliação externar (YANNOULAS *et al.*, 2009, p.59).

É a instauração na educação da lógica da auditoria, na qual são mensuradas, quantitativamente, “as habilidades e competências” dos alunos a partir dos padrões que foram estabelecidos de fora da escola, a educação é avaliada a partir da eficácia, da relação entre investimento e resultado. Para a UNESCO e para a OCDE, esta última responsável pelo PISA, esse paradigma se fundamenta na relação insumos-processos-resultados (DOURADO *et al.*, p. 9), que atribui ênfase nas questões intraescolares, de modo que:

[...] a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos (DOURADO *et al.*, p. 12).

A gestão da educação é redimensionada tendo como referência a iniciativa privada, o modelo empresarial, no qual a eficiência, a eficácia e a produtividade devem ser os fatores determinantes para que a educação seja considerada de qualidade, daí a importância das avaliações de larga escala e a divulgação dos resultados.

Considerando a abrangência dos SPEs pelos municípios paranaenses, é possível inferir que, esta lógica está bem implantada na gestão educacional dos municípios. Os gestores municipais demonstram entender que: o alinhamento entre os recursos materiais (material didático), os recursos humanos (capacitação /formação docente), a clareza quanto ao que deve acontecer nas salas de aula (relação ensino aprendizagem: planejamento, metodologia, cronograma), o alinhamento dos seus currículos às expectativas de aprendizagem estabelecidas nacionalmente, são os elementos que os conduzirão a uma educação de qualidade. A motivação apresentada por um dos municípios ao responder ao formulário em 2022, como podemos observar, demonstra a incorporação dessa lógica, ao afirmar que a compra foi definida pela “[...] preocupação

em propiciar uma educação de qualidade, e em consonância com as exigências da sociedade atual, preocupação com a formação de professores, aumento de índices educacionais”. Outro município, no formulário de 2021, também informa que:

[...] busca constante em elevar o nível educacional de nossos alunos e consequentemente os resultados em avaliações externas, ainda tornar a Educação de nosso município mais atrativa aos alunos, com materiais mais modernos, elaborados de maneira a facilitar o trabalho dos professores, as constantes formações aos professores, orientando-os a trabalharem dentro metodologias ativas. Com tais medidas nosso IDEB subiu de 4,7 para 6,3. Então acredito que fez a diferença aqui em nossa Educação.

Como vimos relatando, a preocupação com a qualidade vem monopolizando as discussões sobre a educação desde os anos de 1990, e a BNCC desde seu processo de construção, foi reiteradamente apresentada como instrumento de garantia do direito à educação de qualidade para todos. A definição de qualidade da educação foi sequestrada pelos aparelhos privados de hegemonia do empresariado, que passaram a se arvorar na defesa da qualidade da educação e da aprendizagem, em especial da escola pública, espaço que a imensa maioria deles nunca conheceu seja como aluno ou como professor. No entanto, são eles que se converteram em oráculo da qualidade da educação. É o discurso disseminando por eles, que sustenta a:

[...] defesa da BNCC como um tipo de conhecimento que pode ser convertido em um conteúdo que pode ser apreendido, medido e avaliado [...] o conhecimento prático requerido pelas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista [...] (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 298).

O uso de SPEs hoje está muito além do material didático do aluno e do professor e da capacitação docente. Ele traz, também, na sua cesta de serviços e produtos (ADRIÃO *et al.*, 2013), livros digitais e plataformas com acesso para alunos e professores, o que expressa, na informação e um dos municípios no formulário de 2021, “Praticidade, modernidade e resultados” (Formulários, 2021). A ideia da modernidade incutida nas reformas curriculares, representa o fetiche da modernidade, da era da informática, da sociedade do conhecimento. Corroborar essa ideia a informação de outro município no formulário de 2022, por entender que os SPEs, atendem à “[...] necessidade de um material com currículo alinhado às exigências educacionais atuais que permita dar continuidade ao processo de aprendizagem ao decorrer dos níveis de Ensino, que ofereça formação aos professores, dentre outros recursos pedagógicos (plataformas tecnológicas, encartes, etc.)”

Os municípios passaram a perseguir o aumento dos índices, pois eles seriam a expressão da qualidade da educação, as “competências e habilidades” exigidas nos testes passaram a nortear o desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas. E isso deveria nos preocupar, porque o que “[...] estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha [e reitera que uma boa educação] é muito mais que saber fazer uma prova” (RAVITCH, 2010 *apud* FREITAS, 2012, p. 390),

Diante disso, podemos destacar que as determinações que têm levado os municípios a comprarem SPEs estão articuladas aos mecanismos de controle e regulação que foram sendo criados, implementados e normalizados como fatores fundamentais para alcançar a qualidade da educação. Isso faz da BNCC, que é uma política normativa, portanto obrigatória, não só o aparato legal, mas não legítimo da reforma em curso, como, também, uma política propulsora, indutora, da compra de SPEs pelos municípios. E o consenso acerca da capacidade da BNCC de resolver a crise educacional brasileira, buscado incansavelmente pelos intelectuais orgânicos do capital, organizados por meio de seus institutos e fundações filantrópicas, expressa a importância da educação, ou melhor, do controle sobre a educação, na conjuntura de acirramento das contradições do capital. Os SPEs se prestam muito bem a submeter o trabalho pedagógico das escolas ao modelo de educação reivindicado pelo mercado.

A BNCC, e as políticas nela contidas, articuladas ou derivadas dela, expressa o alinhamento da educação pública brasileira ao modelo hegemônico defendido, orientado e prescrito pelos organismos internacionais. Como esclarece, Carvalho (2016, p. 130-131), os organismos internacionais “[...] operam para a circulação e transferência de políticas nacionais, na perspectiva de uma regulação transnacional[...]” da educação, e o que tem sido preconizado por essas agências é a “[...] construção de uma agenda da política educacional baseada na escolha da eficácia como medida de “qualidade” da educação”.

Os SPEs, comprados pelos municípios brasileiros, evidenciam a adaptabilidade das orientações internacionais às peculiaridades nacionais, pois eles são produtos originados no Brasil, atendem às demandas peculiares da formação do sistema escolar brasileiro. E no atual contexto, a intensificação da compra de SPEs pelos municípios vem proporcionando uma adequação mais rápida e homogênea das redes de ensino às exigências da sociedade capitalista contemporânea, sintetizadas nas políticas educacionais mais recentes, como é o caso da BNCC.

Como demonstramos nessa pesquisa, as motivações dos municípios para comprarem SPEs transitam entre: o material didático; a formação / capacitação docente; e, o alinhamento e a padronização do currículo e da aprendizagem e a qualidade da educação. Essas motivações expressam a busca da elevação dos índices educacionais dos municípios, e demonstram um profundo entrelaçamento da relação entre o resultado das avaliações de larga escala e a qualidade da educação. Elementos que encontramos à exaustão, seja no texto da BNCC, seja nos materiais produzidos para fins de sua divulgação e disseminação.

Como enfatiza Carvalho, a respeito da base científica que fundamenta os resultados do PISA como instrumento capaz de avaliar a qualidade da educação:

[...] o conhecimento gerado no âmbito do PISA é um conhecimento de caráter ‘transgressivo’ e se ‘autoriza a si mesmo’. É transgressivo relativamente à investigação convencional, porque o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada são parcialmente definidos pelos representantes nacionais, não pelos investigadores ou pelos peritos. Autoriza-se a si próprio, pois a construção dos inquéritos, das análises e das publicações é feita por equipas e por organizações que coletivamente validam a sua própria perícia e que não fazem prova da sua qualidade no contexto das revistas nem da avaliação pelos pares (CARVALHO, 2016, p. 673).

O Banco Mundial, tal qual a OCDE, também é criticada pelos pesquisadores de políticas públicas, por uma produção de conhecimento que não é submetida à validação. Como explicita Pereira (2009, p. 224), havia uma “[...] pressão permanente por “mover dinheiro” e influenciar o marco de políticas nacionais atuava como um fator de constrangimento e enquadramento da atividade de pesquisa”. Pereira ainda relata o fato de que a maioria das publicações do Banco tinham como referências, fontes, documentos e pesquisas do próprio Banco.

A lógica da auditoria, da sujeição dos alunos para verificação do que os professores e as escolas têm ensinado, embora esteja em curso há mais de 30 anos, ela ganha uma ênfase muito grande com a aprovação e implementação da BNCC. Posto que ela revalida o discurso da capacidade das avaliações de larga escala serem expressão da qualidade da educação. A BNCC foi aprovada, apesar da larga produção da área de política educacional que vem demonstrando que as avaliações de larga escala cumprem um “[...] papel significativo na lógica do mercado, para que os alunos tenham um bom desempenho nos exames, as escolas têm alterado os currículos, priorizando, nas avaliações, conteúdos reforçados nos exames. Este processo de ranqueamento tem promovido uma espécie de vitrine educacional” (CZERNISZ, 2016, p.7).

Isso torna as avaliações de larga escala o início e o fim do projeto educacional defendido pela BNCC. As avaliações de larga se tornam, dessa maneira, o início e o fim do projeto de educação em curso, e o currículo, o planejamento e a relação ensino aprendizagem se voltam para essas avaliações. É, também, fim porque os resultados dessas avaliações cumprem a função de auditar o trabalho da escola, dos professores e o processo de aprendizagem dos alunos.

A BNCC revigora e amplia a intensidade de um projeto de adaptabilidade constante da escola às necessidades dinâmicas que se originam dos processos de trabalho e do próprio capital, possibilitando o desenvolvimento, nos estudantes, de competências cognitivas e socioemocionais para a construção do perfil de trabalhador, e de cidadão moderno, adaptável, empreendedor, resiliente e engajado. Para atender a essa necessidade, o controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas, é operacionalizado, por meio da imposição de padrões e metas estabelecidas de fora para dentro da escola, submetendo a organização do trabalho pedagógico função e finalidade estranha a ela. Como esclarece Freitas:

[...] Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de ‘alinhamento’ (base, ensino, avaliação/responsabilização) eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases comuns [...]. Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas [...] (FREITAS, 2018, p. 882-83).

Como nos lembra Oliveira, ao discutir o conceito de qualidade, o Documento Referência da CONAE (Conferência Nacional da Educação) de 2014, esclarece que “[...] A qualidade da educação almejada dever ser definida em consonância com o projeto social que deverá orientar uma política educacional” (BRASIL, 2014, p. 58), pois a “[...] a qualidade é um conceito complexo que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 229). A busca pela qualidade foi apresentada como motivação por várias secretarias municipais de educação para a compra de SPes, “A aquisição de materiais didáticos é motivada a proporcionar aos estudantes da rede municipal material de qualidade. O material didático possibilita a diversificação de atividades” (Formulários, 2021 E 2022). Considerando que o PNLD distribui gratuitamente livros didáticos e materiais didáticos, com certa frequência produzidos por editoras que também vendem SPes para as escolas municipais, podemos

inferir que as secretarias municipais de educação consideram o material didático comprado melhor, coadunando-se ao ideário neoliberal que versa sobre a suposta superioridade do que é vendido no mercado frente ao que é ofertado pelo Estado. A compra de SPEs costuma ser divulgada em tom de festividade pelos municípios, que estariam ofertando uma educação de nível privado na escola pública, reafirmando a tese de que a qualidade da educação privada é melhor, tendo como único parâmetro o material didático.

Sobre a qualidade da educação, precisamos destacar que ela compreende a diversos aspectos, sendo que nenhum deles deve ser tratado isoladamente “[...] posto que se articulam as expectativas e as concepções acerca do que deve ser a escola. Tais concepções articulam-se, em última instância, ao ideal de sociedade que cada grupo ou sujeito espera construir para as novas gerações [...]” (DOURADO, 2007 *et al*, p.10). E é a partir da definição das concepções de mundo, de sociedade, de sujeito, de educação e de escola, enquanto instituição cuja única função é a educativa, que deve conceber o que se ensina nas escolas.

Nesse sentido destacamos a compreensão que, ao se definir o que é uma educação de qualidade, precisamos considerar as dimensões extrínsecas ou extraescolares, pois estas “[...] dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas [...] tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos” (DOURADO, 2007 *et al*, p.14), uma vez que, conforme demonstraram Bourdieu e Passeron, “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um determinado capital cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 43 *apud* BORTOLLLETI; AZEVEDO, 2011, p. 95), que repercute na vida acadêmica dos estudantes.

Ponderamos, portanto, que as “[...] características como o nível de instrução dos pais e parentes próximos, frequência a museus, teatros e cinemas, que permitem, um maior contato com a cultura da classe dominante, para aumentar as chances de os descendentes atingirem níveis mais altos de escolarização e de ascensão social” (BORTOLLLETI; AZEVEDO, 2011, p. 95). A ênfase dada ao material didático, demonstra que ao se eleger os aspectos intraescolares como os determinantes fundamentais para o sucesso da aprendizagem, como têm feito os organismos internacionais, potencializa-se o risco de a escola aprofundar sua função, instituída pelo capital, de reprodutora das desigualdades socioeconômicas, como identificado por

Bourdieu e Passeron (1975). Corrobora essa crítica a compreensão de Frigotto (1984) que, ao investigar a relação entre a educação e a economia, em “A produtividade da escola improdutiva”, desvela a potencialidade da função social de reprodução das relações sociais capitalistas atribuída pelo capital à escola.

Santos e Zan (2022), na mesma direção, discutem os dados disponíveis sobre a Austrália, no que se refere ao cotejamento dos resultados do PISA e da NAPLAN e a condição socioeconômica dos estudantes, destacando que é:

[...] possível antever que essas desigualdades são parcialmente motivadas pelas diferenças socioeconômicas, como exemplifica o fato de que 50% dos alunos cujos pais não concluíram o ano 12 – equivalente ao Ensino Médio – não atingiram a referência internacional das habilidades educacionais, em comparação com os 13% dos estudantes cujos pais concluíram o ano 12. Os estudantes que frequentam escolas em comunidades provinciais e remotas têm pontuações substancialmente mais baixas do que seus pares das regiões metropolitanas, e os estudantes indígenas têm notas significativamente mais baixas do que seus pares não indígenas (SANTOS; ZAN, 2022, p. 15).

A pesquisa de Lourenço *et al.* (2017), levantou evidências significativas de que fatores contextuais, contingenciais e locais exercem maior impacto sobre o desempenho escolar, levantando problemas acerca dos princípios defendidos pela perspectiva gerencialista inspirada no movimento da Nova Gestão Pública, que provocou o crescimento dos mecanismos e atividades de monitoramento e avaliação da educação. A partir da análise dos resultados do IDEB de 2013, os autores investigaram se os municípios podem ser diferenciados por aspectos sociais, econômico-financeiros, de controle social, pedagógico e estruturais. Os dados indicam que resultados bons e regulares no IDEB estão relacionados aos aspectos sociais e pedagógicos, e que a concentração de riqueza, a diminuição do acesso ao conhecimento e a baixa expectativa de vida têm um incremento relevante na probabilidade de obtenção de notas ruins no IDEB. Os autores argumentam que:

[...] alguns pressupostos da NGP, tais como autonomia, centralização, e busca por eficiência e eficácia na aplicação de recursos, não são suficientes para promover uma educação de qualidade, tendo em vista que a qualidade da educação (aqui mensurada a partir das notas obtidas no IDEB) está mais profundamente relacionada com as condições sociais, concentração de renda e agregados familiares, do que estritamente com recursos financeiros disponibilizados para os municípios aplicarem em escolas (LOURENÇO *ET AL*, 2017, p.38).

É importante ressaltar que, ao apontarmos a relevância dos aspectos relacionados às condições sociais e pedagógicas, não nos autoriza a dizer que não há relevância em relação ao investimento público em educação. Os autores discutem justamente que as despesas destinadas ao atendimento dos fatores intraescolares não foram suficientes para impactar na qualidade da educação medida pelo IDEB de 2013. Esses dados sugerem que as avaliações de larga escala realizadas no formato atual, ao mensurarem quantitativamente o resultado do ensino, não agregam elementos suficientes que permitam conhecer os determinantes centrais que explicam os resultados obtidos. Argumentam que, sendo o IDEB um referencial padronizado,

[...] não considere as especificidades locais e seja aplicado de forma uniformizada para todas as regiões brasileiras, como bem destacaram Chirinea e Brandão (2015), o presente estudo, ao inserir variáveis pedagógicas e sociais mais amplas, possibilitou constatar que as notas ruins, regulares e boas do IDEB são resultantes diretas das condições desiguais presentes nas regiões brasileiras [...]. Os resultados relevam que a probabilidade de os alunos obterem notas ruins no IDEB está relacionada ao gênero do chefe do lar, ao estado conjugal e a distância do trabalho dos pais. (LOURENÇO *et al.*, 2017, p.38).

As condições concretas de vida das famílias não são levadas em consideração ao se mensurar os resultados dos estudantes. Os autores encontraram fatores importantes, como no caso dos lares em que as mulheres são chefes de família ou em que os pais não vivem juntos, porque são situações que implicam na sobrecarga de funções que repercutem na diminuição da disponibilidade de tempo de acompanhamento da educação escolar da criança. Como também é relevante o fator da distância do trabalho dos pais. Esses fatores aumentam a probabilidade de obtenção de resultados regulares e ruins no IDEB. Os autores também encontraram indícios de que “[...] em municípios que possuem maior número de domicílios onde o tipo de material das paredes externas é de alvenaria ou em municípios onde há maior acesso à internet, os alunos tendem a apresentar melhores notas do IDEB” (LOURENÇO *et al.*, 2017, p. 39). Os fatores encontrados pelos autores demonstraram que a condição socioeconômica das famílias é um elemento que incide grandemente na vida escolar dos filhos.

Em que se pese a crítica, aqui realizada, sobre as avaliações de larga escala, não defendemos que ela não possa contribuir para a elevação da qualidade da educação. A avaliação é uma ação humana, que busca verificar se os objetivos previamente definidos,

que orientaram as ações, atingiram a finalidade almejada. O ato de avaliar não é um problema.

Como enfatizam Santos e Zan, a OCDE:

[...] por meio do PISA, mobilizar os resultados para difundir “modelos de sucesso” [...] acreditamos que os resultados do PISA devem ser analisados como uma referência, e não como verdade absoluta, uma vez que o PISA avalia a capacidade de leitura e de resolução de problemas em Matemática e Ciências, e não o sistema de ensino como um todo [...] mas não conseguirá explicar, por exemplo, porque crianças negras têm dificuldade de acesso, pois em alguns países essa é uma questão que não se coloca, em razão da pequena presença de negros em sua população, enquanto, em outros, os negros representam mais da metade do total da população nacional, como ocorre na Finlândia e no Brasil (ALAVARSE, 2016). No caso da Austrália, por exemplo, alguns estudos apontam que, uma vez controladas as diferenças no *background* socioeconômico dos estudantes, as escolas públicas têm o mesmo desempenho que as escolas privadas [...] (SANTOS; ZAN, 2022, p. 11-12).

O problema está na centralidade que o ato de avaliar tem ganhado na política educacional nas últimas décadas. É a finalidade da avaliação em si, e o projeto de educação na qual ela está inserida que torna a avaliação de larga escala, quiçá, um obstáculo para a educação, em especial quando pensamos uma educação escolar que não esteja conformada pela lógica de mercado, que busca implementar ferramentas que estimulem a competição, a meritocracia e o individualismo no interior das escolas públicas, entre as escolas públicas e municípios.

Entendemos que é preciso redimensionar a função social da escola, mesmo considerando os limites estruturais dessa sociedade. É urgente confrontar a função atribuída à educação escolar pelo capitalismo, demonstrando da maneira mais contundente e radical os mecanismos de exclusão que estão presentes quando a escola atende, antes de tudo, às necessidades do mercado. E retomar como horizonte, a educação e a escola comprometida com a necessidade de desenvolvimento das potencialidades humanas para além daquelas exigidas para a venda da força de trabalho no mercado.

Não foi objetivo desta pesquisa contemplar a discussão acerca da questão da tecnologia inserida nos processos escolares. Não pela ausência de importância da temática, mas pelos limites impostos pelo desenho que nos propomos para a pesquisa. É de amplo conhecimento que o aumento de inserção de tecnologias de informação e comunicação na educação, embora seja de total necessidade e relevância para a educação dos estudantes, tem implicado no aumento da presença da iniciativa privada no âmbito das escolas públicas. Os próprios SPEs, analisados por nós, contém em seus pacotes de

soluções educacionais, ou “cestas de produtos” como definiu Adrião *et al.* (2013), diversos materiais digitais, abrigados em plataformas para acesso dos alunos, responsáveis, docentes e gestores. Trata-se de uma realidade cada vez mais presente na educação, e na educação pública.

Com a disseminação da EaD, os grandes conglomerados educacionais privados introduziram as plataformas educacionais na educação privada como mecanismos para padronizar a gestão das suas instituições de ensino. Na educação básica pública, a inserção das plataformas ocorre por meio dos SPEs, num primeiro momento para a gestão das escolas e professores. Mas com a disseminação da necessidade de uma formação que desenvolva nos estudantes “habilidades e competências” computacionais, digitais, havia uma tendência que o uso das plataformas se estendesse para os alunos, como vimos na identificação e caracterização dos serviços e produtos que compõem os SPEs vendidos aos municípios paranaenses.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, que interrompeu o ensino presencial em todos os níveis e modalidades da educação, a adoção das atividades remotas impôs às instituições de ensino e aos professores a utilização de ferramentas digitais. No formulário de pesquisa enviado aos municípios, a pandemia também foi indicada como motivação para a compra de SPEs.

Em 2021 um dos municípios indicou que as atividades remotas decorrentes da pandemia foi a motivação para a compra do SPE, uma vez que a editora dispunha de acervo de materiais digitais e plataforma para acesso dos alunos às aulas. Em 2022, quando as aulas já tinham sido retomadas na modalidade presencial, mais três municípios informaram que a compra do SPE foi motivada pela necessidade de recomposição de conteúdos, em virtude do aumento da defasagem dos estudantes.

Podemos identificar que a plataformização é um fenômeno do capitalismo contemporâneo, decorrente de reorganização do capital, a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação que, inseridas como mediação entre os trabalhadores e as empresas, permite ao capital contornar, diminuir e desestimular as possibilidades de organização política da classe trabalhadora. Ykuta (2022) adverte que o trabalho docente já é caracterizado pela sobrecarga de trabalho e o conseqüente adoecimento laboral, situação que se deteriora muito no ensino remoto, pois,

[...] os professores/as enfrentam a falta de condições adequadas para o preparo de aulas, há a desregulação de suas jornadas de trabalho, a transferência de custos e despesas da atividade ao trabalhador/a, além

de problemas relacionados à superexposição e apropriação indevida da imagem dos/as trabalhadores/as (YKUTA, 2022, p.3).

A autora ainda evidencia os problemas às lutas coletivas da categoria docente, enfatizando que o mercado de tecnologia e educação estão em franca expansão no Brasil. Aprofundando a discussão acerca da proliferação do uso de plataformas educacionais, Ykuta relata:

[...] os prejuízos pela redução da educação enquanto atividade de ensino e pela padronização cada vez maior da relação ensino-aprendizagem e da produção de conhecimento. Situação que está relacionada, entre outras coisas, ao uso cada vez maior de sistemas totalmente virtuais de gerenciamento escolar e universitário, à automatização de algumas tarefas, além da produção de conteúdos por meio de apostilas e videoaulas que, reutilizadas extensivamente de forma a reduzir custos com os docentes, são disponibilizadas a grupos cada vez maiores de alunos independente de seus perfis e necessidades (YKUTA, 2022, p. 3-4).

Sem dúvida alguma, a pandemia também se constituiu como uma poderosa força indutora para intensificação das tendências privatistas na educação pública brasileira. Estudos e pesquisas em curso, e produzidas futuramente, tratarão de precisar com mais detalhes esse processo nas mais diversas dimensões.

A produção e a aprovação da BNCC atravessaram o conturbado período eleitoral de 2014, a reeleição de Dilma Roussef, seu afastamento e seu *impeachment*, por meio de um golpe patrocinado pela elite, pela mídia e pelas forças dominantes na política e no aparato jurídico da sociedade brasileira. Trata-se, provavelmente, do mais ambicioso projeto da elite brasileira, dada sua amplitude, pois trouxe em si implicações para o conjunto da educação brasileira. E, sob o governo Bolsonaro, embora não houvesse convergência dos aparelhos privados de hegemonia do empresariado com a guerra cultural e pauta moral à qual foi imposta a educação brasileira, a estratégia de:

[...] seguir liberalizando a oferta privada-mercantil com o propósito de que sejam estas as organizações educativas das massas populares [...], acatar e defender o Novo Ensino Médio na formação da juventude e na formação de professores, especialmente por ser um meio de afastar a juventude da formação científica e cultural, incentivando a profissionalização precoce [...] atuar na desconstrução da imagem dos professores, objetivando impedir a ação coletiva, organizada e consciente da categoria nas lutas de classe, aprofundando os processos de precarização do trabalho, da expropriação do conhecimento (LEHER, 2023, p. 35-36).

O tempo que o empresariado vem destinando à educação, em construir os mecanismos que o habilite e o legitime a falar sobre a educação pública, mais que isso

em falar em nome da educação pública, da categoria docente e da população que é atendida pela educação pública, essa ocupação do empresariado demonstra a importância da educação para o capitalismo em seu contexto de crise, fato muito bem explicitado considerando a intensa atuação de organismos como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO na construção de um modelo global de educação. Nesse sentido, concordamos que a direção da reforma empreendida pelo setor empresarial no Brasil é um desdobramento do movimento global, que localmente “[...] expressa de modo dominante interesses de um conglomerado de monopólios brasileiros – o Movimento pela Base (MPB) – e que a BNCC se desenvolveu através de uma “união pessoal com o estado”, forma típica monopolista descrita por Lênin ([1917], 1975)” (NEVES; PICCININI, 2018, p. 186). A concentração do mercado editorial em poucos e grandes grupos educacionais, pode ser considerado mais um elemento que corrobora esse movimento, bem como a participação ativa, sob a liderança do MPB, do CONSED, UNDIME, CNE e MEC, os dois últimos, deslocados de suas funções de órgãos de Estado, convertidos em aparelhos privados de hegemonia do empresariado brasileiro.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início dessa pesquisa, sabíamos que seu tema seria a compra de SPEs pelos municípios do estado do Paraná. No entanto, a preocupação se ampliou de dentro para fora da escola, ou seja, dos desdobramentos da compra de SPEs na gestão democrática para apreendermos os elementos determinantes que tem levados os municípios a comprarem SPEs para as instituições de ensino sob sua responsabilidade. Essa pesquisa procurou saber se: as mudanças impostas pela aprovação e implementação da BNCC provocou o aumento da compra de SPEs pelos municípios do estado do Paraná? Para responder a esse problema inicial, se colocou como necessário investigar quantos municípios compraram SPEs nos anos de 2021 e 2022; quais são esses municípios; e, quais são os SPEs comprados por esses municípios? Esses questionamentos nos direcionaram para a nossa **hipótese /tese**, pois considerando que a política é normativa, e pressiona os municípios a alinharem seus currículos e suas propostas pedagógicas, caracteriza a BNCC como uma política indutora da compra de SPE pelos municípios paranaenses.

O **objetivo** que norteou esse estudo foi investigar o fenômeno da compra de SPEs pelos municípios paranaenses a partir das reformas empresariais da educação, em especial no processo de produção e implementação da BNCC, que vem se desenvolvendo na esteira dos processos de monopolização, concentração e internacionalização do capital e das novas relações entre o público e privado no contexto de reforma do Estado. Entendendo que esse contexto vem atribuindo novos contornos às relações sociais capitalistas e, também à educação, nos indagávamos acerca da potencialidade da BNCC se caracterizar como uma política indutora para compra de SPEs pelos municípios paranaenses, principalmente porque foi evidente a presença empresarial na defesa da necessidade de uma base curricular comum para o país.

As compras de SPEs, também denominadas PPPs, têm se consolidado como um dos mecanismos mais eficientes de privatização endógena na educação básica brasileira. Quando os grandes grupos empresariais, proprietários de editoras de materiais didáticos, abrem seus capitais na bolsa de valores, as matrículas na educação pública são transformadas em “[...] commodities no mercado futuro” (ADRIÃO *et al*, 2015).

O setor empresarial está cada vez mais organizado e atuante na produção da política educacional, o que nos impõe pensar que, como todas as demais manifestações da práxis, a política educacional também está sujeita ao caráter totalizador do modo de

produção capitalista. Pois, as relações sociais capitalistas, ao transformar a força de trabalho em mercadoria, submete a totalidade da produção e da reprodução da existência humana às necessidades de produção de valor, inclusive o complexo da educação. Ponderamos, desse modo, que capital elabora, modula e determina o conteúdo e a forma da oferta da educação. Porém, nunca de maneira absoluta, posto que a vida, o trabalho, a educação e todas as demais dimensões da vida humana não podem ser compreendidas isoladas da luta de classes. E a luta pela escola pública, pelo direito à educação, pela autonomia do trabalho pedagógico está inserida no contexto maior da luta travada pela classe trabalhadora pelo direito à produção autônoma da sua existência. Foi a partir dessa dinâmica que essa pesquisa se realizou.

A hegemonia empresarial na produção da política educacional tem se destacado nas últimas décadas. O epicentro dessa hegemonia se construiu a partir da crise do capital identificada por Mészáros como estrutural (2002), e os processos de reestruturação produtiva, de globalização econômica, de financeirização, exigidos para recuperar a queda da taxa de lucros. Essas alterações, embora não tenham repercutido se maneira significativa na retomada da taxa de lucros, produziu uma concentração de riqueza jamais vista, assim como também o seu contrário, um contingente gigantesco de sujeitos alijados da condição, inclusive, de produzir a própria existência. Nesse contexto, o capital reivindica da a educação à função de “resolver”, ou pelo menos atenuar, os problemas criados por essa contradição. No capitalismo contemporâneo, a necessidade de controle sobre o que se ensina nas escolas se soma à necessidade de converter a educação pública em espaço de expansão do capital. A educação pública inaugurou, para a iniciativa privada, um caminho para o empresariado educacional acessar vultuosos volumes de recursos junto ao fundo público.

No Brasil, a Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), descentralizou a oferta da educação básica pública aos estados e municípios, e atribuiu a ela a condição de serviço público não-estatal, franqueando a entrada do setor empresarial na disputa dos recursos públicos. Além da municipalização da educação, a criação do SAEB marca o início das reformas de viés gerencialista na educação brasileira. E a política de centralização curricular alinhada às avaliações de larga escala, iniciada com a aprovação dos PCNs, denunciou que a mercantilização estava no horizonte de seus propositores. Os PCNs considerou que os materiais didáticos vendidos pelas editoras seriam de grande utilidade: para o Estado, eles representariam um instrumento de controle do sistema escolar, garantindo qualidade e a difusão de valores; para os professores, esses materiais

seriam um modelo de prática, garantiriam a eficiência da atividade educativa, porque permitiria se que cumprisse especificamente o que é exigido no currículo; para as famílias, eles expressam sinal da qualidade da educação e, por fim; para a indústria editorial, a garantia de um mercado certo e seguro (BRASIL, 1998, p. 79). Foi esse documento que inseriu na política educacional brasileira o currículo organizado por competências, que vem lastrando a produção educacional dos organismos internacionais desde 1990, quando foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, e que foi retomado no texto da BNCC.

É importante enfatizar que a BNCC não foi a primeira vez que o setor empresarial logrou êxito ao disputar os rumos da educação brasileira, embora ela possa ser entendida como corolário de processo que vem sendo gestado por ele há certa de 30 anos. Podemos considerar como atuações de sucesso a criação do Movimento Brasil Competitivo, em 2001 por Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), para organizar o campo empresarial e promover soluções para o aumento da competitividade a partir da qualidade da educação pública; a criação do Todos Pela Educação (TPE), em 2006 por Jorge Paulo Lemann e Jorge Gerdau, que inscreveu sem nome na política educacional brasileira, no Plano de Desenvolvimento da Educação, que instituiu as diretrizes do Plano de Metas Todos Pela Educação (lei n.º 6.094/07); e a criação do MPB, que incidiu decisivamente na produção da BNCC, dirigindo com maestria a produção de políticas gerencialista para a educação brasileira, garantindo a inserção da BNCC como uma das metas no PNE 2014-2024, Lei n.º 13.005/14 (BRASIL, 2014). Para tal feito, contou também com o apoio de diferentes partidos, em especial PT e PSDB em um contexto de intensificação do antagonismo político entre os dois partidos. A capacidade organizativa do setor expressou o poder político do campo empresarial, mas também expressou as necessidades que movem esse setor no contexto de intensificação das contradições decorrentes da crise do capital: formação do trabalhador adequado ao atual estágio do capitalismo e a expansão de espaços para lucratividade do capital.

No entanto, para legitimar sua atuação, os aparelhos privados de hegemonia do empresariado firmaram um eixo discursivo enfatizando que “[...] a educação formal foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 245). A crítica à gestão estatal e a disponibilidade dos senhores do capital em voltar sua atenção, seus esforços e seu dinheiro à melhoria da educação pública engendraram a construção de uma suposta legitimidade da participação ativa da sociedade

civil, nesse caso leia-se institutos e fundações pretensamente filantrópicas, na produção de políticas educacionais.

Herdeiros da função histórica de reproduzir o modelo social capitalista, “[...] se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral [...], tendo em vista criar as condições favoráveis à expansão da própria classe” (GRAMSCI, 2004, p. 15). A Fundação Lemann, um “[...] conglomerado de aparelhos privados de hegemonia” (FARIAS, 2021), foi escolhendo, formando e alocando seus prepostos nos espaços decisórios necessários para a consecução do que entendeu como sendo sua responsabilidade, reformar a educação brasileira.

O consenso em torno da BNCC assumiu um aspecto formal, o “[...] ‘participacionismo’ ao qual a população foi submetida em uma consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, com improváveis 12 milhões de contribuições” (CÁSSIO 2017, PÁGINA??), um sucedâneo democrático, demonstrou os limites estabelecidos pelo capital à participação política (NEVES, 2005, p. 20). Esse processo demonstrou a “[...] combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública” (GRAMSCI, 2000, p. 95).

As frações da burguesia empresarial, “[...] implementam o projeto estratégico empresarial educacional que inclui o fornecimento “gratuito” e/ou a venda de serviços e produtos, viabilizado pela trama de influências constituídas em torno e a partir dos APHEs” (FARIAS, 2023, p. 5). Destacamos que o controle sobre a educação pelo campo empresarial tem como objetivo: “[...] (i) a consolidação e expansão da educação enquanto *nicho* de mercado, (ii) a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista e (iii) a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 69). Entre as novas formas de mercadorização da educação básica, encontramos a entrega da gestão de escolas públicas à iniciativa privada, a compra de vagas para oferta pública em escolas privadas e, como é o caso dessa pesquisa, a “[...] a venda de sistemas completos de ensino para escolas públicas” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 82).

Relembramos que, embora a liderança do projeto educativo do setor empresarial seja da Lemann, identificamos que esse projeto é capilarizado por outros aparelhos privados de hegemonia empresarial. A atuação dessas fundações e institutos,

supostamente filantrópicos, quando esmiuçadas, não conseguem esconder a seus reais interesses mercantis. Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), embora tenham nascido como uma iniciativa do Todos Pela Educação, foi abraçada posteriormente pelo Instituto Positivo, que o elegeu como o carro-chefe da sua cruzada filantrópica. Em 2015, apoiados pelo Instituto Positivo catarinense criaram o ADE Granfpolis, nos quais foi aplicada uma avaliação em larga escala nos 20 municípios ao mesmo tempo, tendo sido utilizada a avaliação do Hábile, um dos produtos que compõe o SPE Aprende Brasil (ANTUNES, 2021, 134). O SPE Aprende Brasil é vendido pelo Grupo Positivo, e foi o SPE mais comprado pelos municípios do Paraná nos anos de 2021 e 2022 e, no final de 2022, o Instituto Positivo anunciou a criação do primeiro ADE do Paraná, o ADE Litoral Paranaense (INSTITUTO POSITIVO, 2022), ampliando significativamente sua “relação filantrópica” junto aos municípios paranaenses. E a eleição para senador do mais conhecido intelectual orgânico do Grupo Positivo, seu fundador Oriovisto Guimarães, em 2018 pelo Podemos-Pr, é um indicativo da abrangência do empresariado no espaço político. No caso da ADE Granfpolis, outra poderosa entidade filantrópica foi incorporada no processo de implantação, o Instituto Airton Senna, que implementa programas de gestão de viés gerencialista em diversos municípios brasileiros.

No bojo das políticas neoliberais, que convertem tudo o que podem em mercadoria, os SPEs são expressão dos processos de mercadorização da educação (MOTTA, ANDRADE, 2020, p. 75), não podem, portanto, serem considerados apenas como meios, materiais e procedimentos limitados à relação ensino aprendizagem desvinculados de um projeto de sociedade e intencionalidade política. Destacamos que, como qualquer outra mercadoria, interessa aos produtores, produzirem e venderem a maior quantidade possível de SPEs, bem como buscarem as melhores condições para que isso aconteça, pois “[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está por toda a parte [...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias políticas” (BALL, 2014, p. 222). Restou-nos, portanto, evidente que os agentes privados, intelectuais orgânicos do empresariado, atuaram sistematicamente para tornar consensual, ao menos nos espaços decisórios, a necessidade de uma base nacional comum, e atribuíram a ela uma perspectiva curricular prescritiva e engessada. A BNCC é, portanto, uma política normativa na qual o empresariado inseriu seus interesses quanto à forma e o conteúdo da educação, e os impôs ao conjunto da sociedade brasileira, à categoria docente

e à classe trabalhadora e seus filhos, que têm a escola pública, quase sempre, como único espaço em que podem acessar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade de maneira sistemática, mediada e intencional.

Os interesses do mercado expressos na BNCC incorporam processos de mercadorização e mercantilização, e no que ela possibilita quanto a finalidade da educação, demonstram que não compete “[...] à educação escolar apenas tornar o indivíduo apto à produção de mais-valor; cabe-lhe, também, fazer com essa produção seja consentida” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 75-76), convertendo seus interesses e necessidades em interesses e necessidades universais. O que nos permite destacar a relevância da educação escolar não só como espaço de construção e exercício de hegemonia, mas também de contra hegemonia, porque esse movimento foi e é sistematicamente combatido por diversas entidades do campo educacional, como: ANPED, ANFOPE, ANDES, CNTE, ANPAE e muitas outras, e por professores e pesquisadores da educação.

As disputas pelo conteúdo e forma com que a educação pública, especificamente, é ofertada à população na escola pública, é, antes de tudo, uma disputa política intrinsecamente permeada pela luta de classes, e a disputa do contexto da produção e implementação da BNCC reverbera o antagonismo de classes não só no que tange às finalidades da educação, mas também à própria condição de vida da classe trabalhadora, que na sociedade do capital ocupa a função de força de trabalho, cada vez mais adaptável, flexível e apassivada.

O mapeamento efetivado na pesquisa revelou o aumento de compra de SPEs pelos municípios do Estado do Paraná, confirmando que a BNCC tem induzido à compra de SPE, ampliando a atuação dos grandes grupos editoriais junto aos municípios ao atender à necessidade desses entes federados no alinhamento da política educacional municipal à política educacional nacional e global. De um total de 399 municípios, identificamos que 143 compraram SPEs em 2022, em 2021 identificamos 101. Diante da ausência de alguns municípios no site do TCE-PR indicando a compra, os quais sabemos que compraram SPEs, do fato de nem todos os municípios comprarem diretamente das editoras, utilizando livrarias e distribuidoras, nos permite inferir que o quantitativo de municípios que trouxemos nesse estudo, pode estar subestimado.

Os dados coletados na pesquisa indicaram uma concentração das editoras em vender SPEs aos municípios do Paraná. Tanto no ano de 2021 quanto no ano de 2022, as Editoras Positivo, FTD e Opet venderam juntas SPEs para 78 municípios dos 101

que compraram SPEs. No ano de 2022 a situação se repete, pois dos 143 municípios que realizaram essas compras, 92 compraram dessas mesmas três editoras. Vale destacar que a Editora Positivo ocupa o primeiro lugar nos dois anos, com venda de SPEs para 37 municípios em 2021 e 51 municípios em 2022. A Editora Positivo adquiriu, no final de 2022, da Editora Pearson, o SPE NAME. O NAME foi comprado por 7 municípios em 2021. No início de 2023, o Grupo Positivo fez o lançamento do NAME em Fortaleza, reunindo, lideranças do segmento prefeituras (INFORCIA, 2023), o que indica que o Grupo almeja ampliar ainda mais sua inserção no segmento de SPEs para escolas públicas.

Esse mapeamento também revelou que as motivações que levaram os municípios a comprarem SPE estão profundamente relacionadas à necessidade de elevar as condições para atingirem as metas relacionadas aos índices do IDEB. Isso se evidencia na busca por *formação/capacitação docente* e os *materiais didáticos*, elementos destacados pelas secretarias como insumos capazes de contribuir para esse objetivo. A relação insumos-processos-resultados é defendida pelo Banco Mundial desde 1995 como estratégia para garantir a eficácia da educação. Inclusive, a compra de materiais didáticos e a formação/capacitação docente é considerada por ele como os insumos mais baratos que podem impactar positivamente na qualidade da educação pública (TORRES, 1996).

A compra de SPE e a nota do IDEB se destacam quando consideramos a criação do IDEB e os primeiros registros de compra de SPEs no site do TCE-PR. O IDEB foi criado em 2007, no contexto do Plano de Metas Todos Pela Educação, e em 2009 identificamos no site TCE-PR registro dos 3 primeiros municípios que compraram SPEs. A partir de 2013, constatamos uma ampliação rápida da quantidade de municípios que compraram SPE, inferimos que a mudança no IDEB e a centralidade que esse índice passa a ter na política educacional federal nos anos seguintes, aludindo a ideia de as avaliações de larga escala, somadas ao maior controle sobre os processos pedagógicos, poderiam garantir a qualidade da educação. Após a aprovação da BNCC identificamos uma ampliação maior na quantidade de municípios comprando SPEs no Paraná. A centralização curricular promovida pela BNCC, acompanhada do destaque dado por ela às avaliações, em especial ao IDEB e ao PISA, dão continuidade ao entendimento de que a melhoria da qualidade da educação passa pela criação de mecanismos mais eficientes de controle sobre a educação, que implicam em algum nível de responsabilização, haja vista a descentralização da educação básica pública promovida pela reforma estatal.

Nossa compreensão acerca da relação entre a compra dos SPEs e a centralidade das avaliações de larga escala se consolidou com as categorias que foram levantadas dos

formulários respondidos pelas secretarias municipais de educação. As categorias *Formação/capacitação Docente*; *Material Didático*; *Qualidade da Educação*; *Padronização Curricular*; *Avaliações Externas de Larga Escala*, expressam que os municípios, em especial os que tem menores condições de estruturar uma secretaria de educação, buscam nos materiais didáticos e na capacitação docente, suprir essa deficiência e a padronização do currículo ao fazer o alinhamento às exigências das avaliações tornam os SPEs uma alternativa para os municípios que vêm nos produtos e serviços que os compõem, elementos que podem potencializar a elevação dos índices educacionais. Diante disso as avaliações aplicadas em larga escala, ao ganharem *status* de uma mensuração inequívoca da qualidade da educação para os defensores das práticas que justificam a gestão da educação a partir da lógica de mercado.

Os SPEs, ao passo em que engessa, condiciona e submete a organização do trabalho pedagógico da escola ao prescrito nos materiais instrucionais, nos materiais didáticos para os alunos e na capacitação docente para o uso do SPE, tolhendo a autonomia do docente e da gestão da escola, incide em um importante mecanismos de controle sobre o que se ensina nas escolas e como se ensina. Os municípios indicam aceitar esse direcionamento dos SPEs, que nós consideramos ingerência, não só, mas também em virtude da forte pressão a qual estão submetidos com a centralidade que os resultados das avaliações em larga escala na que o Estado brasileiro vem demonstrando entender como qualidade da educação.

A BNCC, ao dar destaque às avaliações em larga escala como referência para a identificação da qualidade da educação, ela não só da continuidade a um processo em curso, mas o intensifica o aprofundamento de uma suposta igualdade entre os diferentes sujeitos que estão na escola pública, em especial, ser que seria garantida pela oportunidade de todos terem acesso ao mesmo currículo, e serem avaliados pelos mesmos instrumentos.

Os pequenos municípios são os principais clientes das grandes editoras e empresas educacionais, embora tenhamos encontrado poucos municípios grandes com população acima de 300 mil habitantes no nosso mapeamento. Nosso mapeamento identificou muitos municípios com menos de 10 mil habitantes, os quais dispõem de menos recursos materiais e humanos para financiar e fazer a gestão municipal da educação, função atribuída a eles na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Com capacidade orçamentária infinitamente inferior às responsabilidades a eles atribuídas, limitados no que se refere ao gasto com folha de pagamento, a iniciativa privada se torna uma alternativa para fazerem

a gestão da educação no município. E a medida em que os mecanismos de controle sobre a “suposta” qualidade da educação vão se materializando via avaliações externas, de larga escala e passíveis de comparação, como lembra Ball (2014), eles são alinhados a um contínuo discurso sobre a crise do Estado, do público e da educação pública. A iniciativa privada envolve suas mercadorias em “[...] um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso [...]” (BALL, 2014, p. 160), “ajudando” os municípios a implementarem modelos de gestão “de excelência”, solucionando os problemas de eficácia da educação.

Todo esse cenário foi intensificado com a guerra cultural promovida pelo governo Bolsonaro, que transformou o MEC em um bunker neopentecostal reacionário, e pela pandemia da Covid-19, que teve início em 2020. O distanciamento social exigido pela pandemia fechou as escolas, mas abriu as portas das escolas para a iniciativa privada vender toda a sorte de materiais e serviços de tecnologia para mediar o ensino remoto, promovendo uma “[...] diversificação dos negócios das corporações educacionais (redimensionando os cursos à distância e ampliando a presença na educação básica)” (LEHER, 2022, p. 92). A inserção massiva de tecnologias de informação e comunicação tomou conta das escolas através das plataformas de ensino, mesmo com o fim da pandemia e o retorno presencial das atividades escolares, a presença das plataformas vem se intensificando. E, ainda que na educação básica não signifique necessariamente substituir o ensino presencial pela modalidade EaD, “[...] o capital reconfigura o espaço escolar, a sala de aula e as formas de interação dos docentes com os estudantes [...] as mediações pedagógicas passam a ser preocupantemente semelhantes às adotadas no ensino a distância” (LEHER, 2022, p. 96).

Retomemos, aqui, a capacitação docente e o material didático como motivação da compra de SPE pelos municípios paranaenses a fim de considerar que o intento de se ter um professor gerenciado pela iniciativa privada ganhou impulso com a pandemia. A pandemia favoreceu a implementação da BNCC, a dependência das escolas em relação às tecnologias de informação e comunicação concorreu para o recuo da resistência dos professores à reforma. Visto que as plataformas educacionais, mercadoria ofertadas pelas editoras nos SPEs, invadiram a educação pública, e na forma de tecnologias neoliberais contribuíram para “[...] produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p. 64 *apud* AZEVEDO, 2021, p. 42). Os professores, que se encontram na ponta do processo de implementação da BNCC, com possibilidades, ainda que cada vez mais limitadas de

exercer resistência às reformas curriculares, sofrem “[...] diversificadas estratégias de (com)formação, tanto via sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 53).

É sabido, portanto, que as alterações curriculares pretendidas pela BNCC, para se efetivarem, precisam ser minimamente encampadas pelo corpo docente e pela gestão das escolas. E, o principal produto que compõe os SPEs é a capacitação docente, indicado com muita frequência pelas secretarias de educação dos municípios consultados nessa pesquisa, quase sempre é destinada a “treinar” o professor para manusear os materiais didáticos, as plataformas e as avaliações que também é um serviço dos SPEs. É oportuno destacar que, para além de ser uma mercadoria que permite o acesso do setor educacional privado ao fundo público, o SPE também permite “educar o professor”, reconvertendo-o (SHIROMA, 2017), para que ele se torne um agente na disseminação do empreendedorismo, da empregabilidade e da competitividade como valores e comportamentos a serem apreendidos pelos trabalhadores e pelos filhos da classe trabalhadora que passam pela escola pública. Promove, assim, a dissociação da vida individual dos sujeitos do processo histórico, dissipando o antagonismo de classe e mantendo a coesão social.

Destacamos nessa tese que os aparelhos privados de hegemonia da classe dominante estão mais atuantes do que nunca, em sintonia com o Estado e dirigindo politicamente e culturalmente a sociedade. A eleição de Lula em 2022 pode ter imposto uma derrota político-partidária ao obscurantismo e ao reacionarismo que tomou conta da educação durante o governo de Bolsonaro, mas ampliou a participação do empresariado na direção da educação nacional. Camilo Santa, escolha de Lula para o Ministério da Educação, levou Kátia Smole, que assumiu a SEB do MEC. Kátia Smole, por exemplo, esteve na equipe que redigiu os PCNs para o ensino médio, publicados no ano 2000. Ambos são contrários à revogação da reforma do ensino médio e representantes natos das reformas empresariais na educação pública.

Temos pautas urgentes, como a revogação da reforma do ensino médio, da BNCC e da BNC-Formação. Mas precisamos entender que esses dispositivos legais são expressões inequívocas que a educação brasileira está nas mãos dos institutos e fundações filantrópicas de importantes frações da burguesia empresarial. Mais do que resistir a seus impactos e buscar alternativas para a revogação dessas reformas, precisamos apreendê-las como parte de um movimento mais abrangente, e recompormos forças para contrapor o projeto de educação do capital. Às portas da produção de mais um Plano Nacional de

Educação, cujas primeiras audiências serão realizadas ainda no ano de 2023. O PNE que será produzido guiará a política educacional brasileira por um novo ciclo de 10 anos, e nesse processo precisamos reafirmar que a concepção de educação que pretendemos defender está profundamente relacionada ao tipo de sociedade que desejamos construir (TONET, 2016, p. 24).

O movimento empresarial, que busca formar e conformar a educação pública brasileira aos ditames do mercado, está habilmente encastelado em diversas instâncias do Estado, seja nas secretarias municipais, estaduais ou órgãos federais, está organicamente organizado em alianças que articulam diferentes setores, grupos e poderosos aparelhos privados de hegemonia. Compete aos intelectuais orgânicos desse grupo, como tarefa da sua classe, a burguesia, continuar conduzindo uma reforma política e cultural na sociedade, mantendo os princípios orientadores das reformas educacionais em curso, no texto do PNE que será construído. O que exige de nós a tarefa de arregimentar forças para nos contrapor ao projeto educativo do capital, que corresponde a mercantilização, padronização e estreitamento curricular, garantido pela centralizada absoluta dos índices das avaliações de larga escala sob a busca da alegada qualidade da educação.

A compra de SPes pelos municípios, exacerbada pela BNCC, contribui significativamente ao franquear o acesso ao fundo público por grandes conglomerados educacionais, ao mesmo tempo em que implementa, por dentro da escola, os mecanismos que permitem um melhor controle sobre o conteúdo e a forma da educação. Nesse sentido, a luta contra as investidas do setor empresarial na educação pública é condição *sine qua non* para a defesa da escola pública e pela defesa de uma educação que tenha, ao menos como horizonte, a luta histórica da classe trabalhadora pela superação da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

ABDC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017.** Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/documento-associac3a7c3a3o-brasileira-de-curriculo_vf_ok.pdf. Acessado em: 19/10/2019.

ABRUCIO. F. L. **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>. Acessado em: 14/04/2020.

ACARA. NAPLAN, 2023. Disponível em: <https://www.acara.edu.au/assessment/naplan>
Acessado em: 28/07/2023.

ADRIÃO, T. M. Um novo modelo de oferta do ensino fundamental. In: **26º Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. Anais da 26º Reunião anual da Anped. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ADRIÃO, T. M. Estratégias de municipalização da oferta da educação pública. In: **I Colóquio Nacional Financiamento da Educação no Brasil**, 2005. Curitiba. In: Anais do I Colóquio Nacional Financiamento da Educação no Brasil, 2005, p. 1-11.

ADRIÃO, T. & PERONI, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional.** Relatório de pesquisa, 2010.

ADRIÃO, T. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan-mar, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRfd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 de dezembro de 2016.

ADRIÃO, T. *et al.* **Sistemas de ensino privado na educação brasileira – consequências da mercantilização para o direito à educação.** Relatório de Pesquisa. 2015. Disponível em: <http://flaco.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-E ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acessado em: 12/09/2019.

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E.P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2017.

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

ADRIÃO, T.; *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**. 2009, vol.30, n.108. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 19/07/2018.

ADRIÃO. (Coord.) **Estratégias municipais para a oferta da educação pública no Estado de São Paulo**. Projeto de Pesquisa (FAPESP), 2007. Mimeo.

AGÊNCIA BRASIL DE NOTÍCIA. Kroton fecha compra da Somos Educação. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-04/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao>. Acesso em: 26 de outubro de 2018.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Educação a domicílio: o mercado bate à porta. **Retratos da Escola**. V. 11, n. 21, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/783>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

AFONSO, A. J. Estado, políticas e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**. V.7 N. 1, 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em 26 de setembro de 2019.

AGÊNCIA BRASIL. **Entidades pedem suspensão, mas Base Curricular pode ser votada na quinta-feira**. 05/12/2018-7. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/entidades-pedem-suspensao-mas-base-curricular-pode-ser-votada-quinta-feira>. A cessado em: 29/07/2019.

AGUIAR, L.C. Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Ano 9, v.18, n.36, p.11-32, jul./dez. Vitória: 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/5372/3972/11116>. Acesso em 17 de maio de 2021.

AGUIAR, M. A.; TUTTMAN, M. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. In: SANTOS, V. F.; FERREIRA, M. S. (Orgs). Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia. Brasília: INEP: **Em Aberto**, v. 33, n. 107, jan./abr. 2020. Disponível em: Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/483/120>. Acessado em: 20/05/2020.

ALCOVER. K. C. C. **A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede pública municipal de educação de Primavera do Leste – MT**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/300/1/DISS_2014_K%c3%a1tia%20Cristina%20Carse%20Alcover.pdf. Acessado em: 23/01/2020.

ALMEIDA, L. L. Quando a política se torna “coisa de família”: análise das relações familiares na política paranaense nas eleições de 2014. **Seminário Internacional História do Tempo Presente**. UDESC, Florianópolis, 2017.

AMANHÃ. **Conceito de gráfica inteligente abre novos mercados para a Posigraf**. 2020. Disponível em: <https://amanha.com.br/categoria/empresa/conceito-de-grafica-inteligente-abre-novos-mercados-para-a-posigraf>. Acessado em: 04/03/2020.

AMORIM, I. F. de. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino: a docência administrada**. 2012. 200 f.. Dissertação de Mestrado. 167 Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90314>. Acesso em: 23 jan. 2020.

ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo**. In: ANDERSON, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático, 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, D. P. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governabilidade. **Novos Estudos**, v. 38, n. 10, p. 109-135, Jan./abr. São Paulo: CEBRAP, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/WrvHr9cvMKnq4xXXRkf6HTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/08/2022.

ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC?. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venância – Fiocruz, Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acessado em: 09/05/2018.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANPED. **Nota pública de repúdio à revogação, pelo governo interino, das nomeações para o Conselho Nacional de Educação**. 01/07/2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-de-repudio-revogacao-pelo-governo-interino-das-nomeacoes-para-o-conselho-nacional> Acessado em 22/08/2020.

ANPED. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 10/04/2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acessado em 19/10/2019.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n.124, p. 187-802, julh.-set. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PnvpkHJgRr7P4TnsyC6Sb4Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

ARCARY, V. Junho de 2013 nos angustia. Por quê? **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 524, 2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/629403>. Acessado em 07/08/2019.

ARELARO. **A municipalização do ensino no estado de São Paulo**: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA *et al.* (org.). *Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras*. Belo horizonte, MG: Autêntica, 1999, p. 61-89).

ARELARO, L. R. G. **Avanços e impasses do ensino fundamental**. Sem Terra, 2003.

ARELARO, L. R. G. **Um avanço, mas ainda tímido**. *Jornal da USP*, São Paulo, p. 1-16, 2005.

ARELARO, L. R. G. Fundef: uma revisão preliminar dos dez anos de sua implementação. In: **Reunião anua da ANPED**, 30., 2007a, Caxambu. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>. Acessado em: 19/02/2020.

ARELARO, L. **A não-transparência nas relações público-privadas**: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

ARELARO, L. R.G.; *Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?* **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 899-919, out. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>. Acessado em 17/09/2019.

ARGOLLO, J.; MOTTA. V. **Arranjos de Desenvolvimento da Educação**: regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-719215657.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

AURELIANO, L. DRAIBE, S. A especificidade do *welfare state* brasileiro. **Economia e Desenvolvimento**, n. 3, Brasília, MPAS e CEPAL, 1989.

AZEVEDO, Antulio José de. O sistema de ensino apostilado e a privatização da escola pública. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. Ano VII, n. 14, julho de 2009. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/9qgtka5xyrcabi7_2013-7-4-16-6-35.pdf acessado em 10/06/2018. Acesso em 12 de julho de 2018.

AZEVEDO, M. L. N.; O novo regime fiscal: a retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE 2014-2024. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331563462_O_NOVO_REGIME_FISCAL_A_RETORICA_DA_INTRANSIGENCIA_O_CONSTRANGIMENTO_DA_OFERTA

[DE BENS PUBLICOS E O COMPROMETIMENTO DO PNE 2014-2024](#). Acesso em 12 de setembro de 2020.

AZEVEDO. M. L. N.; Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem risco) no Brasil - A expansão privado-mercantil. **Ver. Inter. Educ. Sup. [RIESup]**. Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5385382.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2019.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. (Org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAIRRO. G.P. Concentração da produção de materiais didáticos no Brasil: as relações editoriais e o oligopólio no PNELD. **XIII ENANPEGE**. Disponível em: http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562623051_ARQUIVO_Bairro,G.Enanpege2019.pdf. Acesso em 15 de abril de 2021.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. mayo 1995, Washington, DC: BM, 1995

BANCO MUNDIAL. **Financiamento privado e infraestruturas públicas através de PPPs na América Latina e Caribe**, 2017. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26406/114418ovPT.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na pandemia da covid-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo**. 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/106541594362022984/pdf/COVID-19-in-Brazil-Impacts-and-Policy-Responses.pdf>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

BBC. Lula acerta a radicalizar políticas de FHC, diz “pai” da Terceira Via”. 2003 https://www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2003/07/printable/030715_giddenstp. Acessado em 12/09/2019.

BBC. Pandora Papers: como a alta do dólar elevou fortuna de Guedes em paraíso fiscal no exterior. 2021. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58797677>. Acessado em: 19/09/2022.

BANDA B. **Sistema de ensino Positivo é vendido por R\$ 1,65 bilhão**. 2019. Disponível: 2019 <https://www.bandab.com.br/blog/aroldo/sistema-de-ensino-do-positivo-e-vendido-por-r-165-bilhao/>. Acesso: 13 de junho de 2021. Acessado em 19/08/2021.

BACICH, L. *et al.* **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

BARBIERI, A. F. **Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990**: conformação da agenda globalmente estruturada para a educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Aline%20Barbieri.pdf>. Acessada em 12 de maio de 2020.

BEGO, A. M. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300764&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 28/10/2019.

BEGO, A. M. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente**: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. 333 f. Tese 18908 (Doutorado em Educação para Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102057> Acessado em: 13/08/2018.

BEM PARANÁ, 2017. **Opet é credenciado como centro universitário pelo MEC**. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/opet-e-credenciado-como-centro-universitario-pelo-mec-#.YTVxLI5KjIU>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

BEM PARANÁ. **Base Editorial é vendida para o grupo IBEP**. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/base-editorial-e-vendida-para-o-grupo-ibep-252606#.YTVrGo5KjIU>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

BERTAGNA, R.H.; BORGUI, R.F. Possíveis relações entre avaliação e sistemas privados de ensino em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Rio Claro, SP. Disponível em: [file:///C:/Users/sandr/Downloads/Possiveis relacoes entre avaliacao e sistemas apos.pdf](file:///C:/Users/sandr/Downloads/Possiveis%20relacoes%20entre%20avaliacao%20e%20sistemas%20apos.pdf). Acesso em: 21/01/2020.

BERTOLLETI, V. A.; AZEVEDO, M. L. N. A escola e ‘a reprodução’: revisitando a obra de Bourdieu e Passeron. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

BEZERRA, E. P. **Parceria público-privado nos municípios de Brotas e Pirassununga**: estratégias para oferta do ensino? Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Instituto de Biociências. Rio Claro, 2008. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/102014/as-parcerias-publico-privadas-nos-municipios-de-brotas-e-pirassununga-estrategias-para-a-oferta-do-e/>. Acesso em: 12/07/2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 239 p. ISBN 978-85-7526-358-7.

BNDES. **BNDES aprova financiamento de R\$ 15 milhões para Editora Positivo**. Disponível em:

https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/imprensa/noticias/conteudo/20061009_not196_06. Acesso em 21 de agosto de 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de agosto de 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de março de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 de março de 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> . Acesso em: 18 de julho de 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 14 junho de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)**. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº. 96 de 14 de setembro de 1996**. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm . Acessado em: 09 de maio de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei Complementar nº. 101 de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em 09 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 05 de junho de 2018.

Brasil. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

BRASIL. MS. **Portaria Nº 929, de 10 de maio de 2012.** Instituiu o Incentivo 100% SUS destinado às unidades hospitalares que se caracterizam como pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que destinem 100% de seus serviços de saúde, ambulatoriais e hospitalares, exclusivamente ao Sistema Único de Saúde (SUS).

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Dados estatísticos. 2021. Disponíveis em: Acesso em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> 19 de julho de 2021. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2012/prt0929_10_05_2012.html. Acessado em 09/06/2020.

BRASIL. **Resolução Nº. 01 de 30 de maio de 2012.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acessado em: 05 de junho de 2021.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Sobre o FUNDEB.** 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em 1 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 de agosto jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.467/2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em 12 de maio de 2020.

BRASIL/MEC. Portaria nº 592/2015. Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta de Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2136_1-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 25/07/2019.

BRASIL **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 julho, 2018.

BRASIL. **Decreto Nº. 9.009 de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 05 de maio de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP. Nº. 2 de 22 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a forma inicial de professores para a educação básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 21 de março de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP. 01 de 27 de outubro de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores para a educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação continuada. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 21 de março de 2021.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer Nº 14/2022.** Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional, mediados por tecnologia de informação e comunicação. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238781-pcp014-22/file>. Acesso em 12/04/2023.

BRASIL. MEC/CNE. **Minuta de Parecer e Projeto de Resolução da Matriz Nacional Comum de Competências de Diretor Escolar.** 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 de junho de 2021.

BRASIL. FNDE. **Dados estatísticos PNLD.** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em 06 de junho de 2021.

BRASIL. CGU, Lei n. 14.133/2021. Nova Lei de Licitações e Contratos. Disponível em: <https://portal.datransparencia.gov.br/entenda-a-gestao-publica/licitacoes-e-contratacoes>. Acessado em 16/04-2023.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos, A reforma gerencial do Estado de 1995. *Revista De Administração Pública*, 34(4), 7 a 26. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289> Rio de Janeiro 34(4):7-26, Jul./Ago. 2000

BRITO, T. F. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados.** Texto para discussão 92, junho/2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados> Acessado em: 19/05/2020.

BRUM, E. Pesquisa revela que Bolsonaro executou uma “estratégia institucional de propagação do coronavírus”. **El País**, 21/01/2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-21/pesquisa-revela-que-bolsonaro-executou-uma-estrategia-institucional-de-propagacao-do-virus.html>. Acessado em: 07/08/2022.

BUCHANAN, J., *at al. El analisis economico de lo político: lecturas sobre la teoria de la elección publica.* Madrid: Instituto de Estudios Economicos, 1984.

CAETANO, E. F. S. A descentralização da educação básica para municípios e estados brasileiros: realidade e contradições. **Revista Triângulo**, v.12, n.1, 2019. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2656>. Acessado em 12 de março de 2020.

CAETANO, M. R; PERONI, V. M. V. Educação no Rio Grande do Sul, gerencialismo e as influências do setor privado no período 2007-2010. **Anais da IX ANPED Sul**. 2012.

CAIN, A. A. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino**: estudo de caso. 329f. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115773/000809446.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 12/07/2018.

CAIN, A. A. **O atendimento ao ensino fundamental**: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistemas de ensino. Rio Claro, 2009. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90162>. Acessado em: 12/07/2018.

CANÊDO, L. B. As metáforas da família na transmissão do poder político: questões de método. **Caderno CEDES**, n. 18 (42), ago 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000100004>. Acessado em: 04/09/2018.

CANZIANI, A. **Codinorp**: um case de sucesso a ser seguido no Brasil. Folha de Londrina. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniaio/codinorp-um-case-de-sucesso-a-ser-seguido-no-brasil-2960235e.html>. Acessado em: 12/04/2021.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. **Revista de Ciência Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 22-40, jul. 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1477>. Acessado em: 10/04/2017.

CARIELLO, L. A disputa por hegemonia na educação brasileira: O Movimento Pela Base Nacional Comum. **XXIX Simpósio Nacional de História na América Latina**: contra os preconceitos: história e democracia, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564583858_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf. Acessado em: 05/10/2020.

CARCANHOLO, M. A crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, ano IV, n.6, agosto de 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1226>. Acesso em 28 de setembro de 2018.

CARVALHO, M. L. A intensificação e sofisticação dos processos de regulação transnacional em educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **Educação e Sociedade**, v. 37, n.º. 136, p. 669-683, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ms5Rh69wtSB5k6m3pxP9hxp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17/09/2022.

CARVALHO, E. J. G. **Democratização e Privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?** Maringá: Eduem, 2020.

CARREIRA, D. **Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas À resistência política.** In: CÁSSIO, F.; COTELLI JR., R. A educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASSIANO. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: histórias das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em questão**. V. 11, n. 2, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/122>. Acesso em 13 de maio de 2021.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acessado em: 21/03/2019.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out.2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em: 22/04/2020.

CASTELLI, JR. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC.** In: CÁSSIO, F.; COTELLI JR., R. A educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRO. M. H. G. Problemas institucionais do ensino público. **Braudel Papers**, n. 42, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.braudel.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Os-problemas-institucionais-do-ensino-publico-42_pt.pdf. Acesso em: 19/07/2021.

CASTRO. M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. 2020. In: SANTOS, V. F.; FERREIRA, M. S. (Orgs). Base Nacional

Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia. Brasília: INEP: **Em Aberto**, v. 33, n. 107, jan./abr. 2020. Disponível em: Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/483/120>. Acesso em: 20/05/2020.

CATINI, C. R. Educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n.1, p. 90-118. Abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748/24604>. Acesso em: 14/05/2021.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995

CHAVES, V, L, J; ARAÚJO, R, S. Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão – uma análise da implantação do REUN I na Universidade Federal do Pará. *Universidade e Sociedade*. Ano XXI, n. 48, jul.2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2009/352.pdf>. Acesso em jul.2013.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. A política de expansão da educação superior no Brasil – o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado. **Educ. e rev.** vol. 32 n.4. Belo Horizonte, Oct./Dec. 2016 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000400049#B3. Acessado em 28/12/2019.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996.

CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [S. I.: s. n.] 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2020.

COGGIOLA, O. **As grandes depressões (1873-1896 e 1929-1939): fundamentos econômicos, consequências geopolíticas e lições para o presente**. São Paulo: Alameda, 2009.

COMERLATTO, L. P. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público-privado**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre/RS, 2013.

COMPUTERWORLD. **Positivo estreia na bolsa de valores**. 2006. Disponível em: <https://computerworld.com.br/negocios/idgnoticia-2006-12-11-6534382708/>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

CORRÊA, A; MORGADO, J. C. O emaranhado de fios que envolve os contexto de influência e a de produção da BNCC. **Revista Teias**, v. 20, n. 50. Rio de Janeiro, out./dez.

2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052019000500235&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 19/10/2021.

CORREIO BRAZILIENSE. **Fusões e aquisições consolidam setor de educação**. 2019. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/10/25/internas_economia,800772/fusoes-e-aquisicoes-consolidam-setor-de-educacao.shtml. Acesso em: 14 de junho de 2021.

CORREIO DA CIDADANIA. Entrevista com Virgínia Fontes. 2018. <https://racismoambiental.net.br/2018/10/12/virginia-fontes-um-brasil-de-bolsonaro-sera-quebrado-economicamente-isolado-no-mundo-exaurido-e-ensanguentado/>. Acessado em: 02/01/2020.

CATELLI JR. R. **BNCC e a história na educação básica**: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO; CATELLI JR. Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CRUZ, R.E. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-57, 2003, Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a03.pdf>. Acesso em: 12/09/2017.

CUNHA, L. A. Contribuição para análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QBV8tMs8Lq67dL9VPKfhFbf/?lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2017.

CURY, C.R.J. Conselhos de educação fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração**. v.22, p.41-67, jan-jun 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721>. Acesso em 23 de março de 2016.

CZERNISZ, E. C. SIL. Qualidade da educação: perspectiva, discursos e práticas. V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Cadernos ANPAE**, v. 41, Goiânia, 2016. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_5/E5_A08.html. Acesso em:10/03/2020.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum”, ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. **Educ. Soc**, Campinas, vol. 5, n. 87, p. 423-460, maio/agost. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATHEIN, R. Desenvolvimentismo, social-liberalismo, ultraliberalismo e a necessidade de sua superação. Disponível em: <https://sul21.com.br/opiniao/2021/06/desenvolvimentismo-social-liberalismo-ultraliberalismo-e-a-necessidade-de-sua-superacao-por-ricardo-dathein/>. Acessado em: 21/05/2023.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; MEC: UNESCO, 1999. UNESCO.

DIAS, F. F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital reestruturação produtiva e passivação**. Textos Didáticos IFCH/UNICAMP. n° 29 de agosto de 1997.

DOMINGUES, A. **A inserção do grupo positivo de ensino no sistema educacional público**: a educação sob o controle do empresariado. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188266> . Acesso em 20 de março de 2019.

DOURADO. L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n° 2, maio/agos. Goiânia, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000200291 .Acessado em: 09/09/2021.

DOURADO. L. F. *et al.* **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf> Acessado em: 09/02/2022.

EBC. Ensino a distância cresce 474% em uma década, diz INEP. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-11/ensino-distancia-cresce-474-em-uma-decada-diz-inep>. Acessado em 09/05/2023.

EL PAÍS. **A fábrica brasileira de novos políticos**. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/07/politica/1562500503_401572.html. Acesso em: 23 de fevereiro de 2021.

EL PAÍS. **Salles vê “oportunidade” com coronavírus para “passar a boiada” desregulação da proteção ao meio ambiente**. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-22/salles-ve-oportunidade-com-coronavirus-para-passar-de-boiada-desregulacao-da-protecao-ao-meio-ambiente.html>. Acesso em 19 de julho de 2021.

ENAP. **Introdução ao orçamento público**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3168/1/Modulo%20%20-%20Receita%20e%20Despesa%20Publicas.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2020.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. In: MARX; Engels. Obras escolhidas v. 3. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.

ESTADÃO. Maria Helena Guimarães deixa Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/maria-helena-guimaraes-deixa-o-ministerio-da-educacao/>. Acessado em 01/02/2019.

ESTADÃO. **182 cidades de São Paulo trocam o livro federal por apostila privada**, 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,182-cidades-de-sp-trocaram-livro-federal-por-apostila-privada,10000016371>. Acesso em: 09/02/2017.

ESTADÃO. **Pearson, dona do 'FT, compra parte da SEB e triplica de tamanho no Brasil**. 2010. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,pearson-dona-do-ft-compra-parte-da-seb-e-triplica-de-tamanho-no-brasil-imp-,584942>. Acesso em 13 de maio de 2021.

ESTADÃO. **Transformação digital veio para ficar**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,transformacao-digital-veio-para-ficar,70003654082>. Acesso em 14 de junho de 2021.

ESTADÃO. Os negócios da 3G Capital, empresa dos maiores acionistas da Americanas. Disponível em: <https://investidor.estadao.com.br/negocios/investimentos-3g-capital-lemann-telles-sicupira/>. Acessado em: 27/03/2023.

EVANGELISTA, O.; SHROMA, E. **O. Redes de reconversão docente**. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. F. (org.) Política, Educação e Cultura. Cascavel/PR: ADUNIOESTE, 2008. V1. P. 33-54.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1 ed. Campinas: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, O. **XI Seminário Internacional de la Red Estrado**, 2019. Disponível em: https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acessado em: 05/09/2021.

EVANGELISTA, O. *et al.* Diretrizes para a formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda: jornal socialista e independente**. 14 de nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso: 05/04/2021.

EXAME. O perfil de profissionais que Jorge Paulo Lemann contrata. 2013. Disponível em: <https://exame.com/carreira/o-perfil-de-profissionais-que-jorge-paulo-lemann-contrata/>. Acessado em: 21/03/2023.

EXAME. Filantropia é investimento, não caridade, diz fundação apoiada por Lemann. 2020. Disponível em: <https://exame.com/economia/filantropia-e-investimento-nao-caridade-diz-fundacao-apoiada-por-lemann/>. Acessado em: 07/01/2021.

EXAME. Caso Americanas: temos a maior fraude da história corporativa do Brasil, diz Verde. Disponível em: <https://exame.com/invest/mercados/caso-americanas-temos-a-maior-fraude-da-historica-corporativa-do-brasil-diz-verde>. Acessado em 21/03/2023.

FACCIO, T. C. G. **Materiais didáticos curriculares e identidades docentes: o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais**. 2014. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_f07f6c2886072abde62bfe380499d9e6. Acessado em: 22/01/2020.

FAPESPE. **Pearson vende sistemas de ensino da COC/Dom Bosco**. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/coc-dom-bosco-sistemas-de-ensino-a-venda/>. Acesso em 19 de junho de 2021.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no Livro Didático. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FARIAS, A. M., Conglomerados de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V.13, n. 2 (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

FARIAS, A. M.; Empresariamento da gestão pública educacional: a estratégia de regionalização no norte paranaense. **X Simpósio Estado e Poder: Estado Ampliado**, Niterói, RJ: 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187342/001082896.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26 de março de 2020.

FAUSTO. B. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FAVATO, D. D. P. C. **A dependência fiscal de pequenos municípios em Minas Gerais nos anos 2000 no contexto do federalismo brasileiro**. Dissertação (Mestrado – Geografia). UFSJ, 2018. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgeog/Deivid.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. **Revista Contrapontos**. v. 19, n. 1. jan.-dez.2019, p.170-184. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335436898_A_PESQUISA_DOCUMENTAL_NAS_INVESTIGACOES_DE_POLITICAS_EDUCACIONAIS_POTENCIALIDAD_ES_E_LIMITES. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

FEITOSA, Eveline Ferreira. **As Parcerias Público-Privadas no Programa de Educação para Todos: uma análise marxista**. 2012. 88f. – Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7347/1/2012-DIS-EFFEITOSA.pdf>. Acessado em: 22/01/2020.

FELÍCIO, César. Embrião do documento nasceu em 1999. Valor Econômico, 22/06/2005, p. A12. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/453146/complemento_1.htm?sequence=2. Acessado em: 10/10/2020.

FERNANDES, S. J. *et al.* Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Política e Administração**. 2019, v. 35, n. 3. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95309>. Acesso em 29 de setembro de 2020.

FERREIRA, M. M.; PINTO, S.C. S. **A crise dos anos de 20 e a Revolução de Trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6833/1593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 12/05/2020.

FERREIRA, A. R. Como trabalhar com educação empreendedora no Ensino Fundamental I. **Revista Nova Escola** 01 de junho de 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19302/como-trabalhar-com-educacao-empreendedora-no-ensino-fundamental-i>. Acesso em 15 de maio de 2021.

FIORI, J. L. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crises. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, 7(2): 129-147. Rio De Janeiro, 1997.

FOLHA DE LONDRINA. Codinorp: um case de sucesso a ser seguido pelo Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniao/codinorp-um-case-de-sucesso-a-ser-seguido-no-brasil-2960235e.html?d=1>. Acesso em 09/02/2020.

FOLHA DE LONDRINA. **Grupo Positivo adquire escola St. James de Londrina**. 2021. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/economia/grupo-positivo-adquire-escola-st-james-de-londrina-3095103e.html>. Acesso em: 03 de agosto de 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ministério da Educação tira identidade de gênero e orientação sexual da base curricular**. 2017 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>. Acessado em: 14/01/2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **70% dos municípios dependem em mais de 80% de verbas externas**. 2019. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/remf/ranking-de-eficiencia-dos-municipios-folha/70-dos-municipios-dependem-em-mais-de-80-de-verbas-externas.shtml>. Acesso em 18 de maio de 2021.

FOLHA DO LITORAL. **CODINORP Educação completa 100 dias e lança plano regional no Norte do Paraná**, 2018. Disponível em:

<https://folhadolitoral.com.br/politica/codinorp-educacao-completa-100-dias-e-lanca-plano-regional-no-norte-do-parana> . Acesso em: 12 de setembro de 2020.

FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas Críticas**. Brasília, 2001, v. 7, n. 12, jan/jun.2001. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2888>. Acessado em: 06/04/2020.

FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou luta de classes. **Revista Outubro**, n. 31, 2º semestre de 2018. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em 10/02/2019.

FONTES, V. Capitalismo filantrópico? **Marx e o marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 8, n. 14m 2020. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FORBES. **Chaim Zaher: de bedel a bilionário**, 2019. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2019/03/chaim-zaher-de-bedel-a-bilionario/>. Acesso em 12 de maio de 2021.

FORBES. **SEB anuncia nova rede de escolas low cost Luminova**. 2018. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2018/09/seb-anuncia-nova-rede-de-escolas-low-cost-luminova/>. Acesso em 19 de março de 2021.

FOUNDATION ANNENBERG, 2022. <https://annenberg.org/initiatives/the-annenberg-challenge/>. Acesso em 07/07/2022.

FREITAS, L. C. OS reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 18/03/2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Novo livro examina o fracasso da Base Comum americana. Avaliação Educacional, 27/03/2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/03/27/novo-livro-examina-o-fracasso-da-base-comum-americana/>. Acesso em 12/010/2020.

FRIGOTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRUTUOSO, A. S. A. **O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: ‘caminho’ para medidas privatistas e desvalorização da educação.** 2014. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130983/332234.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FTD EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://ftd.com.br/>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de Atividades 2009.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/8XHpIF6m0qNiEBvooCcAkjaxS3XsPdvO6ug25AWe.pdf>. Acesso em 24/07/2021.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma Ponte para o Futuro**, 2015. Disponível em <UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf> (fundacaoulysses.org.br). Acesso em 19/11/2022.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. **Relatório Anual 2017.** Disponível em: https://vanzolini.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Relatorio_Vanzolini_2017.pdf
[Acessado em 21/10/2021.](#)

FUNDAÇÃO VANZOLINI. **Relatório Anual 2021.** Disponível em: https://vanzolini.org.br/wp-content/uploads/2022/05/220511_RelatorioAnual_FCAV.pdf Acessado em 21/10/2022.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/institucional/>.
Acessado em 21/10/2022.

GALZERANO, L. S. Estratégias do capital privado na educação básica pública: notas sobre a Abril Educação. **Revista HISTEDBR ON-LINE**, V. 15, N. 65, OUT. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642693>. Acesso em 14 de outubro de 2018.

GALZERANO, L. S. **Grupos empresariais e educação básica:** estudo sobre o Somos Educação. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/321629/1/Galzerano_LucianaSardenha_M.pdf Acessado em: 21/01/2020.

GARCIA, T.; CORREA, B. C. Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola. **Educação: Teoria e Prática**, 2011, p.1-17. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5268>. Acesso em 13 de abril de 2017.

GARCIA, T; *et al.* Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações sobre o planejamento e o trabalho docente. 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TeiseGarcia_res_int_GT7.pdf. Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Olhares**, v. 2, n. 1, p. 08-206. Guarulhos, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/202/76> Acessado em? 25/10/2022.

GAZETA DO POVO. **Escolas Públicas contratam métodos privados de ensino**. 2011. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escolas-publicas-contratam-metodos-privados-de-ensino-b0xzj1vuuk1gj56ttz27fh2ry/>. Acessado em 20/05/2018.

GAZETA DO POVO. **Em ritmo de expansão, Opet compra empresa de sistema de ensino**. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/economia/em-ritmo-de-expansao-opet-compra-empresa-de-sistema-de-ensino-1190akuq03490qln7uizj4yqe/>. Acesso em 23 de julho de 2021.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Org.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/snvs0cn>. Acesso em 24 de março de 2017.

GIDDENS, A. A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, J. C., *et al* (Orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GIACOMINI, R. M. **O sistema educacional família escola na rede municipal de Florianópolis**: estratégia de governamento de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122965> Acessado em 11/09/2019.

GIFE. Associados GIFI. Disponível em: <https://gife.org.br/associados/> . Acessado em: 19/04/2020.

GIROTO, E. D. Dos PCNS à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: [10.12957/geouerj.2017.23781](https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781) Acessado em: 23/10/2019.

GLOBO/GI. Fusão da Anhanguera e Kroton cria a 17ª maior empresa da Bovespa. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html> Acessado em 12/08/2019.

GLOBO/G1. CADE aprova compra do Grupo Multi, dono da Wizard, pela Pearson. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2014/01/cade-aprova-compra-do-grupo-multi-dono-da-wizard-pela-pearson.html> . Acesso em 18 de maio de 2021.

GLOBO/G1. Especialista veem avanços na terceira versão da Base, mas desfiu na implementação. 06/04/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-a-opiniao-de-especialistas-sobre-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-bncc.ghtml> Acessado em 15/10/2019.

GORENDER, J. Coerção e consenso na política. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 3, p. 52-66, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8497/10048> Acessado em: 06/11/2023.

GRABOWSKI, G. **Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o ‘novo’ ensino médio?** Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/> . Acesso em 14 de março de 2020.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, vol. 3**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, vol. 1**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, vol. 2**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2004

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista Em Pauta**. N. 20. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/159/184> Acessado em 02/03/2016.

GRANEMANN, S. O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade. Especialização em Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. **CFESS/ABEPSS/CEAD-UNB**, 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/s709726Gx6l8W29E12Si.pdf> . Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração**. V. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19251> . Acesso em 13 de fevereiro de 2020.

GRUPO MARISTA. Disponível em: <https://grupomarista.org.br/> Acessado em 09/04/2020.

GUIDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 14ª ed. São Paulo-SP: Loyola. 2005.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. 2ª ed. Edições Loyola Jesuítas: São Paulo, 2011.

HÖFLING, E. M. Notas para discussão quanto a implementação de programas de governo: foco no Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, São Paulo: CEDES, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wpDJxzkpvjDCCRkmmhbzpj/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 03 de maio de 2017.

HÖFLING, E. M. O padrão de descentralização na implementação do Programa Nacional do Livro Didático. **XXIII Encontro Nacional Anpocs**, 1998. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt02-16/5040-eloihofling-o-padrao/file> . Acesso em 15 de maio de 2021.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206 Acesso em 19 de julho de 2021.

IBGE. CENSO. Disponível em: [IBGE | Censo 2010](https://www.ibge.gov.br/censo-2010). Acessado em 25/07/2021.

INFOMONEY TIMES. **Cruzeiro do Sul**: compra de centro universitário não alivia sede de investidores por mais aquisições. 2021. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/cruzeiro-do-sul-compra-de-centro-universitario-nao-alivia-sede-de-investidores-por-mais-aquisicoes/#:~:text=A%20Cruzeiro%20do%20Sul%20comprou,gradua%C3%A7%C3%A3o%20distribu%C3%ADdos%20em%20tr%C3%AAs%20campi>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

INFOMONEY. Jorge Paulo Lemann: o sonhador que criou um império. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jorge-paulo-lemann/> . Acessado em 21/07/2022.

INFOMONEY. Paulo Guedes: a trajetória do fiador econômico do governo Bolsonaro. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/paulo-guedes/> s/d.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório 2019**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2019/instituto-ayrton-senna-relatorio-numerosimpacto-2019.pdf?utm_source=site&utm_medium=carrossel-relatorio-anual-2019 Acessado em: 23/11/2019.

INSTITUTO LÓTUS. <http://institutolotus.org.br/> Acessado em: 12/05/2021.

INSTITUTO POSITIVO, E-books. 2023. <https://institutopositivo.org.br/publicacoes/E-books/>

JUNEMAN, N. C.; BALL, S. J. . *Pearson and palf The Mutating Giant*. Disponível em: http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/ei_palf_publication_web_pages_01072015.pdf. Acessado em: 20/07/2021.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2013.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S.R.O.; CZERNISZ, E.C.S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educ. rev.* [online]. 2020, vol.36 [citado 2021-02-10], e222442. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lng=pt&nrm=iso . Epub 14-Ago-2020. ISSN 1982-6621. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acessado em: 03/02/2021.

KRAWCZYK, N. [O Ensino Médio flexibilizado: Uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade](#). *Revista APASE*, Ano XVI, nº 18, ISSN 1806-9843., 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3rY31x0kgNILU5HQXFtemdSUHc/view> Acessado em: 06/05/2017.

KROTON, Kroton Day 2018. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/1050f62a-302a-4ffd-b81e-d02e6c245fd9_02%20KROTON%20DAY%20MG%20EDUCACAO%20BASICA.pdf. Acessado em 12/06/2021.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 3º ed. São Paulo Cortez, 1997.

LAMOSA, R. A nova ofensiva do capital na América Latina: Todos pela Educação? **XXIX Simpósio Nacional de História na América Latina: contra os preconceitos: história e democracia**, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489967747_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017.pdf Acessado em 12 de janeiro de 2021.

LANDIM, L. **Notas em torno do terceiro setor e outras expressões estratégicas**, 1999. Disponível m: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v3n04a04.pdf> . Acesso em 19 de junho de 2020.

LASPAU-HARVARD, 2021. Disponível em: <https://www.sthembrasil.com/> . Acessado em 09/08/2021.

LAYTON, L. Como Bill Gates conseguiu a rápida revolução do Common Core. **Washington Post**, 2014. https://www.washingtonpost.com/politics/how-bill-gates-pulled-off-the-swift-common-core-revolution/2014/06/07/a830e32e-ec34-11e3-9f5c-9075d5508f0a_story.html Acessado em: 06/08/2019.

LEHER, R. Experiências de lutas em contexto dito pós-neoliberal no Brasil: 2003-2013. **Revista Encuentros Latinoamericanos**, Montevideo, Vol. VIII, nº 2, diciembre de 2014. Disponível em: <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/download/163/154/479> Acessado em: 07/04/2019.

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e 0219831, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZZSL6ddgp5mDHZ9S4kJkYC/?lang=pt> Acessado em 21 de maio de 2020.

LEHER, R., SANTOS, M. R. S. **Governo Bolsonaro e autocrítica burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente**. In: LEHER, R. (Org.), **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LELLIS, Marcelo. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. **Simpósio Internacional do livro didático: educação e história**. Anais. São Paulo: Abrale. 2007. Disponível em <http://abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf> . Acesso em: 20 dez.2020.

LEMANN CENTER. Formar professores é fundamental para implementar uma Base, a Formação de Professores é fundamental para implementar a Base. 2017. Disponível em: <https://lemanncenter.stanford.edu/media/formar-professor-%C3%A9-fundamental-para-implementar-base-teacher-training-key-implement-base>. Acessado em: 17/90/2018.

LEMANN CENTER. **Implementação da BNC: lições do ‘Common Core’**. 2016. Disponível em: https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao%20merged%20Portuguese%283%29_0.pdf . Acessado em: 23/10/2021.

LESSA, S. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Outubro**, São Paulo, v.5, p. 83-100, 2001. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-06.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2010.

LOPES, A.C. In: AGUIAR, M.A. S.; DOURADO, L.F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva. Recife: ANPAE, 2018.

LOURENÇO, R. L.; NASCIMENTO, J. C. H. B.; SAUERBRONN, F. F.; MACEDO, M. A. S. Determinantes sociais e pedagógicos das notas do IDEB. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. v. 11, n. 4, jul./set. Rio de Janeiro, 2017. <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11322/pdf>. Acessado em: 12/06/2023.

LUCKÁCS, G. IL Lavoro. In: *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Trad. Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, s/d.

MACEBO, D. Educação Superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). **37º Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>. Acessado em: 05/01/2020.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona: Arizona State University, v. 24, n. 26, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>. Acesso em: 09/05/2021.

MACEDO, J. M.; MOTTA, V. C. Veias abertas para a privatização na educação brasileira. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 7, p. 171-188, jul./dez./2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338560657_VEIAS_ABERTAS_PARA_A_PRIVATIZACAO_NA_EDUCACAO_BRASILEIRA Acessado em 11/07/2021.

MACIEL, D., O GOVERNO COLLOR E O NEOLIBERALISMO NO BRASIL (1990-1992), 2011. **Revista UFG**. Ano XII, n.º.16, Goiás, 2011 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acessado em: 10 de junho de 2021.

MACHADO, V. H. Do berço ao túmulo: famílias e cartórios no Paraná; Tese [doutorado]. Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Curitiba, 2016.

MÄDER, M. P. M. Arranjos de Desenvolvimento da Educação: caminhos para a implantação e gestão. Curitiba: Aprende Brasil, 2019.

MAGNO, Gabriel. **Finaceirização da Educação e EaD em tempos de pandemia**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/financeirizacao-da-educacao-e-ead-em-tempos-de-pandemia/>. Acessado: 20 de setembro 2021.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. V. 9, n. 2, p. 392-426, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353>. Acesso em: 23/03/2020.

MARTINS, M. F. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun./2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5369/3466>. Acesso em: 06/09/2020.

MARTINS, E. M.; KRAWCZK. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p.4-20, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37454959005/html/>. Acesso em: 12/09/2020.

MARX, K. **O método da economia política**. Florestan Fernandes (Org.) Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Ática, 1983.

MARX, K. **O capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1, 2º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital: Crítica da Economia Política**. Livro 2, 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, K. **Crítica DA filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**. 1985. Trad. Ivo Tonet. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>. Acesso em 23 de outubro de 2012.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. Obras Escolhidas de Marx e Engels, V. 1. São Paulo: Editora Alfa Ômega., s/d.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. Nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591010>. Acesso em: 19/05/2023.

MEC/FNDE. **Dados estatísticos 2019/2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 14/05/2020.

MEIOS DO BRASIL, **Perfil – Marista (Editora FTD)**. 2015. Disponível em: http://www.meiosnobrasil.com.br/?page_id=704%20 . Acesso em 14 de junho de 2021.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição (Tradução: Paulo Sérgio Castanheira e Sérgio Lessa). 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. (Tradução Isa Tavares). 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAZZUCHELLI, F. A contradição em processo: o capitalismo e suas crises. 2º e. Campinas, SP: Unicamp, IE, 2004. (Coleção Teses). <https://www.eco.unicamp.br/images/publicacoes/Livros/teses/A%20contradicao%20em%20processo%20-%20o%20capitalismo%20e%20suas%20crises.pdf>. Acesso em: 16/10/2020.

MEZAROBBA, Gilson. **RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS FUNDAÇÕES E INSTITUTOS EMPRESARIAIS NO BRASIL (1990 - 2014)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba: 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58985389-Universidade-tuiuti-do-parana-gilson-mezarobba.html>. Acesso em: 22/06/2019.

MIDITIERO JR., M. A.; GOLDFARB, YAMILA. **O Agro não é Tech, o Agro não é pop e muito menos tudo**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2021. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/18319-20211027.pdf>. Acesso em: 10/12/2022.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MINTO, L.W. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MINTO, L.W., Educação Superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privado. **Revista Brasileira de Educação**. V. 23, e 230011, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqC8fgq6CzxBNjwsxQBrhdm/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em 20 de maio de 2019.

MIRANDA, F. A., A reforma educacional na década de 1990: configuração de novos padrões para a educação básica. **Educação em Foco**, v.7, n.2, p. 191-204, Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2003. Disponível em:

<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/A-reforma-educacional-da-d%C3%A9cada-de-90-...-Flavine.doc>. Acesso em 27 de maio de 2010.

MIRANDA, F.; CARCANHOLO, M. As “saídas” do capital para a crise do capital (ou, o que devemos enfrentar. In: MAURIEL, A. P. *et ali* (Orgs.). Crise, ultraneoliberalismo e desestruturação de direitos. Uberlândia: navegando Publicações, 2020.

MONITOR MERCANTIL. **Agronegócio para imposto?**. 2019. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/agronegocio-paga-imposto/>. Acesso em 12 de abril de 2021.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e qualidade social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MONEY TIMES. **Cruzeiro do Sul**: compra de centro universitário não alivia sede de investidores por mais aquisições. 2021. Disponível em:

<https://www.moneytimes.com.br/cruzeiro-do-sul-compra-de-centro-universitario-nao-alivia-sede-de-investidores-por-mais-aquisicoes/#:~:text=A%20Cruzeiro%20do%20Sul%20comprou,gradua%C3%A7%C3%A3o%20distribu%C3%ADdos%20em%20tr%C3%AAs%20campi>. Acesso em 14 de maio de 2021.

MORAES, R. **Neoliberalismo – de onde vem e para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOSAVI, Saran. Learning Curve 2014. In: THE ECONOMIST. 2014. Disponível em:

<https://eiuperspectives.economist.com/talent-education/learning-curve-2014>. Acesso em: 15/02/2022.

MOTTA, C. E.S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, ago. 2001.

MOTTA, 2012. **Ideologia e capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDURERJ/FAPERJ, 2012.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, jan.jun. 2020. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/download/54751/35220. Acesso em: 05/002/2021.

NETNAME. Disponível em: <https://www.netname.com.br/>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1º ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **Crise do capital e consequências societárias**. **Serviço Social & Sociedade**, n. 111, p. 413-429. jul/set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/abstract/?lang=pt>. Acessado em 14 de março 2016.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. **Revista Novos Rumos**, Marília: 2013 v.50, n. 1. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3436/2657>. Acessado em 18 de abril de 2022.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **27º Reunião Anual da Anped**, 2004. GT05, Estado e Política Educacional, Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em 14/04/2019.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANA, R. **Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia**. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. Crítica do Imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidências históricas da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**. v. 10, n.1, p. 284-206, maio. 2018. Salvador, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26008>. Acesso em: 05/09/2022.

NICOLETI, J. E. **Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto/SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara, 2009.

NOMA, A.K; KOEPEL, E.C.N; CHILANTE, E.F.N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTDBR online**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751/7316> .

Acessado em: 12 de abril de 2020.

NOVA ESCOLA, Base Nacional é aprovada pelo CNE. 2017, Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9160/base-nacional-e-aprovada-pelo-cne>. Acesso em 09 de maio de 2023.

NOVA ESCOLA. **Como trabalhar com educação empreendedora no ensino fundamental I**. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19302/como-trabalhar-com-educacao-empreeendedora-no-ensino-fundamental-i>. Acesso em 06/09/2021.

NUNES, M. A.; GARCIA, R. A. Surto emancipacionista no Brasil na década de 1990 e seu reflexo no balanço migratório dos municípios recém-criados. **Geografias Artigos Científicos** Belo Horizonte, jan./jun., v. 11, n° 1, 2015. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/download/13395/10627/35497> . Acessado em: 09/07/2021.

OEA. **Comissão de Segurança Hemisférica**. Disponível em: <https://www.oas.org/csh/portuguese/acomrelatresumoes68.asp>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

OFICINAS DAS FINANÇAS. Disponível em: <https://www.oficinadasfinancas.com.br/>. Acesso em 16 de julho de 2021.

O GLOBO. **Parson compra empresa de idiomas Grupo Multi**. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/pearson-compra-empresa-de-idiomas-brasileira-grupo-multi-10950289>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

OIT. As plataformas digitais e o futuro do trabalho: Promover o trabalho digno no mundo digital Bureau Internacional do Trabalho – Genebra, BIT, 2020. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_759851.pdf . Acessado em: 21/08/2023.

OLIVEIRA, C. *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: https://silo.tips/queue/politicas-para-a-educacao-a-partir-da-decada-de-1990-forma-de-superaao-da-questao?&queue_id=-1&v=1631232303&u=MjgwNDoxNGQ6ODg0Ojg5ZWZWM6ZDAyYzo1NzQyOjI3Y2I6NjVmYQ== . Acesso em: 10/01/2017.

OLIVEIRA, C. de. Municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. de (org). Municipalização do ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-36.

OLIVEIRA, Dalila. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. A. A política Educacional Brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611/15301>. Acesso em: 10/04/2023.

OLIVEIRA, R. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a06.pdf>. Acessado em 14/09/2010.

OLIVEIRA, R.C. *et al.* Família, parentesco, instituições e poder no Brasil: retomada e atualização de uma agenda de pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 5, n. 11, pp. 165-198, 2017. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/5957/595764996014/html/>. Acessado em 05/10/2020.

OPET. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2016 a 2020)**. 2016. Disponível em: <https://www.opet.com.br/storage/app/media/Regulacao-MEC/REGULACAO-MEC-pdi.pdf>. Acesso em 09/06/2020.

GRUPO OPET. 2021. Disponível em: <https://www.opet.com.br/#>. Acesso em: 12/09/2021.

OPPE EDUCAÇÃO, 2021. Disponível em: <https://www.opee.com.br/>. Acesso em 15 de julho de 2021.

ONU. **Educação**: um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998a. Disponível em: Acesso em: 04 fev. 2017.

PAGOT, R.; JARDIM, E. B. O BRICS frente aos Estados Unidos após a crise financeira de 2008: alternativa a uma hegemonia declinante? **Textos de Economia**, v. 17, n.2, p. 128-150, Florianópolis, 2014.

PANIAGO, C. S. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. 2º ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PEARSON. Disponível em: <https://br.pearson.com/sobre-nos.html>. Acesso em 20 de julho de 2021.

PEREIRA, A. A. **A empresa e o lugar da globalização: a “responsabilidade social empresarial” no território brasileiro**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01082007-161146/publico/TESE_EVELYN_ANDREA_ARRUDA_PEREIRA.pdf. Acessado em: 14/08/2021.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1994-2008)**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acessado em: 19/15/2020.

PEREIRA, J. M. M. Metamorfoses da política de ajuste estrutural do Banco Mundial (1980-2014). **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 44, jan./abr. 2017, P. 390-422. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6LnZfWfxHk9vLbn8K6SQg3D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26/09/2020.

PEREIRA, L. D. Educação superior e Serviço Social: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XXIX, nº 96, novembro, 2008.

PERONI, V. M. V. **As políticas educacionais em tempos de mercadificação de tudo**. In: Augusto Nivaldo Silva Triviños; Carla Cristina Dutra Búrigo; Graziela Macuglia Oyarzabal. (Org.). A formação de professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades. Florianópolis, SC: Imprensa Universitária/UFSC, 2009.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de março de 2017.

PERONI, V. M. V. **A privatização do público: implicações para a democratização da educação**. In: PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o

privado: implicações para a democratização da educação. (org.). Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da Anped**. 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nebulosas-fronteiras-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-basica-brasileira> . Acesso em 21 de maio de 2018.

PERONI, V.M. V.; CAETANO, M. R.; Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, julh./dez.2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/497> Acessado em: 27/02/2020.

PERONI, Vera Maria Vidal, **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. In: **Pro-posições**, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago.2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf> Acessado em: 11/02/2020.

PIMENTEL, V. M. A primazia dos clãs: a família na política nordestina. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/politica/images/teses/vann.pdf>. Acessado em: 12 de junho de 2021

POCHMANN, M., **Os três tempos do neoliberalismo brasileiro**: Collor, FHC e Temer, 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/12/neoliberalismo-em-tres-tempos-no-brasil-7265/>. Acesso em 12 de julho de 2021.

POSIGRAF. 2021 Disponível em: <http://posigraf.com.br/> . Acesso em: 15 de julho de 2021.

POSITIVO. 2021. Disponível em: <https://www.positivo.com.br/>. Acessado em 18/04/2021.

POSITIVO. Editora Aprende Brasil compra sistema NAME de ensino. **Revista Positivo**, 2022. Disponível em: <https://www.revistapositivo.com.br/2022/03/26/editora-aprende-brasil-compra-sistema-name-de-ensino/>. Acessado em 03/07/2022.

PODAIR, Jerald. The strike that changed New York: blacks, whites, and the Ocean Hill-Browsville crisis (English Edition. New Haven: Yale University Press, 2002.

PORTZ, J. Formulação de políticas em um sistema federal: a experiência nos Estados Unidos em educação e saúde. **Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, n. 9, ago./dez., 2011, p.49-70. Disponível em: http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/07%20DeD%20_%20n.%209%20-%20artigo%202%20-%20JOHN%20PORTZ%20EM%20PORTUGUeS.pdf. Acessado em: 04/08/2021.

PRADO, G. J. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02122013-145105/publico/GUSTAVO_JOSE_PRADO.pdf. Acessado em: 11/09/2018.

PUC/PARANA. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <https://www.pucpr.br/>. Acessado em 09/09/2019.

PUC/PARANÁ. PUCPR inaugura campus internacional na Itália. 2019. Disponível em: <https://www.pucpr.br/noticias/pucpr-inaugura-campus-internacional-na-italia/>. Acessado em: 10/09/2019.

RAVICH, D. **Vida e morte do grande sistema de ensino americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. Marcelo Duarte, Porto Alegre: Sulina, 2011a.

RAVITCH, D. *National opportunity to learn Summit*, 2011b. Disponível em: https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf. Acessado em: 17/03/2019.

REVISTA PUC PR 60 [recurso eletrônico] / Grupo Marista – Curitiba: PUCPRESS, 2020. Disponível em: https://static.pucpr.br/60-anos-pucpr/2021/03/Revista-PUCPR-60-ANOS_v9.pdf. Acesso em 14 de junho de 2021.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acessado em 10/06/2019.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 21/04/2020.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. 1997. 273 f Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1585310>. Acesso em: 18/03/2019.

RODRIGUES, J. Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva. **29º Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2023-int.pdf> . Acessado em: 25/04/2008.

ROSA. L. O. Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, 2019. <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2446/Luciane%20Oliveira%20da%20Rosa.pdf> . Acessado em: 27/10/2020.

ROSSI, L. **Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes**. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90164/rossi_1_me_rela.pdf?sequence=1. Acessado em: 11/09/2018.

RUIZ, Maria José Ferreira e PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n.4, p. 107/116, jan/jun, 2009, disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/357>. Acessado em 15/03/2018.

SÁ, Roger dos Anjos. A radicalização do neoliberalismo e o crescimento da dívida pública interna no Governo FHC (1995-2002). **Élisée. Ver. Geo.** v.5, n.1, p.193-2004, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/4340/3301>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

SAFFITOI, Heleith, Iara. Buongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 1ª edição [1969], São Paulo, Expressão Popular, 2013.

SANDANIEL, Aniele; RUIZ, Maria José Ferreira. A parceria público-privado e a aquisição de sistemas de ensino no município de Sertanópolis. Disponível em: <https://docplayer.com.br/65826139-A-parceria-publico-privada-e-a-aquisicao-de-sistema-de-ensino-no-municipio-de-sertanopolis-pr.html>. Acessado em: 22 de maio de 2018.

SANTANA. G. **Marketing educacional e projetos de modernização das escolas: estudo sobre a expansão dos pré-vestibulares na educação básica**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198499/PEED1350-D.pdf?sequence=-1>. Acesso em 23 de junho de 2021).

SANTOS, D. S.; ZAN, D. D. P. O sistema de ensino australiano: um olhar sobre as desigualdades educacionais. **Educação em Revista**. V. 38, Belo Horizonte, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/FtMVKWNV9vZGtPBMCLbktbK/?format=pdf&lang=pt>
Acessado em: 10/06/2023.

SEB. **Grupo SEBE**. 2022. Disponível em: <https://www.escolaseb.com.br/pt/>. Acessado em 12/05/220.

SCHNEIDER, M. P. e NARD, E. L. O IDEB e as prioridades no planejamento educacional: ações para qual qualidade? **Revista Educação PUC-Campinas**, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5720/572063483005/html/index.html>
Acessado em: 10/07/2021.

SCHULTZ, T. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEBRAE. **Educação Empreendedora no Ensino Fundamental**: o Projeto JEEP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos – é desenvolvido nas escolas públicas municipais no país todo desde 2014, mas ganha novo fôlego com a divulgação da BNCC. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empreedora-no-ensino-fundamental,0c54be061f736410VgnVCM2000003c74010aRCRD>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

SEU DINHEIRO. 2020. **Positivo capta R\$ R\$ 353,7 milhões em follow-on e precificação em R\$ 6,55; papéis despencam**. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2020/bolsa-dolar/positivo-capta-r-3537-milhoes-e-precifica-acao-em-r-655-aco-es-despencam/>. Acessado em 23 de agosto de 2021.

SIQUEIRA. G. M. S. G. **Os sistemas apostilados de ensino**: um olhar para as ciências da natureza nos anos iniciais. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205054>. Acesso em 27 de março de 2019.

SGUISSARD. V.; Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n.º. 133, p.867-889., out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhVVs7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de maio de 2019.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: . Acesso em: ago.2013.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/MS, v. 4, n, 11, p. 21-38, mai./ago. 2014.

SHIROMA, E. O. *et al.* O. **O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI.** Coimbra, Portugal, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **A política educacional.** 4.ed. RJ Lamparina, 2007.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R.M.C; CAMPOS, R. F. **A conversão das almas pela liturgia da palavra:** uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p.222-248.

SHIROMA. E. O.; Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momentos: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai/ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em 19 de maio de 2019.

SILVA, A. M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, jul/dez, 2005, pp. 255-264. UnB, Brasília. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

SILVA, F. F., LAMOSA, R.A. C. Estado, classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate.** V. 13, n., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43773>. Acessado em 12/07/2022.

SILVA, I. A. A conformação do mercado editorial brasileiro a partir das últimas décadas do século XX e anos iniciais do século XXI: o caso do Grupo Abril. **Revista HISTEDBR ON-LINE**, Campina, n. 60, p. 78-94, dez. 2014. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640549/8108/11112> . Acesso em: 13 de agosto de 2021.

SILVA, L. I. L., 2002. Carta ao Povo Brasileiro. <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em 15/03/2020.

SILVA, M. R. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. **Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais.** UFPR: Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 01/05/2017.

SILVA, I. F.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-284, maio/agos. 2020. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059967/Fiorelli%20-%20Ileize%20-%20Processo%20BNCC.pdf>. Acesso em: 025/08/2021.

SINGER, A. **O lulismo em crise:** um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SIQUEIRA, G. M. S.G. **Os sistemas apostilados de ensino**: um olhar para as ciências da natureza nos iniciais. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205054>. Acesso em: 23/02/2020.

SNEL. **Em ano marcado pela pandemia, subsetor de Obras Gerais registra aumento de 3,8% nas vendas de mercado**. 2021. Disponível em: <https://snel.org.br/em-ano-marcado-pela-pandemia-subsetor-de-obras-gerais-registra-aumento-de-38-nas-vendas-ao-mercado/>. Acesso em 05/07/2020.

SOMOS EDUCAÇÃO, 2021 <https://blogsomoseducacao.com.br/sistema-de-ensino/>. Acesso em: 10/09/2020.

SOUSA, S. Z. de. Parceria escola-empresa no Estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.21, n. 70, p. 171-188 Abr. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47867924_Parceria_escola_empresa_no_Estado_de_Sao_Paulo_mapeamento_e_caracterizacao. Acesso em 6 de agosto de 2015.

SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. G. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Revista Ensaio: avaliação, política pública, educação**. V. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 29 de março de 2020.

SOUZA, D. S.; ZAN, D. D. P. O sistema de ensino australiano: um olhar sobre as desigualdades educacionais. **Educação em Revista**, V. 38, Belo Horizonte, 2022

SOUZA, N. A. de. **Economia internacional contemporânea**: da depressão de 1929 ao colapso financeiro de 2008. São Paulo: Atlas, 2009.

SOUZA, R. R. S. Projeto “**Educação repaginada**” de Salto/SP: contradições de uma alternativa à adoção de sistemas privados de ensino. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas/SP, 2013.

TARLAU, R.; MOELLER, R. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> .Acessado em: 07/06/2021.

TC-PR. OSCIP pode firmar termos de colaboração e fomento com a administração pública. Disponível em:

<https://www1.tce.pr.gov.br/multimidia/2023/4/pdf/00373054.pdf>. Acesso em: 12/06/2023.

TONET, I. **O método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3º edição ampliada. Instituto Luckács: São Paulo, 2016.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASSI, L. ET AL. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2º. Editora Cortez: São Paulo, 1996.

TRICONTINEL. **A educação brasileira na bolsa de valores**. 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em 27 de novembro de 2020.

TUTTMAN, M.; AGUIAR, M. A. Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p. 268-280, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32656/18791> Acessado em: 19/05/2019.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. 1998b. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2017.

TUTTMAN, M. T.; SANTANA, A. O.; AGUIAR, M. Pedido de vista das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttmann e Márcia Angela Aguiar. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, ano 5, n. 8, p. 268-280, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/sandr/Downloads/32656-Texto%20do%20Artigo-109605-1-10-20180626%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sandr/Downloads/32656-Texto%20do%20Artigo-109605-1-10-20180626%20(2).pdf) . Acessado em 19/05/2019.

UMBRASIL. União Marista do Brasil. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/> . Acessado em 09/04/2020.

UNESCO. 2021. **O que é o PEA**. Disponível em: <https://santacatarina.nd.org.br/projeto/o-que-e-o-peaunesco> . Acesso em 22 de julho de 2021.

UOL. Profissionais da Educação ocupam entrada do Ministério da Educação. 29/06/2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2016/06/29/profissionais-da-educacao-ocupam-entrada-do-ministerio-da-educacao.htm>. Acesso em 23/08/2022.

VALETIN, E.C.R.; PERUZZO, J. F. A ideologia empreendedora: o ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capitalismo. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano 17. N. 34. jul7/dez. 2017. Brasília (DF),

2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17914>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

VALOR ECONÔMICO. 2021. Cogna e Arco são finalista para a compra de sistemas de ensino da Pearson, dizem fontes. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/02/23/cogna-e-arco-sao-finalistas-para-a-compra-de-sistemas-de-ensino-da-pearson-dizem-fontes.ghtml>. Acessado em 19/05/202

VEJA. Chaim Zaher estreia no Rio com novidades na educação privada. 2018. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidade/chaim-zaher-estrela-no-rio-com-novidades-na-educacao-privada>. Acessado em: 16/06/2019.

VIEIRA, A. Com nove crimes atribuídos a Bolsonaro, relatório da CPI é oficialmente apresentado. Brasília: **Senado Notícias**, 20/10/2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/20/com-nove-crimes-atribuidos-a-bolsonaro-relatorio-da-cpi-e-oficialmente-apresentado> . Acesso em: 02/05/2023.

VINHA, L. M. A vitória eleitoral de Donald Trump: uma análise de disfunção institucional. **Revista de Sociologia Política**, v. 26, n. 66, p. 7-30, jun.2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/DGw9yy8dvLDfG3CxYyQQ8hF/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 10/06/2022.

YKUTA, C. Y. S. Manifestações do trabalho em plataformas na educação. **Revista Ciência do Trabalho**, N. 21. DIEESE, 2022. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/300/pdf>. Acessado em 01/03/2023.

YANNOULAS, S. C. *et al.* Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas 15(2): 55-67, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/351/309> . Acessado em 18/12/2022

WARDE, M. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1984.

WATANABE, L. Teoria do Capital Humano. In: **Coleção “navegando pela história da educação brasileira” – 2006**. HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando>. Acessado em: 23/06/2022.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

WOOD, E. M. **O império do Capital**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

WORLD BANK, **Governance and Development**, D. C: World Bank, 1992.

WORLD BANK, 2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/about/people/j/joaquim-levy> . Acessado em 21/10/2022

XIMENES, S.; CÁSSIO, F. Uma Base em falso. **Nexo**, são Paulo, 11/04/2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Baseem-falso>. Acessado em 27/08/2020.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Formulário enviado aos municípios

Aquisição de Sistemas de Ensino (material didático para alunos e professores) pelos municípios paranaenses.

Identificação município: _____

1 - O município adquire Sistemas de Ensino (**material apostilado** para os alunos e professores) da rede municipal de ensino?

Sim

Não

2 – Se o município adquire:

a) Qual a editora?

b) Desde quando?

c) O que motivou a aquisição?

d) A aquisição trouxe mudanças qualitativas na aprendizagem?

3 – Se o município não adquire:

a) Pretendem adquirir?

b) O que motiva a intenção da aquisição?

Apêndice 2 - Municípios do Paraná que compraram SPE do ano de 2009 ao ano de 2020

2009	2010	2011	2012
Andirá	Andirá	Andirá	Andirá
Inácio Martins	Campo Mourão	Inácio Martins	Assaí
Indianópolis	Inácio Martins	Indianópolis	Assis Chateaubriand
	Indianópolis	Marmeleiro	Cruzeiro do Oeste
	Marmeleiro	Quedas do Iguaçu	Inácio Martins
		Salgado Filho	Indianópolis
		Santo Antônio do Sudoeste	Ivaté
		Tunas do Paraná	Marmeleiro
			Pérola
			<i>Ponta Grossa</i>
			Porto Amazonas
			Salgado Filho
Total = 3	Total = 5	Total = 8	Total = 12

2013	2014	2015	2016
Agudos do Sul	Agudos do Sul	Agudos do Sul	Agudos do Sul
Altônia	Andirá	Andirá	Andirá
Andirá	Antonina	Antonina	Antonina
Arapongas	Arapoti	Apucarana	Arapongas
Assaí	Assaí	Arapongas	Arapoti
Balsa Nova	Assis Chateaubriand	Araruna	Araruna
Bom Sucesso do Sul	Barra do Jacaré	Assaí	Barra do Jacaré
Cafelândia	Bom Sucesso do Sul	Barra do Jacaré	Bituruna
Canta Galo	Cruzeiro do Oeste	Bom Jesus do Sul	Bom Sucesso do Sul
Cruzeiro do Iguaçu	Douradina	Bom Sucesso	Cafelândia
Douradina	Flórida	Bom Sucesso do Sul	Cambará
Flórida	Guaira	Cafelândia	Carlópolis
Foz do Jordão	Imbituva	Colombo	Colombo
Guaira	Inácio Martins	Flórida	Cruzeiro do Iguaçu
Imbituva	Indianópolis	Inácio Martins	Cruzeiro do Oeste
Inácio Martins	Loanda	Indianópolis	Douradina
Indianópolis	Mandirituba	Jacarezinho	Inácio Martins
Japira	Marechal C. Rondon	Jundiá do Sul	Indianópolis
Loanda	Maria Helena	Loanda	Jundiá do Sul
Lunardeli	Mariópolis	Manfrinópolis	Loanda
Marechal C. Rondon	Marmeleiro	Manoel Ribas	Lunardeli
Maria Helena	Mato Rico	Maria Helena	Manfrinópolis
Mariópolis	Nova América da Colina	Mariópolis	Maria Helena
Marmeleiro	Nova Santa Rosa	Maripá	Mariópolis
Mato Rico	Ourizona	Marmeleiro	Maripá
Nova América da Colina	Palmeira	Morretes	Marmeleiro
Nova Santa Bárbara	Paranaguá	Nova América da Colina	Nova América da Colina
Nova Santa Rosa	Pinhais	Ourizona	Ourizona
Paraíso do Norte	Porto Amazonas	Paranacity	Paranaguá
Paranaguá	Quedas do Iguaçu	Paranaguá	Paranacity
Pérola	Quitandinha	Porto Amazonas	Pérola
Porto Amazonas	Realeza	Realeza	Pitanga
Quatro Pontes	Renascença	Renascença	Porto Amazonas
Realeza	Reserva	Ribeirão do Pinhal	Realeza
Renascença	Ribeirão Claro	Rio Azul	Renascença
Reserva do Iguaçu	Rolândia	Rolândia	Ribeirão do Pinhal
Rolândia	Roncador	Salgado Filho	Rio Azul
Salgado Filho	Salgado Filho	Santa Fé	Roncador
Santa Fé	Santa Fé	Santa Mariana	Salgado Filho
Santa Terezinha de Itaipú	Santa Terezinha de Itaipú	Santa Terezinha de Itaipu	Santa Mariana
São João do Ivaí	São João do Caiuá	Santana do Itararé	Santana do Itararé
São Jorge do Ivaí	São Jorge D'Oeste	São João do Caiuá	São João do Caiuá
Sertanópolis	São Jorge do Patrocínio	São Jorge D'Oeste	São Jorge D'Oeste
Tupãssi	São Pedro do Iguaçu	São Jorge do Ivaí	São Jorge do Patrocínio
	Turvo	São Jorge do Patrocínio	Terra Rica
		São Mateus do Sul	
		Sertanópolis	
		Turvo	
		Wenceslau Braz	
Total = 44	Total = 45	Total = 49	Total = 45

2017	2018	2019	2020
Agudos do Sul	Agudos do Sul	Agudos do Sul	Agudos do Sul
Altônia	Altônia	Andirá	Altônia
Ampére	Andirá	Antonina	Andirá
Andirá	Antonina	Arapoti	Antonina
Antonina	Arapoti	Araruna	Arapoti
Arapoti	Araruna	Barra do Jacaré	Araruna
Araruna	Barra do Jacaré	Bituruna	Ariranha do Ivaí
Barra do Jacaré	Bituruna	Boa Esperança	Barra do Jacaré
Bituruna	Boa Esperança	Bom Jesus do Sul	Bituruna
Boa Esperança do Iguaçu	Bom Sucesso do Sul	Bom Sucesso do Sul	Boa Esperança
Bom Sucesso do Sul	Cafelândia	Cafelândia	Bom Jesus do Sul
Cafelândia	Clelândia	Campina Grande do Sul	Bom Sucesso do Sul
Cambará	Colombo	Clelândia	Campina Grande do Sul
Colombo	Corumbataí do Sul	Entre Rios do Oeste	Centenário do Sul
Corumbataí do Sul	Cruzeiro do Iguaçu	Fernandes Pinheiro	Cidade Gaúcha
Cruzeiro do Iguaçu	Diamante do Sul	Floraí	Clelândia
Cruzeiro do Oeste	Douradina	Francisco Beltrão	Entre Rios do Oeste
Douradina	Entre Rios do Oeste	Inácio Martins	Farol
Entre Rios do Oest	Fernandes Pinheiro	Guamiranga	Fernandes Pinheiro
Farol	Figueira	Imbituva	Francisco Beltrão
Fernandes Pinheiro	Godoy Moreira	Inácio Martins	Imbaú
Foz do Jordã	Imbaú	Indianópolis	Inácio Martins
Francisco Beltrão	Inácio Martins	Indianópolis	Indianópolis
Imbaú	Indianópolis	Irati	Ipiranga
Inácio Martins	Irati	Itacolomi	Irati
Indianópolis	Ivaí	Ivaiporã	Itambé
Irati	Ivaiporã	Ivaté	Ivaiporã
Ivaí	Ivaté	Jaguariaíva	Ivaté
Ivaiporã	Jundiá do Sul	Jundiá do Sul	Jaguariaíva
Ivaté	Laranjeiras do Sul	Laranjeiras do Sul	Jundiá do Sul
Janiópolis	Loanda	Loanda	Laranjeiras do Sul
Jundiá do Sul	Lunardeli	Lunardeli	Loanda
Loanda	Manfrinópolis	Mangueirinha	Lunardeli
Lunardeli	Mangueirinha	Manoel Ribas	Mangueirinha
Manfrinópolis	Marmeleiro	Marmeleiro	Manoel Ribas
Marmeleiro	Matinhos	Matinhos	Marmeleiro
Mercedes	Nova América da Colina	Nova América da Colina	Matinhos
Nova América da Colina	Novo Itacolomi	Nova Tebas	Nova Santa Rosa
Ourizona	Ourizona	Ourizona	Nova Tebas
Paranaguá	Palmas	Palmas	Novo Itacolomi
Paranavaí	Paranaguá	Paranaguá	Ourizona
Pérola	Pitanga	Paranavaí	Palmas
Porto Amazonas	Ponta Grossa	Pitanga	Paranaguá
Porto Rico	Porto Amazonas	Porto Amazonas	Paranavaí
Realez	Porto Rico	Porto Rico	Pitanga
Realeza	Quatro Pontes	Quitandinha	Porto Amazonas
Renascença	Quitandinha	Realeza	Porto Rico
Ribeirão Claro	Realeza	Renascença	Quatro Pontes
Ribeirão do Pinhal	Renascença	Ribeirão Claro	Realeza
Rio Azul	Ribeirão Claro	Ribeirão do Pinhal	Rebouças
Roncador	Ribeirão do Pinhal	Rio Azul	Renascença

Salgado Filho	Rio Azul	Roncador	Ribeirão Claro
Santa Fé	Roncador	Salgado Filho	Ribeirão do Pinhal
Santa Mariana	Salgado Filho	Santa Fé	Rio Azul
Santana do Itararé	Santa Mariana	Santa Mariana	Roncador
São Jorge D'Oeste	Santana do Itararé	Santana do Itararé	Salgado Filho
Saudade do Iguaçu	São Jorge D'Oeste	São Jorge D'Oeste	Santa Mariana
Sulina	São Sebastião da Amoreira	Sapopema	Santa Terezinha de Itaipu
Tapira	Saudade do Iguaçu	Saudade do Iguaçu	Santana do Itararé
Terra Rica	Sulina	Sulina	São Carlos do Ivaí
Tijucas do Sul	Tapira	Tapira	São Jorge D'Oeste
Tupãssi	Terra Rica	Terra Rica	São Jorge D'Oeste
Wenceslau Braz			São Pedro do Paraná
			Sapopema
			Saudade do Iguaçu
			Sertanópolis
			Sulina
			Tapira
			Terra Rica
			Tunas do Paraná
Total = 63	Total = 62	Total = 62	Total = 70