

M
A
R
I
A

E
D
U
A
R
D
A

R
I
S
S
A
T
T
I

D
E

S
O
U
Z
A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA: análise crítica à luz dos determinantes do capital

MARIA EDUARDA RISSATTI DE SOUZA

PARANAVAÍ
2025

2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA: análise crítica à luz dos determinantes do capital**

MARIA EDUARDA RISSATTI DE SOUZA

**PARANAVAÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA: análise crítica à luz dos determinantes do capital**

Dissertação apresentada por MARIA EDUARDA RISSATTI DE SOUZA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, para ser submetida à Banca de Qualificação, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente Interdisciplinar.

Orientador(a):

Prof^a Dr^a: NEIDE DE ALMEIDA LANÇA
GALVÃO FAVARO

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rissatti de Souza, Maria Eduarda

Movimento Todos Pela Educação e a Educação Pública Brasileira: análise crítica à luz dos determinantes do capital / Maria Eduarda Rissatti de Souza. -- Paranavaí-PR, 2025.
126 f.

Orientador: Neide de Almeida Lança Galvão Fávaro.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Capital e Educação. 2. Movimento Todos Pela Educação (TPE). 3. Políticas Educacionais. 4. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 5. Reforma do Ensino Médio. I - de Almeida Lança Galvão Fávaro, Neide (orient). II - Título.

MARIA EDUARDA RISSATTI DE SOUZA

**MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA: análise crítica à luz dos determinantes do capital**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Neide de Almeida Lança Galvão Favaro (Orientador) –
UNESPAR

Prof^a Dr^a Joana D’Arc Vaz – UFMG – Belo Horizonte

Prof. Dr. Ademir Quintilio Lazarini – UEM – Maringá

Prof^a Dr^a Adriana Aparecida Rodrigues – UNESPAR –
Paranavaí.

Data de Aprovação:

31/03/2025

Dedico esta dissertação a todos que, com luta e dedicação, perseveraram em seus objetivos, enfrentando os desafios do caminho com determinação e esperança.

Em especial, dedico aqueles que cresceram vendo seus pais trabalharem incansavelmente para que pudessem estudar, reconhecendo na educação não apenas um direito, mas um ato de resistência e transformação. A todas as famílias que, com sacrifício e amor, semearam oportunidades para que seus filhos persistam na busca pelo conhecimento.

Também aqueles que, com coragem, se propõem a investigar as contradições do sistema capitalista, compreendendo que, por meio do estudo crítico desse sistema, podemos enxergar com maior clareza a realidade em que estamos inseridos.

AGRADECIMENTOS

O sonho tornou-se realidade! Com imensa satisfação e alegria, celebro este momento, fruto de muito esforço, dedicação e, acima de tudo, valor. A caminhada até aqui não foi fácil, e sozinha eu não teria conseguido.

Agradeço, primeiramente, à Deus pela vida, pela saúde e pela oportunidade de chegar até este momento. À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente, me sustentou nos momentos mais difíceis e segurou minha mão quando pensei em desistir. Em especial, à minha mãe, Maria Rosaria, professora, guerreira e mãe de sete filhos, que com luta, garra e determinação nos educou pelo caminho do bem, inspirando-nos a valorizar os estudos. Aos meus seis irmãos, pelo apoio e partilha diária.

Ao meu amado noivo, Rafael Geovani, meu porto seguro, pelo apoio incondicional, por estar ao meu lado nos dias mais desafiadores deste trabalho, por enxugar minhas lágrimas e me encorajar a persistir. Aos meus queridos avós, José e Eunice, que foram fundamentais ao lado da minha mãe em minha criação.

A minha orientadora, Neide Favaro, pelas orientações, sempre com maestria e dedicação, pela motivação e inspiração, que me fez persistir e me inspirou durante a pesquisa acadêmica.

À banca examinadora, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho. Um agradecimento especial à professora Adriana Rodrigues, que me acompanhou desde o início da graduação e sempre foi uma grande inspiração para mim. Aos professores Ademir e Joana, com quem tive o privilégio de compartilhar conhecimentos e experiências. Agradeço, ainda, a todos os professores que contribuíram ao longo da minha jornada escolar e acadêmica, transmitindo conhecimento, incentivando o pensamento crítico e despertando em mim a paixão pelo aprendizado.

Por fim, aos meus amigos, que acreditaram em mim e me incentivaram a seguir no mestrado. Em especial, à Alessandra Travian, grande amiga e parceira nesta jornada, aquela que pude confiar em todos os momentos.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

Os sonhos são como uma bússola, indicando os caminhos que seguiremos e as metas que queremos alcançar. São eles que nos impulsionam, nos fortalecem e nos permitem crescer.

Augusto Cury

SOUZA, Maria Eduarda Rissatti. **Movimento Todos Pela Educação e a educação pública brasileira:** análise crítica à luz dos determinantes do capital. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Orientadora: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Paranavaí, 2025.

RESUMO

Este estudo analisa a atuação e os objetivos do Movimento Todos Pela Educação (TPE) na Educação Básica brasileira à luz dos determinantes da sociedade capitalista, verificando suas motivações e consequências para a escola pública. Utiliza abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e pesquisa documental, e delinea a investigação sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico. O intuito é contribuir para uma compreensão mais ampla das dinâmicas que organizam o sistema educacional brasileiro, sob uma perspectiva fundamentada na teoria marxista. Compreende-se o TPE como produto de um movimento organizado da sociedade civil, parte de um fenômeno socioeconômico multifacetado que é determinado por interesses do capital, e que opera na Educação Básica brasileira por intermédio de variadas estratégias. Para revelar seus interesses e origens, abordam-se os antecedentes históricos e econômicos que levaram à sua criação, situando-os perante o movimento de reestruturação do capital e o avanço do neoliberalismo global, evidenciando, em seguida, sua penetração ativa na elaboração das políticas educacionais brasileiras. São discutidas as formas de organização do trabalho a partir do século XX, destacando o taylorismo, o fordismo e o toyotismo, e sua funcionalidade para a economia capitalista. Os efeitos políticos desse processo são abordados em meio às diretrizes neoliberais mundiais, cujos princípios influenciaram a adequação da educação pública à lógica do mercado. Nessa conjuntura, as estratégias de atuação do TPE nas políticas públicas educacionais são examinadas, destacando a simbiose entre os governos brasileiros e a iniciativa privada, especialmente na implementação de políticas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a recente Reforma do Ensino Médio. São problematizadas as formas de ação coordenada do TPE na educação pública, tanto na difusão da lógica empresarial quanto na elaboração de políticas públicas, evidenciando seus desdobramentos na formação humana. Para propiciar uma análise crítica dos fundamentos das políticas educacionais contemporâneas impulsionadas pelo TPE, analisam-se as origens concretas desse movimento em meio à dinâmica do capital, a partir da matriz teórica e explicativa das categorias analíticas da obra *O Capital*, de Karl Marx (2013), com o auxílio de autores desse campo teórico, como Netto e Braz (2006), Tumolo (2018, 2005), Lazarini (2015), dentre outros. Evidencia-se o projeto em curso, de coerção da educação pública em um setor produtivo de capital, por intermédio da privatização de serviços, da venda de produtos educacionais e da captação de fundos públicos pelo setor privado. A apresentação de dados empíricos possibilita constatar como o discurso de qualidade educacional propagado pelo TPE oculta o processo real de subordinação da escola ao mercado, exigindo compromisso teórico-político coletivo para denunciar os efeitos desse processo e combater a hegemonia do capital na educação pública.

Palavras-chave: Capital e Educação; Movimento Todos Pela Educação (TPE); Políticas Educacionais; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Reforma do Ensino Médio.

SOUZA, Maria Eduarda Rissatti. ***Movimento Todos Pela Educação and Brazilian public education***: critical analysis in light of the determinants of capital. 126 p. Dissertation (Master's in Teaching) – State University of Paraná – *Campus Paranavaí*. Supervisor: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

This study analyzes the actions and objectives of *Todos Pela Educação Movement* (TPE) in Brazilian Basic Education in light of the determinants of capitalist society, verifying its motivations and consequences for public schools. It uses a qualitative approach based on bibliographic review and documentary research and outlines the investigation under theoretical-methodological assumptions of historical materialism. The aim is to contribute to a broader understanding of dynamics that organize the Brazilian educational system from a perspective based on Marxist theory. TPE is understood as the product of an organized civil society movement, part of a multifaceted socioeconomic phenomenon determined by the interests of capital, and it operates in Brazilian Basic Education through various strategies. To reveal its interests and origins, the historical and economic antecedents that led to its creation are addressed, placing them within the movement of capital restructuring and the advance of global neoliberalism, then highlighting its active penetration in elaboration of Brazilian educational policies. The forms of work organization from the 20th century onwards are discussed, highlighting Taylorism, Fordism and Toyotism, and their functionality for the capitalist economy. Political effects of this process are addressed in the context of global neoliberal guidelines, whose principles influenced the adaptation of public education to market logic. In this context, TPE's strategies for action in public education policies are examined, highlighting the symbiosis between Brazilian governments and the private sector, especially in implementation of policies such as the Education Development Plan (PDE in its Portuguese acronym) and the recent High School Reform. The forms of coordinated action of TPE in public education are problematized, both in dissemination of business logic and in elaboration of public policies, highlighting their consequences in human formation. To provide a critical analysis of the foundations of contemporary educational policies driven by TPE, the concrete origins of this movement are analyzed amidst the capital dynamics, based on theoretical and explanatory matrix of the analytical categories of the work *Capital*, by Karl Marx (2013), with help of authors in this theoretical field, such as Netto and Braz (2006), Tumolo (2018, 2005), Lazarini (2015), among others. The ongoing project of coercion of public education into a capital productive sector is evident, through privatization of services, sale of educational products and raising of public funds by the private sector. Presentation of empirical data makes it possible to see how the discourse of educational quality propagated by TPE hides the real process of subordination of the school to the market, demanding a collective theoretical-political commitment to denounce the effects of this process and combat the hegemony of capital in public education.

Keywords: Capital and Education; *Movimento Todos Pela Educação* (TPE); Educational Policies; Education Development Plan (PDE); High School Reform.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADROS

- QUADRO 1 Comparativo das Mudanças no Ensino Médio: Lei 13.415 de 2017, Projeto de Lei nº 5.230/2023 e Substitutivo Aprovado 2024
- QUADRO 2 Documentos públicos do Todos Pela Educação que embasam o atual posicionamento sobre a aprovação do PL 5230/2023 pelo Congresso Nacional

TABELAS

- TABELA 1 Conselhos de governança e seus representantes do Todos Pela Educação (2024a)
- TABELA 2 Orçamento federal brasileiro pago entre os anos de 2011 e 2024

GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 Despesas da União Acumuladas entre 2000 e 2007
- FIGURA 1 Setores Detentores dos Títulos da Dívida Interna Federal - fevereiro/2023

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
BM	Banco Mundial.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica.
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
CGDC	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade.
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.
CNI	Confederação Nacional da Indústria.
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
EAD	Educação a Distância.
EC	Emenda Constitucional.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GEPTESC	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IL	Instituto Liberal.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ODS	Objetivos de Desenvolvimento sustentável.
OMC	Organização Mundial do Comércio.

ONU	Organização das Nações Unidas.
ONG	Organização Não Governamental.
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte.
PAC	Projeto de Aceleração Econômica.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PIC	Programa de Iniciação Científica.
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
PL	Projeto de Lei.
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPP	Parceria Público-Privada.
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira.
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade.
PPIFOR	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ensino e Formação Docente.
PT	Partido dos Trabalhadores.
REDUCA	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.
SESC	Serviço Social do Comércio.
SESI	Serviço Social da Indústria.
SMED	Single-Minute Exchange of Die.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
TPE	Todos Pela Educação.
UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UNESCO	

	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund.
WTC	World Trade Center.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANTECEDENTES, ORIGEM E METAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	24
2.1 O contexto histórico-econômico que originou o Movimento Todos pela Educação	25
2.1.1 As mudanças econômicas e sociopolíticas mundiais no decorrer do século XX	26
2.1.2 A educação brasileira em meio à expansão mundial do movimento do capital a partir da década de 1990	35
2.2 Origem, história e metas do Todos Pela Educação para a Educação Básica	44
3 A ATUAÇÃO DO TPE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A SIMBIOSE ENTRE GOVERNOS E INICIATIVA PRIVADA	54
3.1 Articulação entre governos e iniciativa privada na Educação Básica	54
3.2 Implementação do projeto do TPE: aprovação e impacto de reformas educacionais significativas como PDE e Reforma do Ensino Médio	62
3.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): princípios e projetos e a viabilização das PPP na educação pública	63
3.2.2 Reforma do Ensino Médio: estratégias coordenadas de um projeto educacional em curso no Brasil	67
4 O PROJETO DO TPE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DETERMINANTES DO CAPITAL	79
4.1 Fundamentos da lógica do capital e o processo de conversão da educação pública em setor lucrativo	80
4.2 As PPP na realidade brasileira: dados empíricos da atualidade	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”

Albert Einstein

Iniciamos este trabalho com esse pensamento que diz muito sobre o percurso pessoal da pesquisadora, acadêmica e professora, e também por refletir a importância da pesquisa científica, que nos conduziu a entender que as ideias e problemas sociais não são independentes, pois estão enraizados nas condições materiais e econômicas da sociedade. A mudança na maneira de pensar, por conseguinte, é insuficiente se considerada em si mesma, mas afeta o reconhecimento dos conflitos de classe e a compreensão de suas influências na materialidade histórica das relações econômicas e sociais. Sendo assim, este estudo vai além de satisfazer um anseio pessoal, pois se firma no problema central da mercantilização da educação sob a ótica marxista. A análise do processo de transformação da educação pública em fonte de lucros revela não apenas a lógica de produção capitalista, mas também como o controle privado sobre o ensino impacta diretamente na formação crítica dos sujeitos.

Com base nesses princípios mais amplos apresenta-se esta investigação, que se insere na linha de pesquisa “Educação, história e formação de professores”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar, (Ppifor) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* Paranavaí-Pr. Procuramos aqui dar continuidade a outras pesquisas já realizadas durante o nosso percurso acadêmico, no curso de Pedagogia iniciado em 2019 e concluído em 2022 na Unespar, no *Campus* de Paranavaí.

Nessa trajetória formativa houve a participação no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Unespar, desde o primeiro ano da graduação, segundo semestre de 2020, orientado pela professora Neide e financiado pela Fundação Araucária (Bolsista PIBIC). Durante a pesquisa foi possível analisar alguns aspectos da reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 e suas implicações. O primeiro tema consistiu na discussão e entendimento do avanço da Educação a Distância (EAD) nesse processo, tendo como título: *EAD no Ensino Médio: rumo à democratização ou privatização?*

Tal investigação nos permitiu identificar que a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) foram promovidas diversas mudanças no Ensino Médio brasileiro. Uma delas foi na matriz curricular, que passou a ser composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos que supostamente poderiam ser cursados conforme oferta e escolha dos estudantes em sua trajetória escolar.

Em relação à carga horária e formas de oferta do ensino, observou-se que houve uma ampliação da jornada escolar, passando de 2400 horas para 3000 horas distribuídas ao longo dos 3 anos, podendo ser prolongado para até 4 anos conforme a necessidade de cada instituição. No que se refere a sua oferta, todavia, chamamos atenção para a intensificação da EAD na Educação Básica, visto que tal normativa permitiu que parte da carga horária do novo Ensino Médio possa ser cursada por meio de módulos, firmando-se convênios com instituições privadas que ofertam essa modalidade.

Nesse viés evidenciamos a ampliação das Parcerias Público Privadas (PPP) no setor educacional, que atendem cada vez mais ao sistema social ancorado na lógica capitalista e promovem a conversão da educação aos interesses do mercado, o que nos permitiu concluir que a reforma serviu mais ao processo de privatização, embora inconcluso, do que à democratização da educação.

Em prosseguimento às análises, no ano de 2021 realizou-se o segundo projeto, em que a investigação girou em torno da implementação do novo Ensino Médio, desde a aprovação da reforma. Ela foi assim intitulada: *A implantação da reforma do Ensino Médio brasileiro: rumos atuais em contexto de pandemia*. Nessa investigação tomamos como base os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e também a implantação das novas normativas do Ensino Médio em dois estados brasileiros, Paraná e Minas Gerais.

Durante o processo de pesquisa observamos que, apesar dos esforços se voltarem para a agenda de implementação do novo Ensino Médio até 2020, houve em meio a isso o período pandêmico, ocasionando um atraso na sua instituição nas escolas brasileiras. Nessa conjuntura identificamos que grupos representantes do setor empresarial, protagonizado pelo Todos Pela Educação (TPE), demonstraram preocupação com tais acontecimentos, emitindo relatórios a fim de avaliar a situação educacional e realizar propostas que acelerassem a implantação do novo Ensino Médio, sob o argumento de ser imprescindível assegurar maior agilidade. Esse

interesse do setor empresarial pela educação foi problematizado e levou a novas pesquisas.

Perante os resultados já obtidos e com vistas à conclusão do curso de Pedagogia, demos continuidade às pesquisas sobre essa temática e assim nos propusemos a realizar uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado como: *Projeto da iniciativa privada para o Novo Ensino Médio: uma análise a partir do Movimento Todos Pela Educação – TPE*.

Constatamos nesse momento que, a partir da intensa participação em sua elaboração, prevaleceram os interesses econômicos do TPE na reforma do Ensino Médio. Ademais, esse movimento vinha realizando intervenções diversificadas nas questões educacionais antes mesmo da concepção e aprovação da reforma de 2017 (Brasil, 2017a). Identificamos, inclusive, que ele atuou em outros projetos e mudanças educacionais, como no caso da criação e aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), demonstrando ser um ator frequente nas reformas e mudanças educacionais em curso, o que nos motivou a aprofundar tais discussões.

Em ambos os eixos de análise a pesquisa pautou-se nas relações entre Trabalho e Educação, Linha de Pesquisa que também será aqui adotada. Para dar o suporte teórico-metodológico necessário à análise, vinculamo-nos aos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), no qual nos dedicamos a relacionar as questões educacionais com a ordem societal mais ampla. Sendo assim, nossa formação está amparada nas premissas da obra *O Capital*, de Karl Marx (1818-1883).

Durante o nosso percurso acadêmico procuramos discutir e analisar o tema educacional, o que nos possibilitou verificar diversas transformações na Educação Básica brasileira contemporânea, evidenciando os avanços e múltiplos interesses de ações da iniciativa privada na escola pública. Dentre as mudanças que vêm ocorrendo na educação, salientamos que a flexibilização do ensino e a forte inserção da EAD e de diferentes formas para a integralização do Ensino Médio constituem estratégias que, além de outras medidas, abrem portas para as PPP na educação pública.

Ao longo desse percurso percebemos que a iniciativa privada interveio cada vez mais nas políticas educacionais da Educação Básica brasileira nas últimas décadas, o que exigiu adentrarmos com maior profundidade no entendimento dessa questão, a fim de identificar seus determinantes materiais. No intuito de prosseguir nas investigações, elegemos para nosso **recorte de pesquisa no Mestrado a análise**

crítica das ações da iniciativa privada no meio educacional, especialmente o TPE, por ser considerado um grupo protagonista nas decisões das políticas educacionais brasileiras nos últimos tempos. Nesse sentido, para delimitar a pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: Quais interesses o grupo TPE persegue com sua atuação na Educação Básica brasileira e que consequências isso acarreta?

Nesse viés, esta pesquisa tem como objetivo **analisar a atuação e os objetivos do Movimento Todos Pela Educação (TPE) na Educação Básica brasileira, à luz dos determinantes da sociedade capitalista, verificando suas motivações e consequências para a escola pública**. Para alcançar esse propósito, definimos alguns objetivos específicos. Propusemo-nos a investigar a constituição e a atuação do Todos Pela Educação (TPE) no Brasil, analisando seu histórico, organização e estratégias de intervenção na Educação Básica pública, no contexto do avanço neoliberal e da reestruturação produtiva.

Examinamos então a influência do capital na formulação das políticas educacionais, evidenciando a ocupação de espaços públicos por agentes privados, expondo seus desdobramentos com a implementação de reformas. O destaque foi para a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e da Reforma do Ensino Médio, bem como para a viabilização das PPP como forma de conversão da educação pública em fonte de lucros.

A fim de atingir uma análise mais aprofundada das causas desse fenômeno econômico e político, identificamos a lógica do capital¹ e sua necessidade de tornar a educação pública um setor produtivo, fundamentando-se nas categorias marxistas, mercadoria, valor de uso, valor e mais-valia, e trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital. Analisamos assim, criticamente, como a escola pública é transformada em um importante nicho de mercado, subordinando-se à acumulação capitalista em detrimento de sua função social.

¹ Capital, segundo Marx (2013), não é uma coisa ou conjunto de coisas justapostas, capital é “[...] uma relação social de produção. É uma relação histórica de produção”, ou seja, uma relação na qual “[...] a propriedade de dinheiro, de meios de subsistência, de máquinas e de outros meios de produção não transformam um homem em capitalista, se lhe falta o complemento, o trabalhador assalariado, o outro homem que é forçado a vender-se a si mesmo voluntariamente”. Por isso, “[...] o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, efetivada através das coisas” (Marx, 2013, p. 207). Qual é o objetivo fundamental dessa relação social reificada baseada na moderna propriedade privada capitalista dos meios de produção? “[...] o processo vital do capital não é mais do que seu movimento como valor que valoriza a si mesmo”. (Marx, 2013, p. 476). O significado de valor será explicado posteriormente neste trabalho.

Tendo em vista que o TPE se constitui hoje como uma força hegemônica na Educação Básica brasileira, consideramos indispensável discutir seus antecedentes, suas estratégias de intervenção, seus objetivos, bem como os desdobramentos práticos e as consequências de seus projetos para a escola pública.

Para conduzir o entendimento dessas inquietações adotamos uma abordagem qualitativa, que visa o aprofundamento e a compreensão dos fenômenos estudados em sua amplitude, ou seja, as ações de indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social.

Ademais, a investigação está amparada em revisão bibliográfica, a qual Gil (1991) descreve como sendo desenvolvida

[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 1991, p. 44).

Como as proposições do TPE estão atreladas às políticas educacionais, nossa análise também requer adentrar em fontes documentais, como a legislação educacional e documentos produzidos pelo TPE. No que concerne à pesquisa documental, Gil (1991) descreve que esse tipo de pesquisa tem uma relevância significativa, não devido a fornecer respostas definitivas a um problema, mas sim por proporcionar uma compreensão mais aprofundada do problema ou, alternativamente, por gerar hipóteses que podem ser validadas por meio de outras abordagens.

A análise documental foi realizada em relatórios oficiais do TPE e em documentos governamentais relacionados à implementação de políticas educacionais, como a Lei nº 13.415/2017, que reestruturou o Ensino Médio. Esses documentos foram selecionados devido à sua relevância no contexto das reformas educacionais contemporâneas e ao seu vínculo direto com o setor empresarial.

Esses procedimentos de nossa pesquisa pautam-se na análise crítica do contexto atual em suas interrelações com a educação, baseando-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico. Seus princípios são essenciais para esta pesquisa, pois permitem identificar com profundidade as contradições entre as

propostas do TPE e os interesses da educação pública. Importante salientar que nessa matriz teórica é necessário compreendermos os determinantes do modo de produção capitalista, já que nossa vida social é regida por tal sociabilidade. Isso porque: “A apreensão da totalidade, como representação da materialidade e como ‘síntese de muitas determinações’, só pode ser alcançada no patamar do concreto pensado, ou seja, do capital [...]” (Tumolo, 2020, p. 6).

Nesse sentido, o materialismo histórico é “[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto” (Netto, 2011, p. 20).

Investigar um objeto de estudo com aporte na teoria marxista é, portanto, realizar uma análise profunda das relações econômicas e sociais, neste caso, situando a educação no interior da totalidade histórica. Na concepção marxiana,

A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 1974, p. 135-136).

Considerando esse escopo analítico é necessário compreendermos as mudanças educacionais em sua articulação com as questões econômicas e políticas que orientam o sistema educacional. Em especial, no caso de nossa pesquisa, apreender o processo em curso na Educação Básica requer analisarmos a influência exercida por grupos empresariais e hegemônicos do capital, que têm atuado de maneira coordenada e significativa nas decisões relativas à educação. Eles estabelecem alianças com o governo e participam ativamente dos conselhos educacionais para que, nesses espaços, possam propor e aprovar diretrizes e documentos que delineiam os caminhos a serem seguidos na área educacional brasileira.

Assim sendo, concebemos que esse fenômeno é multifacetado² e requer uma compreensão mais ampla, considerando sua relação com as demandas da relação social do capital, que hoje atinge uma escala mundial. O que fica evidente é que as

² Que é formado por múltiplas faces; que possui muitos lados; multiface (Dicio, 2025).

ações dos grupos empresariais vêm sendo frequentemente concebidas por meio das PPP, visando implementar os interesses em curso do capital. Com base nesses pressupostos procedemos à nossa investigação.

Para exposição e organização dos resultados obtidos, esta pesquisa se subdivide em 3 momentos articulados, distribuídos por capítulos. No primeiro capítulo, seção 2, buscamos investigar os antecedentes históricos que levaram à constituição e efetivação do TPE no Brasil, analisando-os em meio ao contexto econômico, social e político mundial que caracterizou o movimento do capital do século XX até a atualidade. Em seguida procede-se à discussão da história, organização, constituição e metas gerais do TPE para a Educação Básica pública. Procuramos dessa forma discutir as transformações econômicas mundiais que fundamentaram o neoliberalismo, incluindo a reestruturação produtiva, e sua propagação pelos organismos internacionais, articulando-as com o avanço da atuação empresarial ativa na educação pública.

No segundo capítulo, seção 3, discutimos as estratégias para a participação desse grupo na elaboração das políticas para a Educação Básica no Brasil, identificando e realizando uma análise crítica da simbiose entre os distintos governos e a iniciativa privada. Destacamos a organização para a ocupação de espaços públicos por parte desse grupo, estratégia pela qual vem se dando a constituição de seu protagonismo no setor educacional. Examinamos na sequência o projeto do TPE para a Educação Básica, focando nos resultados concretos de implementação de suas propostas, evidenciando sua atual conexão com o governo federal.

Desse modo foi possível discutir a aprovação de projetos e reformas significativas nas últimas décadas, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Reforma do Ensino Médio, como parte desse processo. Por fim, nesta mesma seção, exploramos o alinhamento entre o PDE e a reforma do Ensino Médio, enfatizando como essas políticas vão se constituindo e como refletem estratégias coordenadas de um claro projeto educacional em curso.

Identificado esse processo coordenado de indução de políticas educacionais por parte dos representantes do capital, materializados na atuação do TPE, no terceiro capítulo, seção 4, procedemos a uma apreciação crítica de suas causas e consequências para a educação pública brasileira, sob uma perspectiva

fundamentada nas categorias analíticas³ da obra *O Capital*, de Marx (2013), revelando os reais objetivos do TPE, por considerarmos que ele é um representante explícito e aguerrido dos interesses do capital.

Analisamos assim os fundamentos da lógica do capital, evidenciando a funcionalidade da conversão da educação em setor lucrativo, fundamentando-nos nos conceitos de mercadoria, valor de uso, valor de troca e mais-valia, demonstrando como a força de trabalho se converte em fonte primária de exploração e valorização do capital. Nessa seção abordamos a seguir o avanço da lógica mercantil sobre a educação pública, enfatizando a busca incessante do capital por novas esferas de valorização e acumulação.

Salientamos que, diante das crises cíclicas do capitalismo e da tendência de queda da taxa de lucro, há uma procura por setores antes improdutivos, como a educação e saúde, para que se convertam em produtivos para o capital. Tal objetivo vem se materializando na educação pública, por meio das PPP e de outras estratégias de privatização do ensino. Fica evidente que essa dinâmica reconfigura a escola pública, que é concebida não como um direito social, mas como um nicho de mercado voltado à extração de mais-valor e à reprodução da lógica capitalista.

Para subsidiar essa pesquisa recorreremos à contribuição de autores marxistas que contribuem para a análise do processo em curso, de privatização da educação, como Netto e Braz (2006), Tumolo (2018, 2020), Lazarini (2015), entre outros. Nosso objetivo foi explicitar o caráter estruturante desse processo, denunciando que a educação pública, ao ser convertida em fonte de lucros, atende prioritariamente aos interesses do capital, e não às necessidades sociais.

Dessa forma nos propusemos com este estudo a contribuir para o debate crítico sobre o desmonte da educação pública brasileira, evidenciando que esse movimento é real e exige uma luta mais ampla contra a coerção das políticas educacionais à lógica da acumulação capitalista. Compreender essa dinâmica é essencial para fortalecer o enfrentamento à privatização da educação e à expansão da lógica mercantil na vida humana como um todo.

³ Para Marx as categorias não são conceitos explicativos arbitrários ou mesmo conceitos logicamente articulados para fins de um discurso ou narrativa autoexplicativas. Para o pensador prussiano, “[...] as categorias exprimem portanto formas de modo de ser, determinações da existência, [...]”. (Marx, 2013, p. 49). São discutidas, assim, as categorias dos primeiros capítulos d’*O Capital* (Marx, 2013), como mercadoria, valor de uso, valor de troca, valor, trabalho concreto útil, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital.

2 MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANTECEDENTES, ORIGEM E METAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo inicia-se com uma análise dos antecedentes históricos que foram fundamentais para a constituição e consolidação do TPE no Brasil, bem como para a internalização de seus princípios nas decisões educacionais. Tal investigação nos permite compreender as circunstâncias socioeconômicas e políticas que deram origem a esse grupo, evidenciando sua formação vinculada a empresários e representantes do capital.

Exploramos inicialmente as formas de organização e gestão do trabalho que alavancaram a economia capitalista no século XX, caracterizando a organização do trabalho pautada no taylorismo-fordismo e no toyotismo. O taylorismo, desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), focava na eficiência e produtividade por meio da administração científica do trabalho, segmentando tarefas em operações simplificadas e repetitivas. Henry Ford (1863- 1947) aprimorou esses conceitos no fordismo, implementando a produção em massa por meio de linhas de montagem, permitindo a fabricação de produtos padronizados em larga escala. No Japão, Taiichi Ohno (1912-1990) introduziu o toyotismo, emergindo como uma resposta às necessidades específicas do país no pós-Segunda Guerra Mundial, que implementou a produção *just-in-time* e a flexibilidade no trabalho, reduzindo desperdícios e aumentando a eficiência. Esse conjunto de estratégias foi importante para assegurar a reprodução capitalista e se desdobrou em diversos campos da atividade social.

Esses dados amparam nossa próxima discussão, sobre os efeitos políticos desse processo econômico que reconfigurou as funções do Estado e incidiu sobre a educação pública, dando ênfase no neoliberalismo. As ideias neoliberais propagadas por economistas como Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), promoveram políticas de desregulamentação, privatização e redução do gasto público, principalmente nos setores de serviços sociais e seguridade.

Esses princípios influenciaram governos ao redor do mundo, incluindo o Brasil, que viu a participação da iniciativa privada aumentar significativamente em vários segmentos da sociedade, inclusive na educação. Nesse sentido, a concepção da educação como fonte de lucro tornou-se prevalente, sob o efeito das lógicas de mercado, sendo que tal movimento tornou-se mais evidente no Brasil especialmente a partir da década de 1990.

Por fim, examinamos em meio a esse processo a história do TPE, desde o seu surgimento e organização, o que envolve a análise de seus integrantes e empresas afiliadas. Além disso, verificamos como são delineadas as metas do TPE para a Educação Básica pública no Brasil, que incluem objetivos relacionados à qualidade da educação, ao acesso equitativo, à inclusão, entre outros aspectos que são propagados como centrais para a promoção de uma educação de “qualidade” para todos.

Consideramos que a compreensão desses movimentos afetos à nossa realidade é imprescindível, tendo em vista sua repercussão nas políticas educacionais e, por conseguinte, sua influência direta na formação das futuras gerações. A intervenção do setor privado na educação traz consequências significativas no ensino e no projeto de formação da humanidade, afetando a sociedade como um todo.

Revelar as estratégias do movimento TPE e os antecedentes históricos que permitiram sua ascensão é importante para problematizar o movimento em curso e dar ferramentas para a luta pela garantia de uma educação pública que cumpra seu papel voltada às necessidades dos trabalhadores, promovendo uma formação que contribua para o seu desenvolvimento integral.

2.1 O contexto histórico-econômico que originou o Movimento Todos pela Educação

A educação pública, bem como outros setores da sociedade brasileira, está em constante mudança por constituir um complexo social e histórico, estando vinculada às projeções e demandas do sistema capitalista. Por isso ela tende a ser também concebida e tratada como uma mercadoria, o que leva a discussões frequentes sobre os processos em curso, de privatização da educação e da atuação de representantes do setor privado nesse âmbito social.

Como nosso recorte prioriza a análise das estratégias do movimento TPE, optamos por iniciar com uma retomada da história e dos antecedentes estruturais que contribuíram para a inserção da iniciativa privada na educação brasileira, a fim de relacionar sua ação em meio às transformações econômicas e sociais do capitalismo global.

2.1.1 As mudanças econômicas e sociopolíticas mundiais no decorrer do século XX

A sociedade regida pelo capital só pode ser compreendida em sua concreticidade a partir de sua lógica profundamente contraditória. Para tomarmos apenas o período mais recente e que incide em nossa análise, recuperamos elementos do contexto que compreende as décadas finais do século XX. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, até meados da década de 1970, a economia de alguns países, especialmente os Estados Unidos e nações da Europa Ocidental, experimentou um período de grande crescimento, denominado por alguns autores como os “[...] ‘anos dourados’, ou ‘três décadas gloriosas’, quase 30 anos de resultados econômicos nunca vistos anteriormente” (Netto; Braz, 2006, p. 195). No entanto, esse crescimento não foi uniforme em todos os países, sendo resultado de condições específicas, como a reconstrução europeia financiada pelo Plano Marshall e a hegemonia econômica dos EUA no período pós-guerra.

Essa conjuntura possibilitou a expansão do comércio mundial e a instauração de um sistema financeiro internacional estável⁴, sob os acordos de Bretton Woods⁵. O período foi marcado também por uma forte presença do Estado na economia dos países centrais e pela implementação de sistemas denominados de “bem-estar social”, de base keynesiana⁶.

⁴ O sistema de Bretton Woods, criado em 1944, tinha como princípios gerais a adoção de taxas de câmbio fixas ajustáveis, onde as moedas nacionais eram fixadas ao dólar americano, que por sua vez era fixado ao ouro, com a possibilidade de ajustes em caso de grandes desequilíbrios econômicos. O dólar americano se tornou a principal moeda de reserva, sendo diretamente conversível em ouro a uma taxa fixa de US\$35 por onça. O sistema também previu a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. O FMI foi estabelecido para fornecer assistência financeira aos países com desequilíbrios temporários no balanço de pagamentos, enquanto o Banco Mundial se concentrou no financiamento de projetos de reconstrução e desenvolvimento. Havia controle sobre os fluxos de capitais para evitar fugas e especulação excessiva, permitindo que as políticas econômicas nacionais fossem mais eficazes. Além disso, o sistema promovia a cooperação econômica internacional e a coordenação de políticas monetárias e fiscais entre os países-membros, visando garantir a estabilidade econômica global (Yamashita, 2010).

⁵ “O Acordo de Bretton Woods (1944) refletia a hegemonia dos Estados Unidos no pós-guerra. Oficialmente, no papel de reserva internacional, o dólar foi vinculado à mercadoria que historicamente tem representado o dinheiro universal - o ouro. As demais moedas deveriam se alinhar ao dólar, tornando-se convertíveis a taxas de câmbio relativamente fixas” (Kilsztajn, 1989, p. 539).

⁶ “Keynesianismo - Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, com a qual não se atinge totalmente a autonomia da empresa privada, e que prega a adoção, no todo ou em parte, das políticas sugeridas na principal obra de Keynes, A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda, 1936. Tais políticas propunham solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos” (Sandroni, 1999, p. 324).

Apesar do crescimento econômico ocorrido nos países centrais nesse período, houve uma destruição e absorção de pequenos produtores e camponeses nos países periféricos, levando a um aumento do desemprego e à urbanização sem infraestrutura adequada, resultando em um mar de pobreza urbana (Martins, 1999).

Com vistas a assegurar a ampliação da reprodução de capital nos países centrais, alavancando a produção e venda de bens materiais como eletrodomésticos, automóveis e outros itens, a organização do trabalho nos moldes do taylorismo/fordismo teve êxito nesse momento, sendo utilizada para a reconstrução da Europa no pós-guerra, já que permitia uma produção em larga escala e uma redução nos custos, tornando as mercadorias mais acessíveis.

Henry Ford (1863-1947) criara em 1914 um método de produção em massa que foi aprimorado com a combinação dos estudos científicos do taylorismo⁷, visando o aumento de produtividade do “homem máquina”. Com vistas a esse processo Ford impulsionou a produção em massa, racionalizando ao extremo as operações efetuadas pelos operários, combatendo os desperdícios, principalmente no tempo de produção, o que se expandiu mundialmente como forma de organização do trabalho.

Isso porque, pela lógica econômica do capital, quem consegue produzir mais em menos tempo, aumentando sua produtividade, adquire uma vantagem competitiva na concorrência intercapitalista, pois consegue reduzir o valor da mercadoria⁸. A combinação taylorista/fordista originou diversas estratégias na organização racional do trabalho.

A primeira delas foi a intensificação do parcelamento das tarefas, já que ao invés de trabalhar em um veículo inteiro, no caso da indústria automobilística, o trabalhador agora realiza apenas uma única atividade parcelada, repetindo o processo

⁷ “Frederick Winslow Taylor (1856-1915) desenvolveu uma teoria que surgiu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias e sua organização. Taylor entendia, por meio da sua ideologia, que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada, ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No Taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção: cada indivíduo deve cumprir a sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem” (Souza, 2019, p. 1). “Os princípios e procedimentos de Taylor visavam, ao mesmo tempo, refazer os métodos de direção, tornando mais eficazes o poder de comando das chefias no interior das fábricas e refazer a organização do processo de trabalho, com o objetivo de garantir melhor qualidade e rapidez na realização das tarefas destinadas aos operários. Direção e organização do trabalho, estes eram os “pontos críticos”, que deveriam ser reformulados para garantir maior rendimento do trabalho dos administradores e dos operários, pois o máximo da prosperidade somente pode existir como resultado do máximo de produção” (Godoy, 2010, p. 40).

⁸ Em relação às categorias que envolvem a compreensão do valor e do capital, na última seção de nossa pesquisa a discussão será aprofundada com base na obra *O Capital* (Marx, 2013).

durante todo o seu turno de trabalho. Dentre as consequências dessas mudanças salientamos que o trabalhador não necessita mais ser especialista na montagem completa do automóvel, sendo assim, não há necessidade de um operário tão qualificado, o que diminui os custos com a força de trabalho.

Em seguida é feita a regulação do trabalho individual de cada operário, para alcançar a coordenação entre as diferentes fases do processo de montagem, e é implementada uma esteira rolante, que movimenta o produto entre operários que executam tarefas específicas, estabelecendo um ritmo regular de trabalho. Isso facilita o controle do tempo de trabalho gasto pela gestão, reduzindo estoques e o transporte entre as etapas da produção (Gounet, 1999).

Além do ciclo de controle dos processos e tempos de trabalho, Ford também introduziu a padronização de peças, a fim de reduzir a complexidade e o esforço na montagem dos automóveis, garantindo que componentes iguais fossem utilizados nos mesmos modelos de veículos. Tal aposta exigiu que Ford também adquirisse as empresas de fabricação das peças, o que resultou na integração vertical de sua produção (Gounet, 1999). Essas mudanças foram bastante positivas para a indústria automobilística, pois permitiram a redução dramática do tempo necessário para a produção e montagem de um veículo, passando de 12:20 horas para 1:30 hora após o processo de automatização da montagem (Gounet, 1999).

Enquanto o fordismo combinado com o taylorismo dominava o cenário industrial, com sua produção em massa e foco na eficiência pela padronização, o toyotismo emergia no Japão como uma resposta às necessidades específicas do país no pós-Segunda Guerra Mundial, em meados dos anos de 1950 e 1970. Desenvolvido pela Toyota, esse novo sistema adaptou e refinou os princípios fordistas, introduzindo a produção *just-in-time* e a flexibilidade no trabalho para reduzir desperdícios e aumentar a eficiência.

Kiichiro Toyoda (1894-1952), presidente da Toyota, naquela época enfatizou a importância de alcançar a eficiência norte-americana rapidamente, para evitar o colapso da indústria automobilística japonesa. Para isso, realizou-se uma reconfiguração do modelo fordista ao contexto japonês, envolvendo a criação de um sistema de produção que considerasse as condições específicas do país.

Ao invés de simplesmente copiar o modelo americano, Taiichi Ohno (1912-1990), vice-presidente da Toyota, desenvolveu uma organização do trabalho de forma que pudesse ser tão eficaz quanto o fordismo em questão de rapidez de produção,

mas que se adequasse às especificidades japonesas para a época. Adotou assim a produção *just-in-time*, em que os veículos são produzidos conforme a demanda real, reduzindo estoques e desperdícios e aumentando a eficiência. O modelo é enxuto e mais rentável, pois atende à demanda. Antunes (2009) explica que o sistema toyotista:

[...] é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;

2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;

3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média até 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo;

4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;

5) funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;

6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista (Antunes, 2009, p. 56).

A Toyota assim focou seu trabalho na eliminação de desperdícios em todas as operações não relacionadas diretamente à produção, como transporte, estocagem e controle de qualidade, visando à máxima fluidez na produção. Adotou desse modo a flexibilização no trabalho, ao contrário do fordismo, em que cada trabalhador operava uma única máquina. Com isso os trabalhadores são treinados para operar múltiplas máquinas em equipe, aumentando a eficiência na produção. O *kanban*, considerado um método de gestão de estoque que garante que apenas o necessário seja produzido e reabastecido, funcionava com base em sinais visuais (placas indicativas) que alertavam a necessidade de produção de novas peças, e também foi adotado nessa mesma perspectiva (Gounet, 1999).

Além disso o sistema toyotista também adotou algumas técnicas, como o SMED, do inglês, *Single-Minute Exchange of Die*, traduzida para o português como, “troca rápida de ferramenta”, permitindo assim a redução do tempo de trocas de ferramentas e ajustes de máquinas, provendo a eficiência na produção de diferentes modelos na mesma linha de montagem.

As relações com fornecedores foi um ponto que o toyotismo entrou com um diferencial significativo em relação ao taylorismo/fordismo, pois, ao invés de integrar

verticalmente, a Toyota desenvolveu relações estreitas com fornecedores de autopeças, exigindo que se localizassem próximo às fábricas e também adotassem o sistema de produção Toyota, garantindo maior flexibilidade e controle de qualidade (Gounet, 1999).

Acerca deste dessas relações de produção, Antunes (2009) salienta que:

Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais. Essa última prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo (a chamada 'teoria do foco') e transfere a 'terceiros' grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, às firmas 'terceirizadas', acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores (Antunes, 2009, p. 56-57).

A terceirização de etapas da produção foi uma marca de relevância nesse processo, bem como a adoção de alta tecnologia no processo produtivo. Em face do movimento contraditório que demarca o capitalismo, cujas crises são inerentes à sua lógica interna de funcionamento, a transição das décadas de 1960-1970 foi palco de uma crise econômica mundial, encerrando-se assim a fase de altas taxas de crescimento do capital (Netto; Braz, 2006). Essa crise desencadeou uma série de respostas articuladas por parte do capital, provocando novas transformações no cenário mundial.

Durante a década de 1960 os sinais de desgaste já apareciam. A hegemonia dos EUA declinou e, com isso, o sistema monetário baseado no dólar-ouro desmoronou. Houve indícios de redução na produtividade da força de trabalho em vários países, além da evidente exaustão de seu grande reservatório proveniente da migração interna, que havia sustentado o boom industrial (Netto; Braz, 2006).

Tais mudanças atingiram a sociedade mundial como um todo⁹, abrangendo não só a economia, mas também reverberando em setores sociais, políticos e culturais.

⁹ Outro aspecto desse processo mais amplo foi a Guerra Fria, ocorrida entre 1947-1991, entre as potências mundiais Estados Unidos e União Soviética. Hobsbawm (1995) aponta que esse período influenciou diretamente a forma como a Europa reorganizou sua economia e suas relações internacionais. A reconstrução europeia, especialmente através do Plano Marshall, foi impulsionada pela necessidade de conter a expansão comunista, fortalecendo o capitalismo e criando laços mais estreitos entre os países ocidentais e os EUA. Ao mesmo tempo, a descolonização da África forçou as potências europeias a buscar novas formas de exploração econômica, muitas vezes por meio de organismos multilaterais e estratégias neocoloniais. Assim, o contexto da Guerra Fria não apenas

Nesse viés, essa recessão generalizada se evidenciou na década de 1970, servindo como um sinal de alerta para o capital, o que requereu mudanças de organização interna para que voltasse a se reproduzir com mais intensidade. A solução conjuntural adotada requereu implementar novas estratégias econômicas e políticas globais, a fim de reverter tal conjuntura negativa (Netto; Braz, 2006).

Embora até então tivesse atendido às demandas produtivas com sucesso, os métodos de gestão e organização do trabalho tayloristas-fordistas começaram a desgastar-se em certas conjunturas, mostrando-se insuficientes, dado que sua produção era homogênea, uniforme e padronizada. Os altos estoques significaram prejuízos significativos perante a recessão econômica que marcou o período.

Com a alta inflação, o endividamento externo dos países periféricos e uma série de outros problemas estruturais e econômicos, a política mundial, foi levada a uma relativa reestruturação das forças produtivas, “[...] esgotando-se a modalidade de acumulação rígida, própria do taylorismo-fordismo, e começando a se instaurar a acumulação flexível [...]” (Netto; Braz, 2006, p. 215) própria do toyotismo, o que foi se expandindo ao redor do mundo como um todo.

Quanto à reestruturação produtiva que se deu com base na introdução do toyotismo, destaca-se o fato de que ela adota a acumulação flexível como um de seus princípios, podendo ser descrita da seguinte forma:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. (Harvey, 2008, p. 140).

A incorporação de novas tecnologias de base microeletrônica, a flexibilização da produção e a polivalência dos trabalhadores desembocou em um impulso no

moldou os alinhamentos políticos do período, mas também redefiniu os mecanismos de acumulação de riqueza e dominação econômica no cenário global.

desenvolvimento das forças produtivas a partir de meados da década de 1970, o que configurou a denominada reestruturação produtiva.

No entanto, isso não significa que a tecnologia avançada passou a ser essencial para o desenvolvimento da economia mundial e mesmo da Toyota. Isso porque a tecnologia de ponta só é realmente adotada nas fábricas quando aumenta a produtividade do trabalho e a valorização do capital, que é o objetivo último desse processo (Lazarini, 2015). Sendo assim, não é possível afirmarmos que houve uma substituição da organização do trabalho baseada na forma taylorista/fordista pela toyotista, mas sim que elas convivem no processo produtivo mundial. A marca da produção globalizada de capital, portanto, é a diversidade:

[...] os diversos processos de trabalho são sempre particulares a determinados países ou regiões, empresas e até seções ou ilhas dentro de empresas e, neste plano, balizado analiticamente pela categoria de trabalho concreto, não é possível encontrar uma identidade entre eles. Tal identidade só pode ser desvendada no plano da totalidade, quando se considera que os processos de trabalho estão subordinados ao processo de valorização do capital, ou seja, ao processo de produção capitalista, tendo como base as categorias analíticas de trabalho abstrato e trabalho produtivo de mais-valia e capital. Dessa maneira, se torna compreensível a razão pela qual os capitalistas lançam mão dos mais diversos processos de trabalho, qual seja, encontrar as formas históricas mais adequadas para aumentar a exploração sobre a classe trabalhadora. Esta é a unidade na diversidade dos processos de trabalho (Tumolo, 2018, p. 108).

Sendo assim, como verificado por Lazarini (2015) e Tumolo (2018), ao contrário do que normalmente se concebe, a polivalência dos trabalhadores da Toyota, assim como qualquer forma de multifuncionalidade subordinada à valorização do capital, não cria contradições para a ordem social do capital. Em vez disso, aumenta a exploração dos trabalhadores. O fato é que as diferentes formas de organização da força de trabalho sob o capital são respostas às necessidades de valorização e às contradições inerentes ao sistema capitalista.

Nesse sentido, sejam quais forem as formas de organização do trabalho, tanto o taylorismo, o fordismo, quanto o toyotismo, todas são estratégias utilizadas pelos capitalistas para intensificar e acelerar a produção de capital, além de diversificar a exploração dos trabalhadores.¹⁰

¹⁰ Essa diversificação na exploração dos trabalhadores relaciona-se também com a educação e as formas de ensino. Por exemplo, no contexto do taylorismo e do fordismo, a organização do trabalho

Em meio às respostas da crise global capitalista e como desdobramento do cenário de instabilidade econômica e social, houve ajustes na organização política e no pensamento dos economistas burgueses. Retomaram-se concepções de economistas como Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), que haviam criticado as políticas keynesianas (subsidiadas na teoria econômica que defende que o Estado deve intervir na economia sempre que for necessário) da época e defendido a importância dos mercados livres e da competição. Dentre seus argumentos salienta-se a propagação do princípio político de que a intervenção do Estado distorce os incentivos econômicos e leva à ineficiência de gestão.

O que se constata na prática econômica e política, todavia, é que o Estado é mínimo para o social e máximo para o capital (Netto; Braz, 2006), auxiliando-o sempre que necessário para salvar empresas, subsidiar seus investimentos, etc.

Partindo desses princípios as ideias neoliberais começaram a ganhar espaço e tiveram efeitos diretos na organização da classe trabalhadora. Hayek e seus colegas argumentavam que as raízes da crise residiam no poder excessivo e prejudicial dos sindicatos e, de forma mais ampla, do movimento operário, que teria corroído as bases da acumulação capitalista com suas demandas por aumentos salariais e sua pressão parasitária para que o Estado ampliasse os gastos sociais (Anderson, 1995).

Oportuno frisarmos que a ascensão das ideias neoliberais não ocorreu instantaneamente, mas se fortaleceu ao longo da década de 1970. Durante este período, a maioria dos governos da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) ainda tentava resolver as crises econômicas com medidas keynesianas. No entanto, no final da década, em 1979, uma mudança significativa ocorreu com a eleição de Margaret Thatcher (1925-2013) no Reino Unido, uma grande

baseava-se na fragmentação das tarefas e na produção em massa, exigindo trabalhadores especializados em funções repetitivas e padronizadas. Esse princípio foi transposto para a educação por meio da pedagogia tecnicista, caracterizada pela fragmentação curricular. O conhecimento passou a ser dividido em disciplinas isoladas, organizadas em séries com cargas horárias rígidas, desconsiderando a interconexão entre os conteúdos. Pressupunha-se que o aluno, de forma autônoma, reconstruísse as relações entre os diferentes saberes, reproduzindo a lógica mecanicista do trabalho fabril (Silva, 2017). Esse mesmo processo de mudanças repetiu-se no modelo toyotista, pois o seu avanço como modelo produtivo levou a uma reconfiguração, adotando-se a flexibilização do trabalho. A produção passou a valorizar competências como autonomia, adaptabilidade e trabalho em equipe. Esse novo paradigma foi incorporado à educação do século XXI, conforme o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação, coordenado por Jacques Delors. O pilar "aprender a fazer" tornou-se central no ensino, reforçando a necessidade de adaptação constante do trabalhador às atividades profissionais e às demandas do mercado. Assim, a educação passou a enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências (Silva, 2017).

defensora das políticas neoliberalistas, marcando o primeiro governo de um país capitalista central a adotar publicamente políticas neoliberais.

Em 1980 Ronald Reagan, também defensor do sistema neoliberal, assumiu a presidência dos Estados Unidos, e em 1982, Helmut Kohl derrotou o governo social-liberal de Helmut Schmidt na Alemanha. Em 1983 a Dinamarca, conhecida por seu modelo de bem-estar escandinavo, passou a ser governada por uma coalizão de direita liderada por Poul Holmskov Schlüter. Subsequentemente, a maioria dos países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também adotou políticas neoliberalistas (Anderson, 1995).

Conectada organicamente à economia mundial, a América Latina sofreu os reveses da instabilidade econômica em meados de 1980, especialmente em suas atividades de exportação, afetando profundamente o Brasil e resultando em uma queda considerável no seu desenvolvimento econômico. Em meio a essa situação o Banco Mundial (BM) adotou uma política de empréstimos aos países periféricos da América Latina, apresentando-se para reverter os prejuízos causados pela crise de 1970 (Amorim; Leite, 2019). Essa assistência financeira, todavia, veio acompanhada de um controle econômico, político e cultural exercido pelo BM sobre o Brasil e demais países. Esse período também foi marcado pela forte hegemonia americana, tornando o Brasil refém dos princípios econômicos e políticos norte-americanos.

Essa supremacia se fortaleceu e se expandiu com o passar dos anos, principalmente com a criação e operação de agências e instituições controladas pelo capital global, como o Fundo Monetário internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), entre outras (Amorim; Leite, 2019).

Dentre os setores sociais de maior controle e de busca de hegemonia desse período, a educação ganhou destaque, pelo fato de ser um relevante aparato ideológico e também por ser propaganda como um importante instrumento para se alcançar o desenvolvimento econômico, sob a alegação de que beneficiaria a todos e resolveria os problemas mundiais, trazendo assim o desenvolvimento econômico desejado. No entanto tais ideias requerem um olhar atento em relação a suas implicações, que será explorado nas seções seguintes.

2.1.2 A educação brasileira em meio à expansão mundial do movimento do capital a partir da década de 1990

A educação, enquanto relação social, está inserida na complexa totalidade em que impera a ordem do capital. Nesse contexto, ela se torna objeto de preocupações econômicas, sociais e políticas, adquirindo uma relevância significativa ao longo do século XX. A partir dos movimentos mundiais da década de 1990, essa relevância se intensifica, expressando um projeto mais amplo de intervenção e regulação da educação pelas frações proprietárias mais importantes do capital e por conseguinte dos seus intelectuais situados em diversos setores, como nas universidades, empresas e fundações públicas e privadas.

Nesse cenário, movimentos como o TPE surgem como atores fundamentais na promoção de uma educação alinhada aos interesses do capital. Esses movimentos defendem uma visão de "qualidade" educacional que está intrinsecamente ligada à eficiência, produtividade e competitividade, valores centrais da economia capitalista. Compreender a inserção da educação nesse contexto é crucial para analisar as transformações recentes e as políticas educacionais em curso, que têm implicações diretas na formação das futuras gerações e na estruturação da sociedade. Nesse âmbito é possível afirmarmos que a educação:

[...] passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1139).

No rol desses princípios, em 1990 houve em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada entre 5 a 9 de março de 1990, reunindo 157 países. Tal evento foi convocado por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e também o próprio BM.

O evento teve como pauta e orientação essencial a importância de se buscar o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo, sendo eles considerados

fatores prioritários para a próxima década (Folha de São Paulo, 1999). Como resultado dessas pautas e das discussões durante o evento, sancionou-se o documento *Declaração Mundial de Educação Para Todos (Conferência de Jomtien-1990)*, documento que se configura como um plano de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Tal documento enfatiza a educação como um direito humano fundamental, essencial não apenas para o desenvolvimento pessoal e coletivo, mas também como um pilar crucial para o avanço social, cultural e econômico. É destacado nesse momento que a expansão educacional desempenha um papel central na promoção de valores de tolerância e no estímulo à cooperação internacional, sublinhando a sua importância intrínseca para alcançar um progresso sustentável e inclusivo.

O documento se divide em 10 artigos e em cada um se definem os objetivos para a educação ao longo dos próximos anos. Dentre eles estão:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- **fortalecer alianças** (UNESCO, 1990, p. 4, grifos nossos).

Além deste documento, a Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, adotou *Os Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS)*, um conjunto de 17 objetivos e 169 metas que deveriam ser atingidas pelos países até o ano de 2030, entrando em vigor em 2016. Elas incluem:

Erradicação da pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.

Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

Saúde e bem-estar: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades.

Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

Água potável e saneamento: assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos.

Energia limpa e acessível: assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos.

Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos.

Indústria, inovação e infraestrutura: construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.

Redução das desigualdades: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Cidades e comunidades sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Consumo e produção responsáveis: assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.

Vida na água: conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

Vida terrestre: proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Parcerias e meios de implementação: fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (Scabin, [s.d.], grifos nossos).

Dentre tais metas nos chama atenção a relevância que é dada ao fortalecimento de alianças, sublinhado como essencial. Isso vai sendo posto como necessário, especialmente ao se considerar os esforços para garantir que a oferta e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem sejam equitativas para todas as crianças e jovens. Constatamos que esse discurso é reafirmado a todo momento, denotando a importância atribuída ao ato de construir e fortalecer parcerias, sendo esse procedimento caracterizado como uma estratégia chave para alcançar uma educação inclusiva e acessível a todos. Isso é justificado pelo fato de que, sozinho, o Estado não poderia arcar com essa responsabilidade.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa (UNESCO, 1990, p. 5).

Sob essa perspectiva as recomendações internacionais enfatizam a necessidade do surgimento de novos e emergentes entrelaçamentos e parcerias, em diversas esferas e com várias funções: para abranger todas as vertentes e

modalidades educacionais; a fim de valorizar a função essencial de educadores, gestores e equipe de suporte educacional; para que ocorram entre entidades de ensino e outros departamentos governamentais, englobando os setores de estratégia, economia, emprego, telecomunicações, além de outras áreas sociais; e que se deem entre instituições estatais e privadas, junto ao setor comercial, às comunidades locais, às organizações religiosas e às famílias (UNESCO, 1990).

A alegação desses organismos internacionais está amparada nos alarmantes índices de escolarização nos países periféricos, que revelam a urgência de mudanças na educação, tanto técnica quanto ético-política, para sustentar o avanço do capitalismo em sua nova etapa. Expandir o acesso à educação formal, preparando indivíduos para enfrentar os desafios do próximo século, mesmo dentro de limites estreitos, passou a ser difundido como um imperativo pelas potências capitalistas.

Nessa perspectiva, em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu o documento *Transformação Produtiva com Equidade*, no qual destacou a necessidade de uma ampla reforma educacional para integrar os países da região ao processo de globalização. Nesse documento foram reafirmadas as diretrizes da Carta de Jomtien, que recomendava a reorganização dos sistemas educacionais com foco na formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados. Essas novas propostas para o campo educacional, visando atender às exigências econômicas que se colocavam, foram reiteradas ao longo da década de 1990, a partir da reforma do Estado e da inserção das políticas neoliberais (Lamosa, 2020).

No Brasil a apologia das políticas neoliberais ganhou impulso em 1983 com a criação do Instituto Liberal (IL), uma organização brasileira formada por empresários, que tem como objetivo disseminar e incentivar ideias e políticas que visam a liberdade individual, econômica e política. Segundo Martins (2009), a fundação do IL representou uma das manifestações corporativas de promoção e expansão do neoliberalismo no Brasil. Esse movimento fomentou e ergueu estandartes que direcionaram a reestruturação da atuação dos empresários brasileiros para uma nova fase de evolução do sistema capitalista.

Fundado por Donald Stewart Júnior o IL expandiu-se por todas as capitais brasileiras, formando núcleos municipais, seguindo sempre o princípio federativo. Inicialmente focou em traduzir e publicar obras de autores internacionais do neoliberalismo, como Ludwig von Mises, Hayek, Frédéric Bastiat e Ayn Rand, além de

pensadores brasileiros como Alberto Oliva e Ricardo Vélez-Rodríguez. Além da publicação de materiais, o Instituto também começou a organizar palestras, colóquios e seminários para promover suas ideias (Instituto Liberal, s/d, online).

Martins (2009) concebe que, nas análises veiculadas pelo IL, a questão mais problemática da sociedade brasileira originava-se das distorções econômicas e dos conflitos entre cidadãos restringidos em suas opções de escolha, provocados pela intervenção excessiva do Estado na economia, na política e na esfera social. Como solução desses problemas, sugeria-se que:

[...] a implantação de um regime de valorização do ‘individualismo como valor moral radical’ e do ‘Estado mínimo’ seria fundamental adequar o Brasil ao movimento de ponta liderado pelo governo Reagan, nos Estados Unidos e governo Thatcher, na Inglaterra (Martins, 2009, p. 114).

Nessa perspectiva, o autor supracitado destaca que o IL foi estabelecido com o objetivo de estruturar e promover os princípios teóricos e aplicados da doutrina hayekiana no Brasil, com a intenção de sugerir reformas econômicas e sociais de cunho neoliberal. O instituto empreendeu então um significativo esforço de formação política, promovendo a difusão de valores éticos e de entendimentos sobre questões como “cidadania”, “engajamento”, “Estado”, “competitividade”, “privatização” e outros, orientando-se para públicos estrategicamente selecionados e mobilizando para essa frente ideológica acadêmicos, jornalistas, advogados e juízes (Martins, 2009).

Além de atuar como um bastião moral e uma referência do neoliberalismo no Brasil, o IL adotou uma postura estratégica nas disputas sociais que marcaram a década de 1980. Martins (2009) indica que sua presença foi discreta na arena pública, mas que buscou exercer influência significativa sobre as políticas adotadas pela elite empresarial e pelo grupo dominante no poder.

Em suma, podemos afirmar que o IL se dedicou a um extenso trabalho educativo para impregnar progressivamente na sociedade os princípios econômicos e os ideais de uma nova sociabilidade no país, aquela que seguia os parâmetros neoliberais.

Sob esses princípios, em 1983 foi elaborado o *Manifesto Empresarial*, um documento publicado no Brasil que reuniu posições de várias entidades empresariais sobre a economia e política do país na época. Esse manifesto expressou preocupações e sugestões de empresários sobre temas como estabilização

econômica, inflação, políticas fiscais e monetárias, entre outros. Segundo Martins (2009), para a formulação de tal documento houve uma eleição a fim de definir 12 (doze) empresários, os quais, por meio de seus pares, dialogavam para defender uma espécie de conciliação entre todas as forças sociais, unindo o empenho dos cidadãos com o governo, a fim de reconstruir a democracia e a economia brasileira. O autor nos explica de que forma se deu essa escolha.

Esse grupo de doze empresários foi constituído por meio de uma consulta realizada pelo Jornal Gazeta Mercantil junto ao meio empresarial em que se buscou apontar os 'homens de negócios' de maior evidência no cenário brasileiro nos anos iniciais da década de 1980. No ano seguinte, os escolhidos constituíram um fórum de debates sobre os grandes temas nacionais e, na sequência do trabalho, lançaram um manifesto à sociedade brasileira na condição de 'líderes nacionais', ou, na linguagem gramsciana, 'intelectuais orgânicos' da classe burguesa. A escolha desses líderes é realizada até hoje. Faziam parte do primeiro grupo: Antônio Ermírio de Moraes, Abílio Diniz, Cláudio Bardella, Jorge Gerdau, José Millidin, Laerte Setúbal Filho, Paulo Velhinho, Paulo Villares e Severo Fagundes Netto, entre outros (Martins, 2009, p. 112).

Na esfera educacional, durante esse período, observou-se um embate entre a adaptação dos sistemas educacionais às exigências da nova ordem capitalista e a busca por uma democratização genuína do acesso ao conhecimento em todas as suas formas, encampada pelos setores mais progressistas da sociedade (Frigotto; Ciavatta, 2003). Esse conflito permeou a elaboração das inúmeras legislações que se seguiram no âmbito nacional.

Em meio às disputas de projeto societário e educacional, em 1988 promulga-se a Constituição Federal, lei suprema que estabelece os princípios e normas que regem a organização do Estado brasileiro, os direitos fundamentais dos cidadãos e as relações entre os poderes públicos (Brasil, 1988). Por meio dessa Lei, a educação é estipulada como um direito de todos e um dever do Estado.

Apesar disso, essa mesma legislação abre brechas ao permitir a participação da iniciativa privada no sistema educacional, o que está previsto em seu art. 209, ao estabelecer que: “O **ensino é livre à iniciativa privada**, atendidas as seguintes condições: I- Cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- Autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (Brasil, 1988, p. 124, grifos nossos).

Nesse ambiente e em meio à propagação das ideias neoliberais com o projeto do IL no Brasil, a reforma do Estado se concretizou em 1990, durante os governos de

Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), marcando um período de significativa transformação na administração pública e na economia do país. Collor iniciou um processo de modernização e liberalização econômica, com medidas de desestatização e abertura do mercado nacional às importações, visando combater a hiperinflação e tornar o Brasil mais competitivo no cenário internacional.

Em seguida, no governo de FHC, a agenda neoliberal foi reforçada com uma série de reformas e políticas econômicas alinhadas com os princípios do neoliberalismo. Entre as principais características dessa agenda durante o governo FHC destaca-se o Plano Real, uma das medidas mais emblemáticas desse governo, que tinha como objetivo controlar a hiperinflação no Brasil.

O plano incluiu medidas como: o ajuste fiscal; a dolarização da economia e a valorização cambial, visando estabilizar a moeda e controlar a inflação; as privatizações, que transferiram empresas estatais para a iniciativa privada, quando então setores como telecomunicações, energia, siderurgia e mineração foram alvo desse processo de privatização, o que foi amplamente criticado por diversos agrupamentos da sociedade; bem como a desregulamentação estatal, que tinha o objetivo de reduzir a intervenção do Estado e promover a livre concorrência. Importante explicitar que isso incluiu a flexibilização das leis trabalhistas e a redução ainda maior de barreiras à entrada de empresas estrangeiras no mercado brasileiro (Azevedo, 2013).

O reflexo desse conjunto de medidas foi a intensa abertura do mercado; a entrada significativa de capital estrangeiro; o processo de privatização e desnacionalização de empresas importantes; a flexibilização e desregulamentação da economia, com a manutenção do superávit primário; a priorização do pagamento dos juros da dívida pública, com a adoção do regime de câmbio flutuante; entre outras ações. Além disso, nesse contexto foi mencionada também a necessidade de reformas na educação, embora não tenha havido uma definição clara quanto aos recursos disponíveis nem ainda a indicação explícita de que o orçamento social deveria ser reduzido (Andrade; Motta, 2022).

Seguindo essa lógica, em 1996 promulgou-se no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996). Oportuno frisarmos que o documento foi elaborado em meio à supremacia neoliberal em curso

no Brasil. Sendo assim, sua aprovação foi marcada por aguerridas disputas, iniciando-se em 1988 com a apresentação do Projeto de Lei 1.258/1988.

Esse projeto foi analisado por um grupo coordenado pelo deputado federal do Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo, Florestan Fernandes, e teve a relatoria do deputado do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) da Bahia, Jorge Hage. Em 1989 uma terceira e distinta versão do Projeto foi apresentada, mesmo após a aprovação de diversos movimentos de educadores. Sendo assim, na aprovação do projeto pela Câmara Federal o documento não ficou livre de controvérsias. Houve resistência e oposição por parte de alguns setores da sociedade civil, que discordavam de certos aspectos da legislação (Cazavechia, 2016).

Em meio a esse processo, diversos foram os embates por parte de movimentos sociais, incluindo os educadores e outras organizações, que desempenharam um papel fundamental em oposição aos interesses privados contidos na legislação. Apesar das lutas para pressionar o MEC, aprovou-se em 1996 a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em vigor até os dias atuais, que foi alvo de reformas pontuais ao longo desse período para se ajustar cada vez mais ao projeto desejado pelos setores sociais burgueses, direta ou indiretamente presentes no setor educacional.

Considerando o movimento do capital voltado para a educação pública, Leher (2023) avalia que entre 1988-2007 houve o período de institucionalização e expansão do setor privado na educação brasileira, momento em que os seus interesses se tornaram mais evidentes nas normativas aprovadas. No caso da LDBEN de 1996, o autor declara que ela:

[...] abriu um novo horizonte normativo, pois a expressão está indissolavelmente associada à iniciativa privada mercantil, isto é, à busca de lucro pelos investidores. Este foi o sentido assumido pela principal lei que normatiza a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Leher, 2023, p. 37).

No contexto das políticas educacionais, a associação mais direta na dinâmica entre os setores público e privado aprofundou-se a partir de 1997, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) se associou ao MEC e passou a realizar análises sobre a condição da Educação Básica no Brasil, utilizando informações e métricas oficiais.

Nesse cenário o governo federal, juntamente com várias administrações estaduais e municipais, intensificou tanto o desenvolvimento quanto a implementação

de políticas públicas e a execução de programas e projetos em colaboração com entidades do setor empresarial envolvidas com educação, tais como o Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outras organizações corporativas (Campos; Damasceno, 2020).

Em meio à lógica de gerência neoliberal, após os mandatos de FHC, em 2002, foi eleito à presidência do Brasil o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). Entre os setores mais progressistas a expectativa era que ele adotasse uma política que rompesse com os paradigmas neoliberais defendidos pelo governo anterior, no entanto, apesar das aparências de um embate ideológico, as alianças e os planos de governo evidenciavam que a disputa eleitoral estava mais focada na concorrência pelo controle das políticas econômicas e sociais dentro de certos limites estabelecidos. A vitória da chapa liderada por Lula, composta por ele e por José Alencar, empresário e membro do Partido Liberal, acabou por ratificar os interesses da classe empresarial, consolidando o padrão de sociabilidade do capital (Martins, 2009).

Nesse contexto Lula deu continuidade às premissas neoliberais, com resultados também avassaladores, especialmente pela intensificação do uso das PPP. Segundo Garrido e Santos (2021) essas parcerias podem ser caracterizadas como uma forma de concessão especial do serviço público. São, portanto, uma continuidade da regulamentação das concessões que pretendiam transferir ao mercado o serviço público, como previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995).

Em 2004 foi assim instituída a Lei nº 11.079/2004, que estabeleceu as diretrizes para a contratação de PPP, definindo modalidades e requisitos necessários para a formação de parcerias entre o setor público e o setor privado (Brasil, 2004). Em relação a essa normativa as autoras explicam que:

O que difere a PPP criada pela Lei nº 11.079/04 de outras formas de 'parceria' e concessão pública é o fato de ser um contrato de longo prazo, que envolve necessariamente a conjunção de obras e prestação de serviços, remunerados pelo poder público através de contraprestações mensais (Garrido; Santos, 2021).

Sob esse novo padrão de sociabilidade, Oliveira (2009) descreve que a atuação do governo Lula na educação dessa época foi marcada por uma série de parcerias e iniciativas. O governo desenvolveu colaborações diretas com municípios e escolas,

muitas vezes sem a intermediação dos estados, o que promoveu um novo enfoque na administração de políticas públicas e sociais.

Esse enfoque também incentivou a participação de outras entidades na execução de programas sociais em nível local, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), sem excluir os sindicatos. Importante ressaltar que esse método de administração de políticas públicas e sociais não foi uma inovação desse período, pois teve suas raízes no governo anterior, na reforma do Estado liderada por FHC. O fato é que essa condução das políticas sociais não foi rompida.

Diante da atual conjuntura política e econômica as PPP ganham um alcance ainda maior. A criação e organização de grupos empresariais e suas respectivas empresas fortaleceu alianças com o setor público, especialmente na gestão de setores como a educação. Um exemplo notável é o Movimento Todos Pela Educação (TPE), que exige uma análise atenta devido à importância que assumiu para alavancar a participação política do setor privado no âmbito governamental, o que lhe logrou assegurar significativos ganhos no campo educacional, como detalhado na próxima seção.

Antes de adentrar nessa discussão educacional mais específica, resgatamos o processo que constituiu esse movimento em sua articulação mais ampla com os interesses dos capitalistas.

2.2 Origem, história e metas do Todos Pela Educação para a Educação Básica

O TPE é uma entidade da sociedade civil composta por representantes de grandes empresas que constituem o setor empresarial burguês, que reivindica ter como objetivo central promover uma mudança significativa na “qualidade” da Educação Básica no Brasil. Além disso, ele se autodescreve como uma organização não governamental, apartidária e independente de filiações políticas, financiada exclusivamente por fontes privadas, pois não depende de recursos públicos (Todos pela Educação, *online*).

Esse agrupamento foi se constituindo em consonância com uma movimentação que extrapolava o espaço nacional, a denominada *Agenda Educação para Todos*. Ela foi propagada nos anos 2000 em toda a América Latina e no Caribe, incentivada e viabilizada por movimentos empresariais que se apresentaram como organizados em

prol dos direitos e melhoria da educação para todos. Nesse viés, adotou-se o lema “Todos pela Educação”. Foi assim que alguns países da América Latina e do Caribe, somando-se ao todo 14 países, passaram a se organizar por meio da união de forças empresariais, montando grupos muito similares e com objetivos alinhados. Partindo-se desses princípios, foram criados os seguintes movimentos:

Proyecto Educar 2050 (Argentina); **Movimento Todos Pela Educação (Brasil)**; Educación 2020 (Chile); Empresarios por la Educación (Colômbia); Grupo Faro (Equador); Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo - Fepade (El Salvador); Empresarios por la Educación (Guatemala); Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu - Ferema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Foro Educativo Nicaragüense ‘Eduquemos’ (Nicarágua); Unidos por la Educación (Panamá); Juntos por la Educación (Paraguai); Empresarios por la Educación (Peru); Acción por la Educación - Educa (República Dominicana). (Lamosa, 2020, p. 12 *grifos nossos*).

Como se constata, a articulação burguesa empresarial em torno da educação se destaca nesse período, abrangendo múltiplas e coordenadas ações no continente. É salutar situarmos o TPE, que só concretizou sua efetivação no ano de 2006, em meio a um amplo e abrangente percurso de gênese histórica desse movimento no Brasil, dado que ele está interligado a diversas iniciativas e personalidades, refletindo uma trajetória de colaboração entre organizações não governamentais, empresariais e voluntárias.

Nesse sentido, já em 2001, considerado o *Ano Internacional do Voluntariado*, surgiram diversas iniciativas empresariais no cenário educacional brasileiro. Entre elas destaca-se a atuação do Instituto Brasil Voluntário, também conhecido como *Faça Parte*, “[...] ONG que incentiva projetos de voluntariado desenvolvidos por estudantes e conectados com proposta pedagógica” (Um Brasil, 2017, n.p.). Um dado relevante é que tal iniciativa foi fundada e presidida por Priscila Cruz, atual presidente e CEO (*Chief Executive Officer*) do TPE.

Oportuno citarmos ainda que tal iniciativa contou com a participação e liderança de figuras robustas que representam o setor privado, como Milú Villela (Grupo Itaú), Heloísa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau/Centro de Voluntariado do Rio Grande do Sul), Roberto Klabin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver). Salientamos que esses atores e diversos intelectuais e organizações

empresariais/fundacionais mais tarde também participaram na criação do TPE, conforme identificado por Deitos (2019).

No intuito de auxiliar na caracterização desse grupo, recorreremos também a um documento elaborado pelo TPE, no ano de 2009, quando o TPE lançou seu primeiro relatório de atividades, intitulado “Todos Pela Educação 2006-2009”. Neste relatório apresenta-se um balanço dos primeiros quatro anos do TPE e, para tanto, apresenta-se a história desse movimento, desde a sua idealização até o seu lançamento oficial em setembro de 2006. Na mesma oportunidade destacam-se alguns dados coletados, os envolvidos no processo de construção e estruturação desse movimento, bem como as parcerias e ações que foram mobilizadas durante esse percurso.

Uma das primeiras iniciativas apontadas pelo grupo em formação foi conduzir uma análise das propostas educacionais das instituições relacionadas ao ensino, incluindo o MEC, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), a UNICEF e a Unesco. Também levaram em conta a Constituição, a LDBEN e o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme descrito pelo próprio TPE (2009).

Em continuidade à sua história esse mesmo documento salienta que, a partir de um levantamento inicial, o grupo do TPE, que ainda era denominado *Pacto Nacional pela Educação*, redigiu seu primeiro documento em julho de 2005, intitulado *10 Causas e 26 Compromissos*. Em agosto de 2005, o *Pacto Nacional Pela Educação* começou a tomar forma, envolvendo a União, estados, municípios, iniciativa privada, organizações da sociedade civil e educadores, quando o documento foi apresentado a autoridades educacionais e, em 25 de agosto, ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, que apoiou o movimento (Todos Pela educação, 2009).

Em 26 de outubro de 2005 o movimento ganhou caráter formal com a elaboração de um texto oficial, estabelecendo um compromisso de mobilização nacional com metas verificáveis e mensuráveis. Entre dezembro de 2005 e março de 2006 foram definidas essas metas, após cerca de oitenta entrevistas com representantes de diversos setores, incluindo educadores e ONGs, de acordo com seu relato. Durante esse período, o movimento foi oficialmente batizado com o nome *Todos Pela Educação*, para representar um compromisso nacional pela educação de qualidade, em que cada cidadão e instituição se tornaria corresponsável pela garantia desse direito para todas as crianças e jovens brasileiros (Todos Pela Educação, 2009).

Com base nesses princípios e com vistas a engajar-se nas políticas educacionais, assegurando sua intervenção, em 2005 a cronologia formal do TPE começou a ser delineada por um grupo de burgueses representando suas respectivas empresas. Em setembro de 2006, o movimento foi oficialmente lançado com o projeto *Compromisso Todos pela Educação*. Este lançamento ocorreu durante o congresso *Iniciativas de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*, realizado no Museu do Ipiranga, em São Paulo (Lamosa, 2017).

No ano seguinte ao lançamento do TPE houve a legitimação de sua inferência na esfera estatal por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007¹¹, denominado *Compromisso todos pela Educação*, que estabeleceu uma espécie de “contrato” sob o objetivo de promover “[...] a união dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em colaboração, das famílias e da comunidade, visando a melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007, p. 01).

Partindo desse princípio colaborativo o TPE apresentou 5 (cinco) metas para a educação, a se alcançar no Brasil até 7 de setembro de 2022, ano em que se celebrariam os 200 anos de sua independência. As metas ficaram assim estipuladas:

- Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
- Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
- Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
- Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.
- Meta 5. **Investimento em Educação ampliado e bem gerido** (Todos Pela Educação, 2020a, p. 01-02, grifos nossos).

Seguindo a cronologia de ações e políticas para a educação nas últimas décadas apresentada por esse grupo, em 2007 o governo federal instituiu, no período governado por Lula, em parceria com o TPE, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado através da carta *Compromisso Todos Pela Educação*. O PDE consiste em um plano executivo que busca integrar diversos programas relacionados às etapas, níveis e modalidades da educação escolar brasileira, visando maior coesão do sistema educacional nacional. Ele é constituído por mais de 40 (quarenta) programas organizados em quatro eixos principais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização (Ferreira, 2010).

¹¹ Na próxima seção exploraremos melhor esse Decreto e suas influências na educação.

No ano seguinte, o TPE fez parte de mais uma ação junto ao governo federal, que incidiu na instituição da Emenda Constitucional (EC) nº 59, que ampliou o período obrigatório na Educação Básica. Antes dessa emenda, a obrigatoriedade escolar era dos 6 aos 14 anos (Todos Pela Educação, s/d, *online*). Tal Emenda prevê a universalização do atendimento educacional obrigatório também na Educação Infantil e no Ensino Médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre 4 e 17 anos, além de propor a redução anual, a partir de 2009, do percentual da Desvinculação das Receitas da União aplicado aos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento da educação. Nos termos da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, ficam implementadas as seguintes mudanças:

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (Brasil, 2009, p.1).

Seguindo em suas ações, o TPE também adentrou na esfera de avaliação para atuação no meio educacional, em 2008, com o lançamento de um projeto denominado *De olho nas metas*. Com esse intuito, estabeleceu-se uma espécie de:

[...] relatório anual do Todos Pela Educação para o acompanhamento dos indicadores educacionais do País sobre atendimento escolar à população de 4 a 17 anos, alfabetização, desempenho dos alunos no Ensino fundamental e médio, conclusão dos estudos e financiamento da Educação Básica (Gife, 2012, p. 1, *online*).

Em 2010 o TPE elaborou suas 5 (cinco) bandeiras, criadas e implementadas de modo a nortear o cumprimento das 5 (cinco) metas estabelecidas pelo TPE para serem cumpridas até 2022. Assim, as suas bandeiras configuram-se como etapas e medidas que seriam alvo de discussões, debates e mudanças nos próximos anos. Essas bandeiras contemplaram os seguintes focos: o currículo, o trabalho docente, as avaliações de larga escala, a gestão e a aprendizagem¹².

¹² Os desdobramentos dessas bandeiras serão discutidos mais adiante.

- 1- Currículo: o País precisa ter um **currículo nacional**, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo.
- 2- Valorização dos professores: o magistério deve ter uma **formação adequada**, com **foco na aprendizagem** dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente.
- 3- Fortalecimento do papel das avaliações: as provas aplicadas para **medir a qualidade** da Educação devem **orientar as políticas públicas** e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam e deixaram de aprender.
- 4- Responsabilização dos gestores: os **gestores** brasileiros devem ser apoiados, mas também **responsabilizados** pelo desempenho dos alunos.
- 5- Melhora das condições para a aprendizagem: o País deve ampliar a exposição dos alunos à **aprendizagem** por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contraturno para reforço escolar e recuperação (Gife, 2010, p.1, *online*, grifos nossos).

No ano de 2011 o TPE foi responsável por liderar o ciclo de avaliação brasileira de alfabetização, a denominada Prova ABC. O processo de aplicação e organização foi realizado por meio de diversas parcerias entre o MEC, o Instituto Montenegro, a Fundação Cesgranrio e o INEP, sendo o objetivo dessa iniciativa realizar uma análise do nível de alfabetização dos alunos brasileiros (MEC, 2011).

No mesmo ano, com vistas a se engajar ainda mais nos meios educacionais, o TPE estabeleceu parcerias com o *Educación 2020* (Chile) e *Mexicanos Primero* (México), além de também participar ativamente na criação da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA), quando então realizou uma articulação de suas ideias com 15 (quinze) países da América Latina.

Segundo Lamosa (2020), a constituição da REDUCA delineou objetivos para a sua organização, dentre eles se incluem: a colaboração para garantir educação de qualidade para todas as crianças e jovens, a troca de conhecimentos e o aprendizado coletivo, além de uma representação regional unificada. Durante o processo de sua elaboração foi estabelecida a meta de que, até 2024, os estudantes da América Latina e do Caribe completem 12 anos de escolaridade e que os países alcancem a média da OCDE no Pisa.

É cabível frisar que tais movimentos envolvidos na criação da REDUCA possuem objetivos e características muito parecidos, principalmente no que se refere às mudanças e formas de organização da educação nos países que são alvo de sua hegemonia. Dentre essas características citamos:

1) uma organização administrativa muito similar (assembleia geral que reúne os sócios, uma junta diretiva, um conselho superior, um conselho assessor, além de comitês para assuntos específicos); 2) Produção de agendas de longo prazo (no Brasil, por exemplo, a data de 2000 foi eleita como marco histórico, no Chile esse marco foi definido para 2020 e na Argentina para 2050); 3) Apoio às Parcerias Público-Privadas; 4) Valorização de programas de inserção do trabalho voluntário em políticas de garantia do direito à educação; 5) Demarcam sua separação com o governo e com o mercado, definindo-se como parte de um 'Terceiro setor' ou de uma 'Sociedade Civil' que é a expressão da cidadania, enunciam uma origem 'apartidária'; 6) Trabalho estreito com a imprensa, incluindo entre seus associados grandes empresas de comunicação (como por exemplo, no Brasil em relação às empresas do grupo Roberto Marinho e no México, onde a Televisa é um dos associados do movimento 'Mexicanos Primeiro'); 7) Assumem estatuto de especialistas ('Think Thanks'), apresentando-se como especialistas nas reformas educacionais em seus países (Lamosa, 2020, p. 12).

Além dessas ações, ao longo dos anos o TPE vem acompanhando os dados e índices educacionais, momento em que se aproveita dos resultados para propor novas iniciativas, apoiando diversas mudanças e reformas no meio educacional, como por exemplo a reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a), e a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017b, 2018), tema que será aprofundado nas seções seguintes. Nesse sentido ele esteve presente também no debate acerca das novas diretrizes para formação de professores, de 2019, definida por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a denominada BNC-formação (Brasil, 2019), recentemente substituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024a) e pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024b).

Tais legislações trazem modificações modestas à BNC-formação de 2019, que foi alvo de aguerridas resistências e embates no âmbito educacional, e que foi diagnosticada pelo TPE como o “[...] primeiro passo em uma transformação na formação inicial docente, voltada para os desafios práticos do cotidiano escolar” (Todos pela Educação, *online b*).

Como se constata, com vistas a seguir suas estratégias e alcançar suas metas, o TPE trabalha de forma sempre muito organizada, promovendo suas alianças de interesses, o que lhe confere o *status* de um movimento formalizado e estruturado. Em sua *homepage* é demonstrada sua missão para a educação brasileira, bem como caracterizada sua auto apresentação, em que se descrevem como:

[...] uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado (Todos Pela Educação, s/d, *online a*).

Além de bem articulado e estruturado, eles possuem uma organização consolidada, o que permite que sua atuação seja efetiva a partir de seus interesses. Diante disso eles contam com um Conselho de Governança, que tem como função conduzir as atividades diárias e definir as diretrizes técnicas do movimento. O Conselho é responsável por aprovar o plano estratégico e monitorar sua implementação e resultados. Os associados são selecionados por serem indivíduos que se dedicam a apoiar os objetivos do TPE, buscando uma Educação Básica pública de qualidade e equitativa (Todos pela educação, *online c*). Seus conselheiros e associados atuais são apresentados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Conselhos de governança e seus representantes TPE (2024)

Conselhos e Governança Todos Pela Educação (2024)				
Presidente Executiva	Conselho Deliberativo	Conselho Consultivo	Conselho Fiscal	Conselho de Fundadores
Priscila Cruz	Binho Marques	Ana Maria S. Diniz D'Ávila	Américo Mattar	Jorge Gerdau Johannpeter
	Eduardo Mazzilli de Vassimon	Ana Amélia Inoue	Anna Maria Temoteo Pereira	Daniel Feffer
	Giovanni Harvey	Antônio Jacinto Matias	Gilberto Bagaiolo	Jayme Sirotsky
	Nina Beatriz Stocco Ranieri	Fernando Luiz Abrucio	Junio Fuentes	Luis Norberto Pascoal
	Paula Louzano	Jair Ribeiro da Silva Neto		Milú Villela
	Paulo Sérgio Kakinoff	Maria Lucia Meirelles Reis		Viviane Senna
	Ricardo Ubiraci Sennes	Mozart Neves Ramos		Wanda Engel Aduan
	Priscila Cruz	Rodolfo Villela Marino		

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Todos Pela Educação (s/d, *online c*).

Elencamos também algumas atividades e ocupações de membros fundadores do TPE, que estão ligados principalmente a empresas privadas e outras fundações, com abrangência internacional. Pires (2015) destaca a representatividade de Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do Conselho de Administração do Grupo Gerdau, que também lidera a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC) do Governo Federal e o Conselho de Governança do Todos Pela Educação. Ele é presidente do Movimento Brasil Competitivo (MBC) e membro do *International Iron and Steel Institute* (IISI), da Petrobrás, e do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Federal. Além disso, participa do conselho consultivo do *David Rockefeller Center for Latin American Studies* (Universidade de Harvard).

Milú Villela, acionista do Grupo Itaú, é presidente do Instituto Itaú Cultural, do Centro de Voluntariado de São Paulo e do Instituto Faça Parte. Ela também é embaixadora de Boa Vontade da UNESCO. Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, faz parte do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), dos Conselhos Consultivos da Febraban, Citibank Brasil e Banco Santander. Ela também participa dos Conselhos de Educação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), além de atuar nos conselhos de Energias do Brasil (EDP), ADVB, e *World Trade Center* (WTC). (Pires, 2015).

Ao se autodescrever como uma organização sem fins lucrativos, financiada com recursos privados, contudo, em 2014 foi qualificado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), conforme a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Essa qualificação permite que o TPE receba recursos financeiros do poder público por meio de parcerias para a promoção e execução de atividades previstas na legislação.

Essa legislação abrange: a) a Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e a criação do Programa Nacional de Publicização; b) a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, sobre a qualificação de entidades privadas sem fins lucrativos como OSCIP e a instituição do Termo de Parceria; e c) o Decreto nº 9.190, de 1º de novembro de 2017, que regulamenta o artigo 20 da Lei nº 9.637, estabelecendo diretrizes para a qualificação de organizações sociais e a absorção de atividades de entidades ou órgãos públicos da União (Deitos, 2019).

Sobre esse contexto Souza, Favaro e Semzezem (2024) salientam que, por trás da sua preocupação em relação aos índices e decisões educacionais, há uma educação para o conformismo da classe trabalhadora, já que sua função é precisamente operar sob a lógica predominante da classe burguesa. Em outras palavras, trata-se de um projeto educacional que serve à dominação, beneficiando o setor comercial e o capital, seja por meio da venda de serviços, seja por meio da oferta de plataformas de formação de professores, livros e outros materiais.

Vimos até o momento que esse movimento tem raízes na própria dinâmica reprodutiva do capital e que está imbricado com as transformações históricas que envolvem os processos de trabalho e as distintas formas de reprodução dessa forma social. O TPE é expressão da necessidade de converter a educação e outros segmentos sociais em setores lucrativos para o capital, o que requer organização de estratégias articuladas mundialmente.

É no interior desse processo que se compreende a ação do TPE, que foi ocupando espaços decisórios no âmbito governamental, conforme exploramos na sequência. O intuito é discutir com mais profundidade as suas estratégias práticas para influenciar as reformas educacionais em curso na Educação Básica pública brasileira.

3 A ATUAÇÃO DO TPE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A SIMBIOSE ENTRE GOVERNOS E INICIATIVA PRIVADA

Neste capítulo analisamos a relação simbiótica entre os governos brasileiros e o TPE na área da educação, destacando como esses dois setores interagem e colaboram. O TPE muitas vezes atua por meio da ocupação de espaços e cargos públicos, exercendo um protagonismo significativo no cenário educacional brasileiro.

Em seguida são abordados os processos e etapas de aprovação de algumas das reformas educacionais no Brasil, motivadas pelo projeto hegemônico do TPE em parceria com o governo federal. São detalhadas as características do PDE, em meio a seu surgimento e ao contexto político, além das “inovações” que ele trouxe para a educação e suas estratégias de ação. Abordamos os principais projetos inseridos no PDE, na etapa da Educação Básica, e a viabilização das PPP nesse contexto.

Analisamos também a reforma do Ensino Médio, destacando como o TPE facilitou a interlocução necessária para sua implementação. São mencionadas iniciativas como o *Educação Já* e os anuários, os documentos críticos ao IDEB, bem como as diversas parcerias entre o setor público e privado que motivaram essas reformas.

Consideramos que essa análise permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e das influências de setores da sociedade civil que vem moldando o sistema educacional do país nas últimas décadas. São exploradas assim as disputas que envolvem as políticas educacionais mais recentes, por considerarmos que o desvelamento desse processo expressa os embates e os distintos interesses em torno da educação pública brasileira.

3.1 Articulação entre governos e iniciativa privada na Educação Básica

Apesar de ser uma temática muito atual e que tem gerado polêmicas intensas, é importante frisar nesse momento da análise que a colaboração entre o governo e a iniciativa privada nas decisões educacionais não é recente. Pode-se afirmar que ela acompanha a consolidação da escola pública, o que fica explícito já nas décadas de 1930 e 1940, servindo para fomentar o crescimento da burguesia industrial brasileira, principalmente nos estados de São Paulo, Minas Gerais e no Rio Grande do Sul.

Oliveira e Pires (2023) retratam o período em que Gustavo Capanema Filho foi Ministro da Educação no Brasil, entre 1934 e 1945, quando viabilizou diversas reformas no ensino brasileiro. Dentre essas mudanças estavam a centralidade do ensino para promover a consciência e a responsabilidade por meio do compromisso com a cidadania e o patriotismo.

As autoras supracitadas nos chamam atenção ao fato de que tais orientações são artifícios voltados ao favorecimento do mundo capitalista, no momento em que se dava ênfase ao trabalho manual para a classe trabalhadora. A constituição de 1937, a terceira do Brasil República, retirou do Estado a responsabilidade pela educação e transferiu-a para iniciativas individuais e associações públicas e privadas, houve assim um enfraquecimento das conquistas do movimento renovador da época. A distinção entre o trabalho intelectual, reservado à burguesia, e o trabalho manual, destinado às classes proletárias, reforçou as desigualdades sociais e regionais no acesso e na qualidade da educação, além de perpetuar estereótipos de gênero e classe.

Mais tarde, com a formalização da Constituição de 1946, houve a obrigatoriedade do ensino primário a todos e também a caracterização da educação enquanto direito universal. Apesar dessas conquistas, o então ministro Raul Leitão da Cunha, em 1946, defendeu a implementação dos cursos profissionalizantes através da parceria com o sistema “S”, com o objetivo de qualificar trabalhadores para os setores industriais.

O sistema ‘S’ é um conjunto de instituições privadas brasileiras criadas com o objetivo de promover a formação e qualificação profissional em diversas áreas. Essas instituições são mantidas por entidades empresariais de cada setor, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional do Comércio (CNC), entre outras. Assim, é composto por várias entidades, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Cada uma dessas instituições tem sua própria missão e atua em áreas específicas, oferecendo cursos, treinamentos e serviços voltados para a capacitação profissional e a melhoria da produtividade e competitividade das empresas brasileiras (Oliveira; Pires, 2023, p. 7).

Como se constata, a interferência do setor privado na educação não é exclusividade de nosso período, mas foi na década de 1990 que esse movimento se

intensificou, com as reformas do governo FHC (1995-1998/1999-2002), conforme discutido na seção anterior. Em relação à participação do TPE foi a partir do ano de 2006, com sua criação, que esse conglomerado da iniciativa privada passou a atuar como um *think tank* da educação, no governo Lula (2003-2006 e 2007-2010).

Já mencionamos que o marco dessa grande articulação se deu por meio da aprovação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), que *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Este decreto formaliza e institucionaliza os princípios e objetivos do TPE no contexto governamental, consolidando uma parceria estratégica entre o poder público e a sociedade civil, sendo que foi também por meio dele que se regulamentaram as bases do PDE. Tal articulação é expressa principalmente nos incisos XXVII e XXVIII deste documento, que permite:

- XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (Brasil, 2007, p. 3).

No mesmo ano de aprovação e sancionamento do Decreto nº 6.094, o TPE lançou seu primeiro relatório de atividades, no qual demonstrou seus principais resultados ao longo do ano, revelando suas formas de atuação. Entre eles nos chama a atenção:

- A articulação junto ao MEC, que culminou na continuidade de políticas estruturantes para o país e no lançamento do PDE.
- O início da divulgação do movimento, nesse primeiro momento com foco nos formadores de opinião.
- A articulação junto aos veículos de comunicação, ampliando a cobertura jornalística do tema e firmando-se como uma das referências já no primeiro ano.
- O lançamento do De Olho na Educação, portal que oferece as informações necessárias para quem quiser entender a realidade da educação e como fazer a sua parte.
- Projeção dos esforços dos Estados, nas 5 Metas, até 2022 (Todos Pela Educação, 2007, p. 1).

Observa-se que a criação do PDE representou um dos projetos mais audaciosos e abrangentes na área educacional do Brasil. Através dele houve a disseminação e implementação de políticas estruturantes que transformaram a educação no país. O PDE proporcionou um ambiente favorável para a articulação de diversas organizações e frações dominantes da burguesia brasileira, influenciando diretamente a educação pública brasileira. É importante destacar que o PDE foi inteiramente baseado na *Carta Compromisso Todos Pela Educação*¹³ (MEC, s/d, online b), incorporando os princípios da iniciativa privada disseminados por meio do TPE como diretriz para os objetivos educacionais do Brasil.

Nesse viés, a conexão entre o MEC e o TPE é profunda e estrutural, indo além de uma relação meramente circunstancial. O nexo dessa aliança encontra-se alinhado às ideias de Haddad, quando batiza o principal plano de ação educacional, neste caso o PDE, por meio do *Compromisso Todos Pela Educação*, que busca pôr em prática as metas do TPE em toda a Educação Básica.

Além dos resultados alcançados, em seu relatório o TPE também retrata as suas projeções para o próximo ano, 2008. Dentre elas é possível identificar estratégias de ação articuladas e bem estruturadas para obter a hegemonia de suas propostas.

1. Articulação e Relações Institucionais: ampliar a base do TPE, com (a) articulações em todas as regiões e setores do país, promovendo movimentos organizados locais e (b) **intensificação do relacionamento com Estados** (uma vez que 2008 é ano de eleições municipais) **para influenciar políticas públicas e articulações direcionadas** às 5 Metas.
2. Comunicação: tornar o TPE conhecido em todo o país, para toda a população, por meio de **campanhas publicitárias** e editoriais.
3. Técnico: acompanhar os resultados dos indicadores da Educação e das 5 Metas nas escolas, municípios, estados e país (Todos Pela Educação, 2007, p. 1, *grifos nossos*).

Perante esse raio abrangente de ação, o movimento empresarial se capilariza nas diversas esferas decisórias das políticas educacionais, obtendo ampla repercussão social. Desde então esse grupo tem se tornado hegemônico e protagonista de diversos programas e ações educativas, e tem atuado no fomento e

¹³ Documento, assinado por 27 instituições e movimentos favoráveis à educação, considerado uma convocação aos futuros governantes e ao Congresso Nacional. A carta-compromisso apresenta sete desafios a serem vencidos até 2016 e propõe a criação de um sistema nacional de educação. Entre os desafios, destacam-se a inclusão escolar de todas as crianças e adolescentes de quatro a 17 anos até 2016, a superação do analfabetismo de jovens e adultos e a garantia da plena alfabetização de crianças aos oito anos de idade até 2014 (Brasil, s/d, online).

discussão de novas políticas, principalmente quando há a ocupação por parte de seus representantes em cargos e secretarias públicas.

É possível inferirmos que a influência do TPE teve sua manifestação em diversas áreas, desde a formação da opinião pública sobre a educação até a definição de políticas públicas. Por meio de parcerias com o governo e outras organizações da sociedade civil, o TPE busca legitimar suas propostas e promover a “corresponsabilidade” pela educação, alinhando interesses públicos e privados para a melhoria contínua do sistema educacional brasileiro (Martins; Krawczyk, 2018).

Para atingir esses objetivos, esse grupo tem se concentrado em estabelecer um diálogo contínuo e direto com o Estado, articulando-se com os governos em suas três esferas. Esse contato constante com as instituições representativas dos gestores educacionais (Consed e Undime), bem como com os próprios secretários, especialmente os estaduais e os de municípios maiores, além do MEC, permitiu ao TPE implementar seu projeto voltado à educação pública. Dessa forma, o TPE procura promover mudanças no marco legal da educação por meio de *advocacy* e na formulação de políticas públicas (Martins, 2013).

Para subsidiar esse processo, ainda em 2007 o TPE assegurou sua participação em diversos eventos e reuniões, além de fomentar articulações e relações institucionais para, assim, estabelecer conexões com diversos setores da sociedade organizada. Verifica-se que sua atuação recaiu em lideranças do terceiro setor, secretários de educação, educadores, líderes religiosos, empresários, parlamentares, gestores escolares, profissionais da mídia e representantes de organismos internacionais. Dentre os principais eventos estão:

- I Reunião Ordinária do **Consed** de 2007, onde o TPE foi apresentado especialmente aos novos secretários estaduais. - 24º Congresso da *Abert* – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, em maio de 2007, que reuniu **mais de mil jornalistas e profissionais** da área para discutir o papel social dos meios de comunicação, enfatizando a importância deles na melhoria da Educação brasileira. - 11º Fórum Nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (**Undime**), em junho no Maranhão, que contou com a participação de **mais de mil secretários municipais de educação de todo o país**. Nesse evento o TPE participou com uma apresentação sobre o movimento nas oficinas e na plenária com os municípios de menor IDEB. - 53ª Feira do Livro de Porto Alegre. - VI Encontro Internacional do Terceiro Setor – Economia Social, realizado pela Fundação Irmão José Otão, em que estavam presentes mais de 500 representantes de organizações sociais e educacionais de todo o país e da América Latina. - II Seminário Cenários da Educação no Brasil -

Fund. Vale do Rio Doce, com apresentação para os 70 municípios apoiados pela fundação. - Summit Symnetics no Rio de Janeiro, que teve a presença de mais de 800 empresários, onde foi apresentada a utilização da metodologia do BSC pelo movimento. - Convenção Nacional Conjunta da Seicho-No-Ie do Brasil. - 1º Encontro Estadual de Educação: Compromisso do Ministério Público, em novembro em Cuiabá, com a participação de promotores da região centro-oeste. - **Conferência Estadual de Educação** Básica de Goiás, em novembro, preparatória para a conferência nacional que será realizada em abril de 2008. - III Seminário Anual da Andifes de Políticas Públicas para a Educação: Carência de professores na Educação Básica: diagnóstico e propostas em dezembro em Brasília (Todos Pela Educação, 2007, p. 4, grifos nossos).

Cabe salientarmos sua representatividade nas Conferências Estaduais de Educação, a fim de repercutir nas propostas apresentadas na Conferência Nacional de Educação. Em continuidade a essas ações, em 2008 o TPE lançou mais um relatório de suas atividades, nesta oportunidade foi citado que uma de suas ações foi a articulação específica com governos estaduais, a fim de mobilizar uma espécie de agenda de parcerias entre o setor público e o privado, de modo a alcançar as 5 metas estabelecidas pelo próprio TPE em seu lançamento.

Nesse ínterim, o TPE em parceria com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) estabeleceu o workshop *Agenda Alinhada do Investimento Social Privado em Educação*. Tal evento teve como objetivo viabilizar e discutir uma agenda de investimentos público e privado para a Educação, com o intuito de atingir suas 5 metas (Todos Pela Educação, 2008). Nos chama atenção o fato de que tal evento teve a presença de Fernando Haddad, Ministro da educação da época. Ressalte-se que, “[...] esse movimento motivou a elaboração de um Guia do Investimento Privado em Educação” (Todos Pela Educação, 2008, p.14).

Diante dessas iniciativas a união entre o governo e TPE foi sendo cada vez mais fortalecida. Vários acontecimentos comprovam tal fato, como a fala de Aloizio Mercadante, Ministro da Educação brasileira no período de 2012 a 2014. Com sua representatividade, em nota publicada na página do MEC, ele ressalta a importância da atuação mais direta do empresariado na formação dos trabalhadores:

O empresariado não pode se restringir a uma reflexão sobre as políticas públicas de educação [...].
[...] terão um papel importante no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e no processo de formação dos trabalhadores e seu aprimoramento tecnológico.

Se o Brasil quiser ser competitivo, tem que investir na sociedade do conhecimento. Os empresários precisam pensar menos em rotatividade e mais em formar trabalhadores qualificados e preparados para esse desafio da economia e da inovação (Brasil, 2012, n. p).

Seguindo esses princípios de forma prática, em 2012, mesmo ano de sua entrevista, Mercadante convidou Claudia Costin para assumir o cargo de Secretária de Educação Básica no MEC. Salienta-se que ela se destaca como uma das principais articuladoras do TPE (Evangelista; Leher, 2012).

O caso teve muita repercussão, ficando conhecido como episódio “Costin no MEC”, gerando uma grande mobilização por parte de professores universitários, dirigentes sindicais, representantes de entidades acadêmicas e docentes da Educação Básica, com apoio ativo de estudantes de pós-graduação, graduação e da Educação Básica, que se manifestaram contra a indicação.

Um grupo de docentes universitários de diversos estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, lançou um manifesto público endereçado ao ministro, sindicatos e entidades acadêmicas, além de outras secretarias de educação do país. Em poucos dias, o manifesto reuniu mais de cinco mil assinaturas, expressando indignação com a possível nomeação de Claudia Costin (Evangelista; Leher, 2012).

Apesar da não entrada de Costin nas secretarias do Governo, é oportuno discutirmos as alianças que motivaram tal convite, visto que Costin não é uma figura estrangeira entre os governistas. Muito pelo contrário, seu vínculo com o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) é profundo: ela foi dirigente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado durante o governo de FHC, exatamente no período de aprovação e implementação do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRH), conforme apontam Evangelista e Leher (2012).

Costin foi também Secretária de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, período em que apoiou políticas marcadas pela privatização do ensino público, bem como a fragmentação do trabalho dos professores e a perda de autonomia docente, impondo uma educação baseada em diretrizes neoliberais. Essas práticas autoritárias e padronizadas, influenciadas por organismos internacionais, resultaram na desqualificação da Educação Básica para a maioria da população, que já enfrenta a falta de escolas adequadas. No Rio de Janeiro, sob as ideias de Costin, há a prática de oferecer bônus financeiros a professores e gestores com base no desempenho dos

alunos, uma tentativa de compensar os baixos salários, mas que afeta diretamente as condições de seu trabalho e acaba direcionando o foco para resultados imediatos em vez de um desenvolvimento educacional completo (PCB, 2012, *online*).

Evangelista e Leher (2012) destacam um envolvimento significativo entre o governo e a iniciativa privada, articulado por meio do TPE. Esse vínculo reflete a colaboração entre diversas figuras proeminentes na área educacional, todas associadas ao TPE e ao governo atual. Entre essas figuras, incluem-se o ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Reynaldo Fernandes, e os ex-Secretários de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda e Cesar Callegari. Este último é que foi sucedido por Costin.

Além de Cláudia Costin, salientamos outra figura que também se destacou nas secretarias públicas e nas políticas e gestão educacional, que foi Olavo Nogueira Filho, atual vice-presidente do TPE, que atuou como diretor de políticas educacionais. Por três anos ele esteve à frente da ONG Parceiros da Educação (2010-2013) e outros três anos na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2013-2016), tendo atuado como assessor do Secretário da Educação, Diretor de Tecnologias Educacionais e Coordenador de Informação, Monitoramento e Avaliação (CDP, s/d).

Por fim, citamos aqui a atual presidente executiva e maior porta-voz dos últimos tempos do TPE, Priscila Cruz, nomeada no ano de 2023 para integrar o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável, um órgão consultivo do governo federal. Este conselho tem como objetivo auxiliar na formulação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento econômico e social sustentável no Brasil.

Criado em 2003 (e reinstalado pelo atual governo), o órgão é composto por representantes da sociedade civil e tem a missão de oferecer recomendações para criação ou aperfeiçoamento de políticas públicas em diversas áreas, como Educação, Saúde, Segurança Pública, desenvolvimento econômico e social, entre outras. Com essa participação, o Todos Pela Educação reforça a contribuição, como organização suprapartidária e sem fins lucrativos, na formulação e recomendação de políticas públicas educacionais, considerando uma de suas missões institucionais: produzir conhecimento técnico aplicado e subsidiar a tomada de decisão do poder público (Todos Pela Educação, 2023, n.p., *online*).

Além de sua participação no Conselho de Desenvolvimento Econômico, Priscila Cruz se destacou ao ser convidada a integrar a equipe de transição entre os governos

de Bolsonaro e Lula, em 2022. Em comunicado em seu website, o TPE anunciou: “O Todos Pela Educação, representado por Priscila Cruz, nossa presidente-executiva, foi oficializado entre os colaboradores do Grupo de Trabalho da Educação no gabinete de transição entre governos” (Todos Pela Educação, 2022, n.p., *online*).

Na apresentação ao longo desta subseção buscamos elucidar o contexto e a dinâmica que tem efetivado a parceria entre os governos brasileiros e a iniciativa privada. Destacamos alguns nomes e figuras políticas que fazem parte dos conselhos estaduais e federais, sendo membros efetivos de organizações de iniciativa privada, como é o caso do TPE. A atuação de figuras como Priscila Cruz e a participação do TPE nos Conselhos Federais e na transição governamental recente refletem uma estratégia de legitimação e de promoção de políticas que favorecem a agenda privada, evidenciada por meio de um projeto hegemônico que vem se formalizando ao longo dos anos. Isso é refletido em reformas, planos de educação e outras políticas para o setor educacional.

Nesse sentido, na próxima seção, revelamos os desdobramentos concretos dessa inferência do TPE no espaço governamental e público. Discutimos como se deu a implementação dos projetos resultantes dessa simbiose entre governo e iniciativa privada, que têm favorecido as PPP no setor educacional e promovido, cada vez mais, a coerção da educação pública em um setor lucrativo para o capital.

3.2 Implementação do projeto do TPE: aprovação e impacto de reformas educacionais significativas como PDE e Reforma do Ensino Médio

Como constatamos, existe uma simbiose e articulação profundas entre os governos e a iniciativa privada, representada aqui pelo TPE. Tal articulação ao longo dos anos foi expressa por meio da formulação e instauração de políticas e reformas educacionais. Assim, neste momento analisamos dois documentos de grande relevância e impacto para a educação pública brasileira: o PDE, aprovado em 2007 no governo Lula, e a Reforma do Ensino Médio, instaurada em 2017 e posteriormente reformada em 2024.

A escolha desses dois marcos se justifica pela abrangência e impacto que ambos exerceram na estrutura e condução da Educação Básica no Brasil, refletindo uma atuação mais intensa e coordenada do governo federal na formulação de estratégias para a “melhoria” do ensino.

O PDE destacou-se por ser uma política abrangente, focada em diversos aspectos da educação, como infraestrutura, gestão e resultados educacionais. Já a Reforma do Ensino Médio trouxe mudanças significativas para a organização e flexibilização curricular. Essas políticas não só representam fases diferentes, mas também complementares, de um projeto educacional amplo preconizado por meio da interlocução dos governos com os objetivos propostos pela iniciativa privada, cujos efeitos continuam exercendo influência na formação da juventude.

3.2.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): princípios e projetos e a viabilização das PPP na educação pública

O PDE, lançado em 2007 pelo governo federal brasileiro, foi apresentado como uma iniciativa abrangente, com vistas a “melhorar” a educação do país. Constituído de forma ampla, ele compreende mais de 40 (quarenta) programas estruturados por meio da abordagem de diversos desafios enfrentados pela educação ao longo dos anos, nos diferentes níveis de ensino, incluindo a Educação Básica, Superior, Educação Profissional e a Alfabetização.

Por nosso recorte de pesquisa priorizar a Educação Básica, discutiremos apenas as iniciativas que foram promovidas por esse plano para essa etapa. Identificamos que em 2007 Mozart Neves Ramos, ex-presidente do Consed, assumiu a liderança executiva do TPE. Nesse mesmo período, o governo federal apresentou o PDE e, para sua consolidação, instituiu o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* por meio do Decreto 6.094/07 (Brasil, 2007), evidenciando a parceria entre o TPE e o governo federal.

Em 2008 Fernando Haddad escreveu um livro intitulado, *O Plano de desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*, e nesse material ele descreve todos os objetivos, projetos e programas em que compõem o PDE. O documento é dividido em capítulos, sendo que um deles é intitulado *Razões e Princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação*. Esse capítulo aborda os fundamentos e os objetivos gerais do PDE, justificando sua criação e a lógica por trás de suas ações.

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento

entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade [sic] sem promover esse enlace. O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos (Haddad, 2008, p. 5).

É perceptível a associação estabelecida entre educação e desenvolvimento nas metas do documento, o que reflete o alinhamento das ações entre setor econômico e educação. Segundo Voss (2011), foi com o intuito de alinhar a educação ao Projeto de Aceleração Econômica (PAC) que o governo Lula, através do Ministro da Educação Fernando Haddad, lançou o PDE.

No âmbito da Educação Básica o PDE trouxe diversas mudanças significativas. Dentre elas destacam-se a formação e valorização dos profissionais da Educação, incluindo o estabelecimento de um piso salarial para a categoria. Entretanto, apesar do discurso de melhorias, essas iniciativas também abriram espaço para a ampliação da formação por meio da Educação a Distância (EAD), especialmente através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse sentido foram estabelecidos acordos e cooperações entre estados, municípios e universidades:

Por meio deles, os entes federados mantêm pólos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os pólos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho (Haddad, 2008, p. 9).

Além disso, outra novidade estabelecida no PDE foi o IDEB, uma política de diagnóstico e avaliação do desempenho por aluno, criado com o intuito de conciliar os resultados obtidos na Prova Brasil e o rendimento escolar apurado através do censo escolar. Sendo assim ele tornou-se um indicador geral de qualidade Educacional brasileira, expresso numa escala de 0 a 10 (Haddad, 2008).

Embora essa medida possa parecer um dado positivo ou um avanço para a educação, o IDEB se torna o principal indicador de avaliação da qualidade da Educação Básica, sendo utilizado como justificativa para as reformas em andamento. Com base no discurso sobre a necessidade de aprimorar a qualidade da educação e

e elevar os resultados do IDEB, foram elaborados novos programas para a gestão da Educação Básica, o Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁴ e a Reforma do Ensino Médio¹⁵ (Voss, 2011).

Seguindo essa analogia das políticas do PDE, Araújo (2007) destaca que com essas estratégias o IDEB funciona mais como um mecanismo de regulação do que como um parâmetro para a melhor distribuição dos recursos da União, que teria o intuito de melhorar os indicadores educacionais. Os resultados de cada estado e município já estão sendo usados para classificar as redes de ensino, intensificar a competição e pressionar, através da opinião pública, a obtenção de resultados superiores. Em outras palavras, a abordagem do MEC no governo Lula mantém a mesma lógica regulatória e desfavorável que prevaleceu nos doze anos de FHC.

Sob a visão de Voss (2011), ao implementar o PDE o governo Lula “quebrou” as diretrizes tradicionalmente defendidas pelo PT, além de distanciar-se das práticas históricas de construção democrática de projetos educacionais. Além disso, o PDE não foi fruto de um debate democrático abrangente sobre as políticas educacionais, excluindo a participação ativa de grupos sociais e educacionais, sindicatos e representações de educadores e outros profissionais da área.

Uma outra mudança trazida pelo PDE foi a questão da abrangência do financiamento nas etapas da Educação Básica. O fundo que antes era apenas para o Ensino Fundamental, expresso por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), com o PDE de 2007 passou a abranger todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio, instituindo-se então o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Acerca dessa mudança alguns autores como Sena (2008) e Santos (2020) refletem que há alguns aspectos preocupantes que exigem acompanhamento ao longo da vigência dos Fundos. Santos (2020) observa que, embora o Fundeb tenha representado um avanço em relação ao Fundef, ao expandir sua abrangência para

¹⁴ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino (FNDE, *s/d, online*).

¹⁵ Tema a ser problematizado na seção seguinte.

toda a Educação Básica, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino, ele não trouxe um aumento significativo nos recursos financeiros.

Além disso, Sena (2008) destaca uma questão alarmante, pois o Fundef se destinava exclusivamente ao Ensino Fundamental público, enquanto o Fundeb passou a incluir também matrículas da rede privada conveniada, especialmente na Educação Infantil e Especial. Embora essa inclusão privada fosse apresentada como temporária, com exceção das pré-escolas, ela acabou sendo mantida até o fim do fundo. O autor também menciona que o Fundeb adota um modelo de financiamento baseado no custo, ampliando categorias como etapas, modalidades e tipos de instituições, além da jornada escolar, influenciando as ponderações financeiras.

Em continuidade à sua análise em relação ao Fundeb, Sena (2008) descreve que, apesar de haver, como no Fundef, a intenção de aproximar o financiamento do conceito de custo-aluno-qualidade, a Lei do Fundeb prevê que as ponderações, variando entre 0,7 e 1,3, sejam baseadas em estudos de custo realizados pelo Inep. No entanto, essa intenção é frustrada pelo artigo 21 da Lei nº 11.494/2007, que permite a aplicação livre dos recursos captados, ou seja, é possível arrecadar para uma modalidade e gastar em outra. Nesse sentido, essa flexibilidade no uso dos recursos torna ineficaz a regra do artigo 8º, § 5º, que determina que as diferenças de valor por aluno entre instituições públicas e privadas deveriam ser investidas na infraestrutura da rede pública (Sena, 2008).

Apesar de o PDE parecer um plano benéfico para a educação, com propostas atraentes à primeira vista, o que vai se revelando são outras intenções, por isso é fundamental analisar alguns elementos importantes relacionados aos envolvidos nessa proposta. Shiroma (2011) destaca que através desse discurso ilusório o TPE busca engajar a iniciativa privada e organizações sociais na “colaboração” com o Estado para a formulação de políticas públicas. A estratégia central desse movimento é promover a corresponsabilidade e a busca por eficiência e eficácia, com foco na melhoria da qualidade do ensino, mensurada por avaliações externas.

Foi com esse foco que o MEC, lançou o Plano PDE, direcionando a educação brasileira aos moldes da iniciativa privada, tanto que as ideias contidas no PDE são as mesmas propostas pelo TPE em seu plano de metas. Shiroma (2019) também aponta que esses intelectuais se envolvem em diferentes aparelhos privados de hegemonia e, ocasionalmente, assumem papéis na esfera jurídico-administrativa, com o objetivo de preservar o domínio do grupo social hegemônico.

No contexto do capital eles agem como representantes de interesses voltados à reforma educacional. Estabelecem metas e definem objetivos com a intenção de liderar a governança em determinados setores. O discurso que produzem é crucial para criar um ambiente favorável à aceitação de propostas internacionais. Nessa tarefa, os especialistas assumem um papel estratégico na criação de documentos, conferências e publicações, que visam moldar na opinião pública a expectativa de ajustar a educação local às supostas exigências da globalização. Dessa forma, textos e discursos podem ser vistos como instrumentos ideológicos, compondo a infraestrutura material necessária para a produção e circulação do conhecimento nos moldes desejados (Shiroma, 2019).

Seguindo esses princípios, o TPE tem atuado de forma hegemônica nas decisões educacionais nos últimos quase 20 anos de sua existência, promovendo discursos que buscam melhorias na qualidade da educação. O que se sobressai é que essas reformas em andamento têm atendido, em maior medida, às demandas do capital e aos interesses de suas empresas, em detrimento da equidade e da melhoria educacional para os trabalhadores. Um exemplo de sua estratégia para as juventudes é a reforma do Ensino Médio, tema que será aprofundado na próxima seção.

3.2.2 Reforma do Ensino Médio: estratégias coordenadas de um projeto educacional em curso no Brasil

A reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), ocorreu em um contexto de intensos acirramentos políticos. Antes de sua promulgação, em 2016 o Brasil passou pelo *impeachment*¹⁶ da ex-presidente filiada

¹⁶ O *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff foi concebido como um golpe de Estado que se assemelha ao golpe político e econômico de 1964 também no Brasil, planejado por setores conservadores e antidemocráticos que tentaram barrar sua reeleição de 2014. Não se limitaram a questões econômicas, mas buscaram alterar as estruturas de poder e reafirmar valores tradicionais. “Sem dúvidas, em 31 de agosto de 2016, a classe trabalhadora, sofreu um duro revés no Brasil. De forma análoga a 31 de março de 1964, houve um golpe de Estado. No primeiro caso, empresários associados ao capital estrangeiro, banqueiros, latifundiários, entre outros, contaram com o apoio das Forças Armadas e derrubaram um governo legitimamente eleito; no segundo caso, não houve a necessidade da participação militar. Bastou o conluio entre a imprensa, o poder legislativo e judiciário para legitimar a farsa” (Rodrigues; Gomes, 2024, p. 73). Além destas constatações os autores também descrevem os desdobramentos na educação em ambos os casos, tanto em 1964 quanto em 2016, em que foram promovidas reformas educacionais para atender as demandas do capital. Segundo eles, “A Lei n.º 5.540 de 1968, que estabelece a reforma universitária, e a Lei n.º 5.692 de 1971, que promulga a reforma do ensino do 1º e 2º graus, assumiram roupagens diferentes (da tragédia a farsa) com a reforma do ensino médio, a escola cívico-militar, a BNCC e com a BNC-Formação. Tais legislações são

ao PT, Dilma Rousseff (2011- 2016), que resultou na ascensão de Michel Temer à presidência (2016-2019). Com esse governo acirrou-se a implementação de uma agenda de reformas econômicas e sociais alinhadas aos princípios neoliberais, cujo objetivo era reduzir o papel do Estado na economia e ajustá-lo às necessidades globais, promovendo a flexibilização.

Foi nesse cenário que a reforma do Ensino Médio foi apresentada ao Congresso Nacional e aprovada em caráter de urgência por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016). Ela trouxe diversas alterações:

[...] a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (Brasil, 2016, p.1).

Apesar das aguerridas resistências, mais tarde essa medida foi legitimada por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que alterou as normativas do Ensino Médio brasileiro. Inicialmente a reforma propôs a mudança na carga horária total do Ensino Médio, passando de 800 horas mínimas anuais, para 1400 horas de forma progressiva, sendo o prazo máximo para escolas e instituições educacionais até 2022 para efetivação de tais mudanças, como demonstra o Art. 24:

Art. 24 inciso 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária (Brasil, 2017a, p. 1).

Além das mudanças na carga horária e na flexibilização do ensino, também ocorreram alterações significativas na estrutura e organização curricular. Integrou-se a BNCC ao currículo, trabalhando conteúdos comuns, juntamente com os itinerários formativos, cujas trajetórias são distintas, estando dentre elas a formação técnica e profissional, conforme especificado no art. 36 desta Lei. Esses itinerários “[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a

frutos de um projeto que visou e visa assegurar a reprodução e manter a relação social do capital, fomentado pela Teoria do Capital Humano” (Rodrigues; Gomes, 2024, p. 20).

relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017a, p. 1).

Além disso, as mudanças também atingiram a formação de professores, especialmente na parte curricular destinada aos itinerários formativos. De acordo com o Art. 61, inciso IV, é permitida a atuação de “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]” (Brasil, 2017a, p. 1).

Outro ponto relevante é a possibilidade de parcerias entre escolas e empresas, especialmente para a formação com ênfase técnica e profissional. Essa formação pode incluir “[...] vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias com outras instituições” (Brasil, 2017a, p. 2). No entanto, cabe ressaltar que não se especifica o tipo de instituição responsável por essas atribuições, o que resulta no fato de que tanto instituições públicas quanto privadas podem participar dessa oferta.

A reforma foi ampla e trouxe mudanças significativas na formação das juventudes, gerando polêmica e aguerridas resistências entre educadores e profissionais da educação. No entanto, um dado importante é que ela contou com o apoio de grupos empresariais importantes, dentre eles o TPE.

Em estudo realizado por Souza, Favaro e Semzezem (2024), demonstra-se como o TPE tem desempenhado um papel ativo nas políticas educacionais brasileiras, alinhado com projetos promovidos por organismos multilaterais, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio. Isso o levou a influenciar diretamente as propostas para o novo Ensino Médio, reforçando argumentos que associam os baixos índices de desempenho nas escolas públicas à inadequação do sistema educacional atual. Dessa forma, o TPE se posiciona como um agente disposto a “melhorar” e “promover” a educação das juventudes brasileiras, defendendo a ideia que a educação atual é inapropriada e é preciso o uso de parcerias entre o setor privado com o Estado para a melhoria do desempenho e índices educacionais.

Com esse propósito, a partir de 2012 foram lançados pelo TPE anuários eletrônicos intitulados “Anuário Brasileiro da Educação Básica”. Cada edição aborda uma variedade de temas relacionados à educação, como o acesso à escola, a qualidade do ensino, a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e o desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais. Os anuários

também trazem uma análise “crítica” das políticas públicas educacionais, propondo recomendações para melhorar o seu desempenho.

Nesse viés, no anuário de 2016, ano em que se instaurou a medida provisória que alterava as normativas do Ensino Médio, o TPE trouxe alguns dados e fez análises acerca dos índices e da situação do Ensino Médio até aquele ano, denunciando problemas existentes.

Os dados globais apontam para uma estagnação no processo. A taxa de atendimento de jovens de 15 a 17 anos (que independe do ano/série em que estão matriculados) recuou, entre 2013 e 2014, de 83,3% para 82,6%, voltando ao patamar de 2012, que, por sua vez, era semelhante ao de 2009 (Todos Pela Educação, 2016, p. 32).

Na mesma oportunidade o TPE também trouxe a ideia de que o Ensino Médio precisava de mudanças, pois o modelo atual não agradava a juventude, o que teria ocasionado os altos índices de desistência e baixo rendimento. Assim, ele propôs que:

Os diagnósticos produzidos com base em inúmeras pesquisas apontam para a necessidade de uma ampla reformulação do Ensino Médio, tornando a Educação mais significativa para os adolescentes, aproximando a escola da realidade cotidiana dos alunos, flexibilizando o currículo e diversificando os percursos escolares (Todos Pela Educação, 2016, p. 32).

O TPE propagou assim que o Ensino Médio, da forma como estava organizado, enfrentava uma grande crise, pela alta evasão e índices de reprovação, bem como pelo seu desempenho insatisfatório nas avaliações de larga escala como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reforçando essa visão eles apresentam que a causa está nos conteúdos trabalhados, que não tem relação com as necessidades práticas dos alunos.

Quando se olha para os resultados práticos dessa etapa de conclusão da Educação Básica, nota-se que, com exceção dos estudantes que traçam uma trajetória em direção à Educação Superior, os estudantes matriculados no Ensino Médio enxergam pouco sentido em estudar o ‘enciclopédico’, aquele conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular da imensa maioria dos programas tanto nas redes públicas quanto privadas (Todos Pela Educação, 2016, p. 32).

É nessa perspectiva que o TPE argumenta ser essencial reformular o Ensino Médio para torná-lo mais atraente aos alunos, oferecendo uma diversidade de opções

de “aprendizagem” e de percursos acadêmicos relacionados aos projetos de vida dos jovens. Ele defende, portanto, a incorporação de uma formação profissionalizante integrada aos conhecimentos básicos, proporcionando uma trajetória escolar flexível, complementada por novas tecnologias, supostamente promovendo o “protagonismo” juvenil e preparando os estudantes para as demandas do século XXI, tais como o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, capacidade de adaptação e flexibilidade profissional, empreendedorismo, etc.

De acordo com o TPE o Brasil vive uma grande crise histórica, o que tem se refletido principalmente na formação da juventude, sendo que nisso há uma forte descrença de que o poder público sozinho poderá reverter tal situação. Diante desses desafios, surge uma necessidade urgente de mudanças fundamentais, com destaque para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

A justificativa para essa urgência é que, embora a educação não possa solucionar todos os problemas do país, estudos e experiências internacionais indicam que sem um sistema educacional forte não há uma recuperação econômica sustentável, nem avanços sociais significativos. Apesar dos progressos recentes, em que a maioria das crianças e jovens estão frequentando a escola, a realidade é que muitos não estão aprendendo de forma eficaz (Todos Pela Educação, 2018).

Com vistas a resolver tais problemáticas, em 2018, um ano após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, o TPE lançou um programa denominado *Educação Já*. Ele é assim descrito por esse agrupamento:

[...] uma iniciativa suprapartidária liderada pelo Movimento Todos Pela Educação, em parceria com outras organizações e especialistas do setor, que visa contribuir para que os próximos governantes implementem um conjunto de medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na educação básica brasileira (Todos Pela Educação, 2018, p. 11).

Após um ano de *Educação Já* o TPE lançou seu primeiro relatório e nesse documento realizou um balanço de 2019 e as suas perspectivas para 2020. Nesta oportunidade o TPE diagnosticou que a Reforma do Ensino Médio, iniciada em 2017 com a Lei nº 13.415, buscava promover mudanças significativas em uma das etapas mais críticas da Educação Básica no Brasil. Afirmou ainda que a implementação desse processo estava sendo solicitada para as redes de ensino e escolas. Em 2019 alguns avanços haviam sido apresentados, especialmente na (re)elaboração de novos

currículos. Doze estados e o Distrito Federal disponibilizaram suas propostas curriculares para consulta pública, focando principalmente na Formação Geral Básica, que deveria seguir a BNCC e ocupar até 1.800 horas da carga horária total. Apenas cinco estados e o Distrito Federal, entretanto, tinham incluído cursos formativos em suas propostas de currículo (Todos Pela Educação, 2020b).

No mesmo documento o TPE também destacou a falta de liderança do MEC na melhoria da implementação do novo Ensino Médio no Brasil, resultando em uma ausência de progressos mais significativos e concretos. Em especial no que se refere à BNCC, já que ela precede a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o novo Ensino Médio. O relatório aponta que essa revisão deveria ter sido feita em 2019 e que houve atrasos na publicação do Edital de 2021 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (Todos Pela Educação 2020b).

Apesar das críticas em relação aos seus atrasos, a implantação da reforma nas escolas prosseguia, quando em 2020 houve uma crise sanitária global, ocasionada pelo coronavírus, instaurando-se assim uma pandemia. Enquanto o mundo buscava formas de conter a propagação do vírus, as escolas, inclusive as brasileiras, suspenderam as aulas presenciais, adotando posteriormente o ensino remoto e, mais tarde, o sistema híbrido. Esse cenário resultou em atrasos na implementação da Reforma do Ensino Médio, cujo prazo final de implantação total era 2022. “Preocupados” mais uma vez com a situação educacional brasileira, o TPE lançou por meio do *Educação Já*, informes de “alertas” para o fato de que o MEC não estaria sendo efetivo na implantação da reforma do Ensino Médio, nem mesmo com a agenda global de educação.

Em 2021, diante dos atrasos nas reformas educacionais, o TPE lançou mais um relatório, no mesmo formato do ano anterior. Agora, além de analisar o cenário, o relatório apresentou diversas sugestões, como a implementação da BNCC em todas as redes de ensino, a profissionalização e formação dos docentes, e a Nova Proposta para a Escola de Ensino Médio, delineando objetivos a serem alcançados pela reforma. Entre esses objetivos estavam a ampliação da carga horária, a implantação de um currículo mais “diversificado”, a criação de uma escola mais “atrativa” para os jovens, e a adaptação de políticas educacionais ao novo Ensino Médio, como o PNLD, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Saeb (Todos Pela Educação, 2021).

O mesmo relatório também trouxe críticas em relação à atuação do MEC sob a organização durante o período pandêmico pois, segundo eles, houve a ausência de

diretrizes formais por parte do MEC. Sendo assim, as redes e instituições de ensino tomaram decisões independentes de como seria organizado o formato de ensino durante a pandemia, o que, segundo o TPE, agravou a situação já desafiadora. Diante disso, com um cenário educacional bastante assustador, o TPE afirma que a agenda do Novo Ensino Médio perdeu o foco em algumas redes estaduais, que passaram a se concentrar na continuidade do ensino remoto emergencial (Todos Pela Educação, 2021).

Importante demarcar que no período que compreendeu os anos de 2019 a 2022 esteve à frente do governo Jair Bolsonaro, candidato do Partido Liberal (PL). Sua gestão foi marcada por uma forte instabilidade educacional, visto que houve uma vasta troca de Ministros da Educação, conforme aponta a CNTE.

Troca de cinco ministros da educação, escândalos de corrupção, ataques às universidades públicas, cortes de recursos, evasão escolar e queda no número de matrículas: esses são alguns dos desastres da política educacional da gestão de Jair Bolsonaro (PL) que levou a educação do Brasil aos piores índices dos últimos anos (CNTE, 2022, *online*).

A crise sanitária superou sua fase mais aguda e as aulas voltaram ao presencial, sendo que a reforma do Ensino Médio continuou em andamento. Em 2022 houve as eleições presidenciais brasileiras, ocorrendo a forte disputa entre Jair Bolsonaro (PL) e Lula (PT), havendo a vitória no segundo turno do candidato petista. Com esse resultado fortaleceram-se algumas expectativas de mudanças em diversos campos, inclusive na educação, sendo uma delas a possível revogação da Reforma do Ensino Médio. Com a posse de Lula em 2023 houve uma forte pressão de diversos setores da sociedade, exercida por educadores, estudantes e especialistas em educação, para revisar ou revogar essa reforma. As principais críticas se concentraram na falta de equidade, na fragmentação do ensino e na dificuldade de sua implementação em muitas regiões do país.

Nesse sentido, segundo Jakimiu (2023), como parte do movimento de resistência, foi apresentado o Projeto de Lei (PL) nº 1.213, em 17 de março de 2023, de autoria de Glauber Braga (PSOL/RJ), Sâmia Bomfim (PSOL/SP), Ivan Valente (PSOL/ SP), Chico Alencar (PSOL/RJ), Tarcísio Motta (PSOL/RJ) e a Professora Luciene Cavalcante (PSOL/SP), que buscava revogar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2023). A pressão exercida pelos movimentos requeria a anulação do “Novo Ensino

Médio” (NEM), mas o Ministro da Educação Camilo Santana destacou a importância de ampliar as discussões. Para decepção de alguns, ele continuou seu diálogo com representantes do setor empresarial, o que ficou evidente ao sugerir uma revisão ou reformulação do Novo Ensino Médio, em vez de sua revogação.

Seguindo a lógica de conciliar os interesses do empresariado e as reivindicações dos movimentos de resistência, no dia 07 de março de 2023 o MEC, publicou a Portaria nº 397 (Brasil, 2023a), que alterou a Portaria nº 521/2021 (Brasil, 2021), prorrogando por um ano o início do alinhamento do Saeb ao "Novo Ensino Médio". Em continuidade às ações, dois dias depois, em 08 de março de 2023, foi publicada a Portaria nº 399 (Brasil, 2023b), que instituiu uma consulta pública para avaliação e revisão da Política Nacional de Ensino Médio (Jakimiu, 2023).

Com base nesse processo, foi proposto então o PL nº 5.230/2023, projeto que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio” (Câmara dos Deputados, 2023, *online*).

Tal normativa propunha um novo projeto de reforma do Ensino Médio, recompondo as 2.400 horas anuais exclusivamente para disciplinas obrigatórias, exceto aquelas que compunham os cursos técnicos, pois os mesmos contariam com 2.100 horas de disciplinas básicas e 800 horas dedicadas ao ensino técnico. Isso ficou em contraste com a regra inicial, que destinava no máximo 1.800 horas para os conteúdos da Formação Geral Básica (FGB), compostos pela BNCC, e 1.200 horas para os itinerários formativos.

O novo PL também retirou a nomenclatura *Itinerários Formativos*, passando agora a ser *Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos*, combinando três áreas do conhecimento, com ênfase nas seguintes áreas: linguagens, matemática e ciências da natureza; linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; e matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza, de acordo com as necessidades locais e as possibilidades dos sistemas de ensino. A proposta ainda assegura a oferta de componentes curriculares obrigatórios, como língua portuguesa, matemática e ciências, e restringe a atuação de profissionais de notório saber, mas mantém sua possibilidade com caráter de exceção em situações excepcionais (Câmara dos Deputados, 2023, *online*). Ou seja, ela não foi excluída, consistindo muito mais em uma forma de acomodação das reivindicações críticas.

Assim esse projeto de Lei, após ser julgado pelo Senado, sofreu algumas alterações, que apresentamos e fazemos a análise no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Comparativo das Mudanças no Ensino Médio: Lei nº 13.415 de 2017, Projeto de Lei nº 5.230/2023 e Substitutivo Aprovado 2024

Artigos modificados	Lei nº 13.415/2017	Projeto de Lei nº 5.230/2023	Substitutivo Aprovado 2024
Art. 24	- Carga horária mínima anual de 800 horas para ensino fundamental e médio. - Expansão progressiva para 1.400 horas no ensino médio.	- Carga horária mínima anual de 1.000 horas para o ensino médio. - Expansão para 1.400 horas.	- Confirmação da carga horária mínima de 1.000 horas e expansão para 1.400 horas. - Nos itinerários formativos, 70% da carga horária deve ser destinada à formação geral básica. - A partir de 2029, as cargas horárias totais de cursos com ênfase em formação técnica e profissional deverão ser expandidas de 3.000 horas para 3.200, 3.400 e 3.600 horas, quando se ofertarem, respectivamente, cursos técnicos de 800, 1.000 e 1.200 horas.
Art. 26	- Ensino de artes obrigatório na educação básica, com ênfase em expressões regionais.	- Mantém o ensino de arte, acrescenta língua espanhola como parte obrigatória.	- Inclui projetos e pesquisas envolvendo temas transversais.
Art. 35-A/B/C	- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os direitos de aprendizagem no ensino médio. - Formação geral e itinerários formativos nas áreas de linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas.	- Formação geral básica terá 2.400 horas. - Introduz o conceito de projetos de vida e formação integral - Itinerários formativos. chamam-se agora percursos de aprofundamento e integração de estudos.	- Formação geral básica de 2.400 horas ou 2.200 para cursos técnicos, com expansão gradual. - Itinerários formativos, chamam-se agora percursos de aprofundamento e integração de Estudos - Ensino de línguas estrangeiras conforme contexto local, permitindo substituição do inglês.
Art. 61 (Notório Saber)	- Profissionais com notório saber podem ministrar conteúdos, desde que reconhecidos pelos sistemas de ensino, especialmente em cursos técnicos e profissionalizantes.	Profissionais com notório saber podem ministrar conteúdos de áreas afins sem titulação específica, em caráter excepcional.	- Confirma a possibilidade de profissionais com notório saber atuarem nos itinerários formativos técnicos e profissionais. - Deve ser justificado pelo sistema de ensino e aprovado pelo Conselho

			Nacional de Educação e Conselho Estadual.
Revogações		- Revoga diversos dispositivos da Lei nº 13.415/2017, incluindo o Art. 12 a 20.	- Revoga o Art. 35-A e dispositivos relacionados ao Art. 36 da Lei nº 13.415.

Fonte: Quadro Elaborado pela autora, com base nas Legislações Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), PL nº 5230/2023 (Brasil, 2023) e Substituto do Senado ao Projeto de Lei nº 5.230, 2023 (Brasil, 2024).

Nesse contexto de mudanças e reformas o TPE não deixou de expressar sua opinião, tanto que publicou um documento intitulado como: *Análise sobre o projeto de lei nº 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio*. O TPE postou também uma nota destacando sua atuação durante esse processo de mudanças do Ensino Médio.

Durante todo o processo de discussão em relação aos ajustes necessários nas normativas do ‘Novo Ensino Médio’, o Todos Pela Educação defendeu que a ‘essência’ da reforma fosse mantida, isto é, os seus três principais fundamentos: i) a expansão da carga horária, inicialmente de 2.400 para 3.000 horas (total nos 3 anos) e, posteriormente, para 4.200 horas; ii) a flexibilização curricular, com a combinação de uma parte comum (a chamada ‘formação geral básica’) com outra diversificada (os chamados ‘itinerários formativos’, agora ‘rebatizados’ como ‘percursos de aprofundamento e integração de estudos’); e iii) maior articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica (Todos Pela Educação, 2023, p. 5).

Seguindo sua lógica, em 2024, após a aprovação da nova Lei do Ensino Médio com as determinações mais recentes, fruto do substitutivo do PL nº 5230/2023, o TPE lançou um novo relatório de avaliação. Nessa oportunidade destaca que:

Na avaliação do Todos Pela Educação, o texto aprovado com mudanças no Novo Ensino Médio significa um grande avanço para o país. Ele preserva princípios da reforma efetivada em 2017 e, mais importante, corrige erros e traz múltiplas melhorias frente ao seu desenho original, atualmente em vigor. **As mudanças aprovadas trazem perspectivas promissoras para o Ensino Médio brasileiro,** [...] (Todos Pela Educação, 2024, p. 2, grifos do autor).

Ainda de acordo com TPE, “Durante todo processo até aqui, o Todos Pela Educação contribuiu com as discussões em andamento, sempre de forma técnica e independente” (Todos Pela Educação, 2024, p. 3). Como se verifica a questão política é negada, como se houvesse uma visão puramente técnica na questão educacional.

A relação entre o TPE e as reformas educacionais torna-se visível ao analisar seus documentos, disponíveis em suas páginas na web, que comprovam sua atuação. Tanto na aprovação da primeira reforma do Ensino Médio quanto nas decisões mais recentes, o TPE esteve em destaque. Por fim, o próprio TPE apresenta um quadro ilustrando sua participação ativa na “Reforma da Reforma” do Ensino Médio, conforme mostrado a seguir:

Quadro 2: Documentos públicos do Todos Pela Educação que embasam o atual posicionamento sobre a aprovação do PL 5230/2023 pelo Congresso Nacional

- **Em dezembro de 2022**, para contribuir tecnicamente com a nova gestão do Ministério da Educação, publicou o documento **‘Contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o Ensino Médio brasileiro’**; a produção já trazia a leitura sobre a necessidade de ajustes na reforma efetuada em 2017;
- **Em maio de 2023**, no contexto da abertura da consulta pública pelo Ministério da Educação, divulgou a Nota Técnica **‘Proposições para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio’**;
- **Em agosto de 2023**, no momento em que o MEC divulgou os resultados da consulta pública e apresentou sua proposta preliminar de ajustes no formato do Novo Ensino Médio, divulgou a nota técnica **‘Contribuições para o Novo Ensino Médio a partir das propostas do Ministério da Educação’**;
- **Em novembro de 2023**, quando o Ministério da Educação enviou ao Congresso Nacional sua proposta de Projeto de Lei, divulgou a Nota Técnica **‘Análise sobre o Projeto de Lei nº 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio’**;
- **Em dezembro de 2023**, quando o Deputado Mendonça Filho (União/PE) apresentou sua proposta de Substitutivo, divulgou o documento **‘Análise do Substitutivo ao Projeto de Lei nº 5.230 de 2023’**;
- **Em março de 2024**, quando o Substitutivo do Deputado Mendonça Filho (União/PE) foi aprovado na Câmara dos Deputados, divulgou a Nota Técnica **‘Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas na Câmara dos Deputados’**;
- **Em junho de 2024**, quando a Senadora Professora Dorinha Seabra (União/TO) apresentou sua proposta de Substitutivo, que foi aprovado no Senado Federal, divulgou Nota Técnica **‘Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas no Senado Federal’**.

Fonte: Todos Pela Educação (2024, p. 3, grifos do autor).

Diante do exposto compreendemos que o TPE tem desempenhado um papel estratégico nas decisões educacionais do país, como podemos observar em seus discursos e propostas. Sua articulação com o governo, intensificada, por exemplo, no PDE, reflete um projeto de longo prazo que tem moldado a educação brasileira, preparando os jovens trabalhadores conforme suas projeções acerca do desenvolvimento econômico e para a inserção no mercado de trabalho.

Nesse viés, Souza, Favaro e Semzezem (2024) alertam que, por trás dos discursos de um currículo flexibilizado e alinhado às demandas do setor produtivo, componentes como Projeto de Vida e Empreendedorismo são apresentados como

garantias de que os jovens poderão garantir sua subsistência futura, como se isso dependesse exclusivamente deles, desconsiderando as relações sociais capitalistas em que estão inseridos.

Os principais argumentos desse movimento para a Reforma do Ensino Médio giraram em torno dos baixos índices de desempenho das escolas públicas nas avaliações de larga escala, o que, segundo o discurso hegemônico, evidencia a inadequação do modelo educacional atual, justificando-se assim a sua atuação e posicionamento nas decisões educacionais.

O que se observa é que esse grupo tem utilizado os baixos índices educacionais obtidos a partir de avaliações que são questionáveis, bem como os problemas enfrentados diariamente no sistema educacional do país, para promover seus interesses e estratégias no campo da educação. Eles se valem de discursos que exaltam a necessidade de mais qualidade e de desenvolvimento educacional para influenciar políticas públicas e fomentar parcerias entre o setor público e a iniciativa privada. Entendemos que essas ações estão em sintonia com as exigências mais amplas do capital.

Com o objetivo de compreender o que fundamenta essas estratégias de intervenção e atuação do TPE na Educação Básica, na próxima seção iremos explorar e relacionar esses elementos com suas causas mais profundas: o atendimento às demandas para assegurar a reprodução do capital. Para isso será necessário recorrermos a uma análise geral da ordem social mundial do capital, utilizando as categorias da obra *O Capital* (Marx, 2013), além de autores marxistas que transitam nessa mesma linha analítica.

4 O PROJETO DO TPE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS DETERMINANTES DO CAPITAL

A crescente privatização da educação reflete a lógica capitalista, em que o setor educativo é visto não como um direito em si, mas como uma oportunidade de investimento e lucro. Esse processo é respaldado pelas políticas neoliberais, que promovem a desregulamentação, privatização e a redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos, incluindo a educação.

Nesse sentido, neste capítulo identificamos as raízes que exigem esse processo promovido pelos representantes do capital na educação pública brasileira, manifestado na atuação do TPE e seus representantes na Educação Básica. Assim, realizamos uma análise crítica das causas e consequências desse projeto em curso, fundamentando-nos nas categorias analíticas de *O Capital*, de Marx (2013) e em seus estudiosos, pois consideramos fundamental revelar os verdadeiros objetivos do TPE para situá-lo como um representante explícito dos interesses capitalistas.

O foco da análise inicial desta seção é uma explicitação geral da lógica do capital, a fim de evidenciar os interesses que movem sua intervenção na educação pública, o que nos permite revelar claramente as reais intenções da atuação dos grupos privados na educação, dentre eles o TPE.

Para tanto nos baseamos, além da obra de Marx (2013), nas contribuições de autores marxistas como Tumolo (2018, 2020), Lazarini (2015) e Netto e Braz (2006). Acreditamos que, ao expor a lógica interna desse processo, contribuimos para subsidiar a denúncia do desmonte da Educação Básica pública no Brasil.

Na sequência da discussão, recuperamos alguns dados empíricos da realidade que envolve a educação brasileira na atualidade, a fim de sustentar nossa tese de que o TPE atua na educação pública brasileira visando beneficiar os interesses do capital, e não promover a proclamada “qualidade” na educação.

Evidenciamos que há uma disputa sobre o projeto educacional e social do país, ressaltando a necessidade de explicitar a lógica de funcionamento do capital para fortalecer a resistência contra o seu projeto, o que está intrinsecamente ligado à luta mais ampla contra a ordem do capital.

4.1 Fundamentos da lógica do capital e o processo de conversão da educação pública em setor lucrativo

Com vistas a compreendermos nosso objeto de estudo em sua totalidade e materialidade histórica, política e econômica, bem como o motivo que orienta o processo de desmonte e abertura da educação pública à iniciativa privada, o qual vimos explicitando ao longo desta produção, recorreremos às premissas da obra do autor prussiano, *O Capital* (Marx, 2013).

No início de sua obra Marx (2013) descreve que a riqueza das sociedades capitalistas se apresenta como um “vasto conjunto de mercadorias”, sendo a mercadoria individual a sua unidade fundamental, motivo que o leva a desvendar o que ela significa para a sociedade. Nesse sentido ele descreve analiticamente a mercadoria como “[...] um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (Marx, 2013, p. 157). Para o autor as mercadorias provêm de necessidades humanas, sejam elas do estômago à imaginação, nada se altera nessa questão.

Sendo assim, todas as mercadorias precisam possuir um valor útil, ou seja, ter valor de uso. Ele explica que toda coisa útil ao homem, como o ferro ou o papel, deve ser comprovada em termos de qualidade e quantidade. Cada objeto tem várias propriedades e, por isso, pode ser útil de diferentes maneiras. Além de sua qualidade, também se levam em conta as quantidades em seu uso. “Na consideração do valor de uso será sempre pressuposta sua determinidade quantitativa, como uma dúzia de relógios, 1 braça de linho, 1 tonelada de ferro etc” (Marx, 2013, p.158).

Reconhecer as suas diversas utilidades e estabelecer medidas sociais para quantificar esses objetos é um processo histórico, influenciado pela própria natureza dos objetos e pelas convenções sociais (Marx, 2013). Nesse viés, compreendemos que tudo o que é útil tem um valor de uso, não importa sua espécie. Desse modo, os valores de uso constituem a base da riqueza, independente da forma social, ou seja, em qualquer período da história necessitamos de valores de uso.

Ao aprofundar-se nas características da mercadoria, todavia, Marx destaca que, quando as coisas úteis se tornam uma mercadoria, elas adquirem um duplo caráter: contêm seu valor de uso, como já mencionamos, mas assumem nessa relação social também um valor de troca, uma nova categoria que agora vamos explorar. “O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a

proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo” (Marx, 2013, p. 158). O autor destaca, entretanto, que o que determina essa relação é, acima de tudo, o aspecto qualitativo.

Para que uma mercadoria tenha valor de troca, primeiramente ela também deve ser útil. Para além disso, todavia, ela deve ser distinta daquela a qual se quer trocar, pois não se troca algo por outra coisa igual. Marx (2013, p. 159) nos dá o seguinte exemplo do que ocorre na prática: “[...] 1 quarter de trigo pode ser trocado por x de graxa de sapatos ou por y de seda ou z ouro [...]”.

O autor prussiano, ao explicar acerca do valor de troca, nos mostra assim que o essencial a apreender nessa relação é seu conteúdo, pois o trigo pode ser trocado por diferentes mercadorias, como graxa de sapatos, seda ou ouro, e nessa relação cada uma representa um valor de uso específico. Esses valores de troca, apesar de constituírem valores de uso variados, diferentes em suas propriedades físicas, químicas, etc., precisam ser equivalentes entre si, ou seja, necessitam expressar algo comum e comparável, um conteúdo comum para que possam ser trocados entre si.

Mas, afinal, o que todas as mercadorias têm entre si e que determina o seu valor? Segundo Marx, o que define o valor de uma mercadoria é algo em comum que todas possuem, apesar de diferenças físicas, químicas, etc. O autor compara esse processo com a geometria, pois na geometria é necessário decompor figuras retilíneas em triângulos para determinar e comparar suas áreas; no caso das mercadorias, é preciso encontrar algo em comum que permita compará-las (Marx, 2013). Seguindo esse exemplo o autor complementa que:

Esse algo em comum não pode ser uma propriedade geométrica, física, química ou qualquer outra propriedade natural das mercadorias. Suas propriedades físicas importam apenas na medida em que conferem utilidade às mercadorias, isto é, fazem delas valores de uso. Por outro lado, parece claro que a abstração dos seus valores de uso é justamente o que caracteriza a relação de troca das mercadorias. Nessa relação, um valor de uso vale tanto quanto o outro desde que esteja disponível em proporção adequada (Marx, 2013, p. 160).

O fato é que, no mercado, só é possível trocar valores de uso diferentes, reduzindo-os a um elemento que seja comum. Esse elemento, todavia, não é identificado em suas características úteis, pois elas são distintas entre si, o que exige revelar o conteúdo dessa relação. Para exemplificar esse processo, ele dá o exemplo do trigo e do ferro:

[...] 1 quarter de trigo = a quintais de ferro. O que mostra essa equação? Que algo comum de mesma grandeza existe em duas coisas diferentes, em 1 quarter de trigo e em a quintais de ferro. Ambas são, portanto, iguais a uma terceira, que, em si mesma, não é nem uma nem outra. Cada uma delas, na medida em que é valor de troca, tem, portanto, de ser redutível a essa terceira (Marx, 2013, p. 159).

Esse conteúdo comum é que cria o seu **valor**: é o **trabalho humano social médio** nela incorporado, pois todas as mercadorias provêm de dispêndio de trabalho humano: músculo, cérebro, nervos etc. Desvendado o conteúdo dessa relação, avançamos para a discussão da sua quantificação, para fins de troca. Esse trabalho social médio que constitui o valor também necessita ser quantificado, e isso se dá com a determinação do tempo de trabalho. Nesse sentido,

[...] mercadorias em que estão contidas quantidades iguais de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho têm a mesma grandeza de valor. O valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra mercadoria assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra. 'Como valores, todas as mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado' (Marx, 2013, p. 163).

Nas relações de troca, portanto, esse trabalho social médio comum também necessita ser quantificado, e isso é medido em horas, minutos, etc. Ou seja, **o valor de uma mercadoria é medido pelo tempo médio social necessário para produzi-la**. Como Marx (2013, p. 162-163) afirma: “[...] é apenas a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor”. Esse tempo médio necessário é medido por horas e minutos de trabalho social.

Nesse viés, podemos compreender que uma mesma mercadoria contém um duplo caráter: tem ao mesmo tempo **valor de uso**, e também **o valor de troca**, que é a forma como essa troca aparece no mercado. Entretanto, o próprio Marx (2013) avança na análise e explica que, a rigor, a mercadoria contém **valor de uso e valor**.

Para aprofundar as explicações desse processo, o autor destaca que as “[...] mercadorias vêm ao mundo na forma de valores de uso ou corpos de mercadorias, como ferro, linho, trigo etc. Essa é sua forma natural originária” (Marx, 2013, p. 172). Além de seus valores de uso, entretanto, toda mercadoria possui duas características:

são úteis e têm valor. Elas só existem como mercadorias quando combinam essas duas formas: a utilidade prática (forma natural) e o seu valor.

Até aqui compreendemos que o valor de uso de uma mercadoria está relacionado à utilidade desse objeto ou coisa, determinado por suas propriedades e pelo reconhecimento histórico-social de sua utilidade. Já o valor de troca se refere à proporção em que uma mercadoria pode ser trocada por outra, exigindo que ambas sejam úteis e distintas, e isso é determinado por sua grandeza de valor, ou seja, pela quantidade de trabalho social médio para sua produção.

Mediante essas explicações, é necessário adensarmos a compreensão acerca da categoria trabalho, o que é vital para entender a lógica da produção de mercadorias e, para além disso, também a lógica de produção de capital.

Articulando as análises de Marx (2013), verificamos que assim como as mercadorias possuem um duplo valor (valor de uso e valor), o trabalho nelas objetivado também possui um duplo caráter. Nesse momento é importante explicar o duplo caráter do trabalho representado nas mercadorias: o trabalho concreto útil e o trabalho abstrato.

Para exemplificar esses conceitos, o autor parte do exemplo do linho e do casaco, em que 1 casaco é equivalente a 10 braças de linho, estabelecendo-se a seguinte equação: “10 braças de linho = V, 1 casaco = 2V” (Marx, 2013, p. 165).

Seguindo a sua análise, nesse caso o casaco possui um valor de uso, ou seja, atende a uma necessidade específica de aquecer alguém. Para sua produção, é preciso realizar uma atividade produtiva específica, definida por seu objetivo, método, material utilizado, ferramentas empregadas e o resultado final. Esse tipo de trabalho, que se reflete na utilidade do produto, ou seja, no fato de que o produto possui um valor de uso, ele determina como trabalho útil. Sob essa perspectiva, o trabalho é analisado sempre em relação à utilidade que gera. Nesse mesmo caso, podemos citar diversos outros trabalhos, não somente o de tecelagem e alfaiataria, como o caso do pedreiro, do carpinteiro, do padeiro, do engenheiro, do professor, etc.

Marx (2013) destaca que o trabalho concreto útil é fundamental para a existência humana, pois é por meio dele que as necessidades são atendidas e a vida é sustentada. A produção de valores de uso exige uma atividade produtiva específica, direcionada a um fim, que transforma materiais naturais em objetos que atendem às necessidades humanas. Essa adaptação sempre dependeu do trabalho, independente das formas sociais ou da divisão do trabalho, como ocorre na alfaiataria

ou em outras profissões. Portanto, o trabalho útil é uma condição essencial, permanente e universal para a relação entre o ser humano e a natureza, garantindo sua sobrevivência. Seguindo tais princípios, Marx (2013), complementa que:

[...] O trabalho, criador de valores-de-uso, como trabalho útil, - quaisquer que sejam as formas de sociedade, - é uma necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (Marx, 2013, p. 50).

Entendida a categoria **trabalho concreto útil**, passamos a analisar a categoria **trabalho abstrato**, em que a mercadoria passa do concreto útil para o valor-mercadoria, ou seja, do uso e do consumo para o processo de produção e troca. Seguindo ainda o exemplo do casaco e do linho, o autor prussiano nos explica que alfaiataria e tecelagem são trabalhos diferentes (trabalho concreto útil), ou seja, produzem valores de uso distintos. O fato é que, para tornar possível a troca, é preciso equiparar essas distintas mercadorias provenientes de distintos trabalhos concretos.

Como vimos, para esse fim é necessário abstrair seus valores de uso, agora também, inevitavelmente, os diferentes trabalhos úteis concretos nelas objetivados. Quando abstraímos as particularidades dessas atividades, o que resta é o esforço humano, ou seja, dispêndio de força de trabalho para produzir algo, independente da qualidade específica de cada trabalho (professor, agricultor, alfaiate...). Nesse viés,

Alfaiataria e tecelagem, embora atividades produtivas qualitativamente distintas, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano. Elas não são mais do que duas formas diferentes de se despendar força humana de trabalho (Marx, 2013, p. 168).

Para analisarmos o processo de troca de mercadorias e seu valor, portanto, é essencial abstrairmos o caráter útil do trabalho, deixando de lado suas características físicas, biológicas e específicas. Essa abstração permite alcançar sua essência, tratando todo trabalho como um **dispêndio de força humana**, ou seja, como trabalho humano abstrato. Em termos mais simples, “gelatina de trabalho humano” (Marx, 2013).

Esse **trabalho humano abstrato** é a categoria que representa o **trabalho social médio** necessário para a produção de uma mercadoria, ou seja, ele é o **conteúdo do valor**.

Compreendemos até aqui, seguindo as explicações de Marx (2013), que as mercadorias só têm valor porque contém o trabalho humano social que foi colocado nelas, independente do tipo específico de trabalho. Compreendido esse conceito, salientamos que o valor de uma mercadoria é uma categoria que depende das relações sociais, ou seja, é o trabalho humano abstrato contido nessas relações. Ele só aparece quando as mercadorias se relacionam umas com as outras por meio de sua troca.

Sendo assim, todo trabalho humano geral (trabalho abstrato) é considerado igualmente, nesse caso, o segredo por trás das trocas só pode ser entendido em uma sociedade em que a forma-mercadoria domina, ou seja, onde os produtos do trabalho são universalmente tratados como mercadorias e as relações sociais são mediadas pela troca dessas mercadorias.

Dando continuidade à análise dessa sociedade, o autor prussiano descreve que “[...] as mercadorias possuem uma forma de valor em comum que contrasta de modo mais evidente com as variadas formas naturais que apresentam seus valores de uso: a forma-dinheiro” (Marx, 2013, p. 173).

Nesse momento ele se lança ao desafio de avançar em relação à economia burguesa para “[...] seguir de perto o desenvolvimento da expressão do valor contida na relação de valor das mercadorias, desde sua forma mais simples e opaca até a ofuscante forma-dinheiro. Com isso, desaparece, ao mesmo tempo, o enigma do dinheiro” (Marx, 2013, p. 173).

Nessa perspectiva analítica ele destaca que na história se identifica o surgimento e a expressão de diferentes “formas de valor de uma mercadoria”:

- A. Inicialmente, na **forma de valor simples**. Segundo as análises do autor, o valor de uma mercadoria é expresso por outra (ex: 20 braças de linho = 1 casaco), onde uma mercadoria assume o papel de equivalente e a outra de valor relativo;
- B. Depois, na **forma de valor total ou desdobrada**, na qual a mercadoria passa a ter seu valor expresso em diversas outras mercadorias (ex: 20 braças de linho = 1 casaco = 10 libras de chá = $\frac{1}{2}$ tonelada de ferro);
- C. Em seguida, na **forma de valor universal**, em que todas as mercadorias expressam seu valor em uma única mercadoria (ex: 1 casaco, 10 libras de chá, $\frac{1}{2}$ tonelada de ferro = 20 braças de linho), tornando essa mercadoria um equivalente universal. Marx explica que a **forma de equivalente universal** pode ser assumida por qualquer mercadoria, mas, na prática, uma mercadoria específica acaba sendo

escolhida para esse papel. Para que isso aconteça, todas as outras mercadorias devem reconhecê-la como padrão universal de troca; e

- D. É quando isso se consolida em um único tipo de mercadoria que surge a **forma-dinheiro**, e essa mercadoria se torna o dinheiro. Nesse movimento, as relações produtivas evoluíram historicamente, chegando à Forma Dinheiro e sua representação na forma preço.

Na atualidade, o dinheiro é o equivalente geral do mundo das mercadorias, no entanto, historicamente, ele já foi representado de diferentes formas (sal, ouro etc.). Historicamente o ouro assumiu esse papel, tornando-se o equivalente universal para expressar o valor de todas as mercadorias. Vejamos como Marx (2013) representa essa forma do valor.

D) A forma-dinheiro

20 braças de linho =	}	2 onças de ouro
1 casaco =		
10 libras de chá =		
40 libras de café =		
1 <i>quarter</i> de trigo =		
½ tonelada de ferro =		
x mercadoria A =		

Fonte: Marx (2013, p. 203).

Nesse momento ele salienta que o ouro só se relaciona com outras mercadorias na condição de dinheiro porque, antes disso, já era trocado como uma mercadoria comum. Assim como qualquer outra mercadoria, ele também atuou como equivalente, seja de forma pontual em transações isoladas, seja como um dos diversos equivalentes possíveis. Com o passar do tempo, ele passou a ser utilizado como referência de valor em diferentes contextos, até se estabelecer como equivalente universal em trocas comerciais. Seguindo o processo histórico, o ouro passou a ter uma expressão monetária, surgindo assim, o que se convencionou chamar de forma-preço.

A expressão de valor relativa simples de uma mercadoria – por exemplo, do linho – na mercadoria que funciona como mercadoria -

dinheiro – por exemplo, o ouro – é a forma-preço [Preisform]. A ‘forma-preço’ do linho é, portanto: 20 braças de linho = 2 onças de ouro (Marx, 2013, p. 204).

Como produto do processo histórico, a mercadoria dinheiro passou a ser representada apenas por um signo: a moeda, o papel. Compreende-se assim que o preço, ou a forma-preço, representa a quantificação monetária do trabalho incorporado em uma mercadoria. Marx (2013) especifica que a equivalência entre a mercadoria e a quantidade de dinheiro que a representa, conhecida como seu preço, constitui uma tautologia, assim como a expressão relativa do valor de uma mercadoria sempre reflete a equivalência entre duas mercadorias.

Para conseguir desvendar o funcionamento do capital, ao final do primeiro capítulo Marx (2013) se dedicou a explorar a mercadoria e suas contradições, destacando seu caráter fetichista. Ele o concebe como um fenômeno em que as relações sociais de produção são mascaradas e aparecem como relações entre coisas. A mercadoria, embora seja produto do trabalho humano, adquire uma aparência autônoma e independente, como se seu valor fosse uma propriedade particular, adquirindo assim, um caráter misterioso.

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. É por meio desse quiproquó que os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sensíveis-suprassensível ou sociais (Marx, 2013, p. 206).

Podemos compreender assim que o fetichismo¹⁷, como demonstrado pelo autor, ocorre na sociedade capitalista, pois as relações entre os produtores e compradores somente se manifestam por meio da troca de mercadorias. Assim o valor, que é resultado do trabalho humano abstrato, acaba ficando oculto nessas relações. Bueno explica esse processo descrevendo que:

[...] o caráter fetichista da mercadoria não consiste numa mera digressão realizada ao final do primeiro capítulo d’O Capital feita para tratar de questões alheias ao tema da obra. Ao contrário, o fetichismo se evidencia como uma categoria integralmente interligada a todo o

¹⁷ No campo teórico-político do marxismo esta é uma discussão complexa, para uma melhor compreensão sugerimos a leitura de Bueno (2020).

conjunto conceitual desenvolvido n'O Capital, apresentando-se em suas diferentes expressões, na medida em que se explicitam os diversos fatores que caracterizam a própria substância do objeto tratado nesta obra: o capital (Bueno, 2020, p. 261).

Marx (2013) desenvolveu na sequência a explicação sobre o dinheiro e suas funções, mostrando que ele inicialmente atua como equivalente geral e meio circulante no âmbito da circulação de mercadorias. Sua análise culminou na discussão sobre o fetichismo do dinheiro, em íntima conexão com o universo categorial que desenvolveu até o momento. Ou seja, é a análise das diferentes formas de valor e a explicação sobre o fetichismo da mercadoria

[...] o que lhe permite também explicar o dinheiro como meio de circulação de mercadorias, e desvendar o fetichismo do dinheiro, uma vez que a forma equivalente geral, ou melhor, a forma dinheiro reduz-se, em última instância, à forma mercadoria simples ou, se se quiser, a forma mercadoria simples é o germe da forma dinheiro (Tumolo, 2005, p. 245).

Até aqui compreendemos algumas categorias basilares descritas por Marx, o que foi necessário para adensarmos a análise a fim de compreendermos o que é o capital. Vale salientar que essas categorias até aqui estudadas ainda são insuficientes para dar conta dessa tarefa. Amparados na interpretação de Tumolo (2005), apresentamos a seguir como Marx descreve a transformação do dinheiro — de equivalente geral e meio circulante — em capital.

Ele começa descrevendo a transição da forma direta de circulação de mercadorias, o que ele chama de metamorfose de mercadorias, que pode ser representada pela fórmula $M — D — M$ (Mercadoria - Dinheiro - Mercadoria). Nesse exemplo, o indivíduo vai ao mercado, vende a mercadoria que possui, no caso do trabalhador é a sua força de trabalho (M), para receber seu salário em dinheiro (D). Em seguida ele troca esse dinheiro por mercadorias diversas, que são os meios para a própria subsistência, como arroz, feijão, estudos, diversão, etc. (M).

A circulação simples, caracterizada pela troca de mercadorias intermediadas por dinheiro, tem como objetivo satisfazer necessidades através da aquisição de valores de uso, finalizando o processo fora da esfera de circulação, ou seja, essa relação sai da esfera da circulação e passa para a esfera do consumo.

Em seguida a essa análise, Marx (2013) apresenta uma segunda fórmula, em que o processo agora é inverso: a fórmula $D — M — D$ (Dinheiro-Mercadoria-

Dinheiro). Nesse exemplo, diferentemente da circulação anterior, a relação é distinta, pois se inicia com o dinheiro e finaliza com ele, sendo que o intuito não é o consumo.

A forma imediata da circulação de mercadorias é M-D-M, conversão de mercadoria em dinheiro e reconversão de dinheiro em mercadoria, vender para comprar. Mas ao lado dessa forma encontramos uma segunda, especificamente diferente: a forma D-M-D, conversão de dinheiro em mercadoria e reconversão de mercadoria em dinheiro, comprar para vender (Marx, 2013, p. 290).

No primeiro exemplo, M-D-M, a troca ocorre para satisfazer uma necessidade, e o dinheiro é um meio para adquirir a mercadoria que irá para a esfera do consumo, pois o objetivo é satisfazer necessidades, adquirindo o valor de uso. Já no segundo ciclo, caracterizado por D-M-D, o objetivo é outro, compra-se uma mercadoria não para uso, mas para trocá-la por dinheiro novamente.

Na explicação de Marx (2013) a forma M-D-M se diferencia da D-M-D ao inverter completamente seu propósito na relação social. Isso porque, enquanto a primeira busca satisfazer necessidades, a segunda tem como objetivo a valorização do dinheiro. No entanto, esse processo envolve riscos, pois ao comprar uma mercadoria com a intenção de revendê-la, não há garantia de que o dinheiro retornará ao vendedor ou de que retornará acrescido de valor. Como a troca é sempre entre valores equivalentes, conforme a lei do valor, pois equivalentes são trocados por equivalentes, nessa relação simples o montante de dinheiro inicial colocado na troca acaba permanecendo o mesmo.

Mas qual é a vantagem dessa relação? Trocar dinheiro por mercadoria e ter que vender a mercadoria para obter o mesmo dinheiro, correndo o risco ainda de não conseguir vendê-la? O intuito não é esse, mas sim obter mais dinheiro ao final desse processo. Mas como, então, é possível obter mais D do que se tinha inicialmente? Marx (2013) explica que isso só é possível devido à existência de uma mercadoria que seja ela mesma a fonte de valor.

A mudança tem, portanto, de ocorrer na mercadoria que é comprada no primeiro ato D-M, porém não em seu valor, pois equivalentes são trocados e a mercadoria é paga pelo seu valor pleno. Desse modo, **a mudança só pode provir de seu valor de uso** como tal, isto é, **de seu consumo**. Para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação, uma **mercadoria cujo próprio valor de uso** possuísse a característica peculiar de ser **fonte de valor**, cujo próprio consumo fosse, portanto,

objetivação de trabalho e, por conseguinte, **criação de valor** (Marx, 2013, p. 312, grifos nossos).

É nesse momento que o autor vai avançando para nos apresentar a fórmula geral do capital: $D — M — D'$. Em contraste, com a fórmula $D — M — D$, a forma $D — M — D'$ parte de um montante em dinheiro para adquirir e vender mercadorias com a finalidade de obter um montante maior de dinheiro ao final do processo. Mas isso deve ocorrer sem ferir a lei do valor, trocando equivalente por equivalente no mercado.

Como é possível então esse movimento de transformação de D para D' ? Marx (2013) nos explica que esse processo tem que se dar na esfera da circulação e, ao mesmo tempo, não pode se dar na esfera da circulação, pois na sociedade capitalista, durante o processo de compra e venda de mercadorias, o dinheiro, por si só, não pode gerar mais valor apenas ao circular ou ser usado em transações. Quando o dinheiro é usado como meio de compra ou pagamento, ele simplesmente troca seu valor por um bem ou serviço equivalente, sem se transformar em algo que valha mais do que ele originalmente. Isso porque ele permanece como uma medida estática de valor, sem criar algo adicional. Assim ele explica que:

A mudança de valor do dinheiro destinado a se transformar em capital não pode ocorrer nesse mesmo dinheiro, pois em sua função como meio de compra e de pagamento ele realiza apenas o preço da mercadoria que ele compra ou pela qual ele paga, ao passo que, mantendo-se imóvel em sua própria forma, ele se petrifica como um valor que permanece sempre o mesmo. Tampouco pode a mudança ter sua origem no segundo ato da circulação, a revenda da mercadoria, pois esse ato limita-se a transformar a mercadoria de sua forma natural em sua forma-dinheiro (Marx, 2013, p. 311).

O que se evidencia é que, na revenda de uma mercadoria, o dinheiro não se valoriza automaticamente. Além disso, como visto, esse processo envolve riscos, pois consiste em trocar uma quantia de dinheiro por uma mercadoria, sendo que posteriormente pode não ocorrer o ato de sua venda.

O desafio a que o autor prussiano se propôs foi justamente compreender como ocorre o processo de valorização do valor. Para compreendermos tal processo é necessário deslocarmos a análise da esfera da circulação e irmos para a esfera da produção. Marx (2013) descreve e reitera que a conversão do dinheiro em capital precisa ser explicada com base nas leis intrínsecas da troca de mercadorias, assumindo como ponto de partida a troca de equivalentes. O desafio é que o indivíduo que possui dinheiro, que aspira a ser capitalista, deve adquirir mercadorias pelo valor

que possui, vendê-las pelo mesmo valor e, ao final do processo, obter um valor superior ao que inicialmente foi investido.

Recordemos que, no mercado, a troca ocorre entre equivalentes e, portanto, o capitalista não pode gerar lucro apenas comprando mercadorias por um preço e vendendo por outro mais alto, isto porque cada mercadoria só consegue ser vendida e comprada pelo seu justo valor. Sendo assim, de que forma o capitalista consegue a sua produção de capital, produzindo seus lucros?

Marx (2013) desvendou isso ao explicar que o capitalista encontrou no mercado a mercadoria que é em si mesmo a criadora do valor, a própria objetivação do trabalho. Na relação econômica capitalista o possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria peculiar: é a força de trabalho. “E o **possuidor de dinheiro encontra** no mercado uma **tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho**” (Marx, 2013, p. 312, grifos nossos).

Como já visto anteriormente, o conteúdo do valor é o trabalho humano social médio. Sendo assim, Marx (2013) explica que a força de trabalho ou a aptidão laboral compreende o conjunto das habilidades físicas e intelectuais presentes no ser humano, em sua existência concreta e pessoal, que ele mobiliza sempre que se engaja na produção de bens úteis de qualquer natureza. É no processo de produção que ocorre o consumo da força de trabalho, momento em que o trabalho é objetivado na mercadoria e ele produz valor, já que é a substância do valor.

Antes de avançar na análise, um elemento importante para entendermos a relação capitalista é que a conversão da força de trabalho em mercadoria foi um processo histórico e serviu de base para a sociedade capitalista. O autor prussiano nos explica que existiram condições para que a força de trabalho pudesse se tornar uma mercadoria que é comprada e vendida pelo valor que ela vale.

Para isso, **duas condições devem estar dadas**. A primeira é que **o trabalhador deve ser juridicamente livre**, ou seja, deve ter o direito de vender sua força de trabalho sem se vender enquanto sujeito por completo, pois, caso contrário, estaria se vendendo como escravo.

Para vendê-la como mercadoria, seu possuidor tem de poder dispor dela, portanto, ser o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. [ele] e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o

outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais (Marx, 2013, p. 313).

Além disso, existe uma segunda condição essencial na compra e venda da força de trabalho: “[...] seu possuidor, em vez de poder vender mercadorias em que seu trabalho se objetivou, tenha, antes, de oferecer como mercadoria à venda sua própria força de trabalho, que existe apenas em sua corporeidade viva (Marx, 2013, p. 313-314). Isso ocorre porque ele **não possui os meios de produção** para fabricar mercadorias; caso contrário, poderia vendê-las por conta própria. Assim, a única opção que lhe resta é vender sua força de trabalho, pois,

Para que alguém possa vender mercadorias diferentes de sua força de trabalho, ele tem de possuir, evidentemente, meios de produção, por exemplo, matérias-primas, instrumentos de trabalho etc. Ele não pode fabricar botas sem couro. Necessita, além disso, de meios de subsistência (Marx, 2013, p. 314).

O trabalhador que não possui esses meios de produção acaba, portanto, tendo que vender sua força de trabalho para comprar seus meios de sobrevivência no âmbito da relação capitalista. Essas condições foram dadas nos primórdios da sociedade capitalista e atualmente estão consolidadas.

Voltemos agora à mercadoria capaz de produzir por si mesma valor, e que o capitalista encontrou no mercado: a força de trabalho. Como qualquer outra mercadoria, ela possui um valor que é determinado socialmente, pelo tempo de trabalho necessário para sua produção e reprodução. Assim é comprada e vendida pelo seu justo valor, pois:

O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, conseqüentemente, também para a reprodução – desse artigo específico (Marx, 2013, p. 317).

O fato é que, na relação de produção capitalista, a mercadoria força de trabalho se diferencia por sua capacidade única de criar valor, incluindo um valor excedente ao seu próprio, e é isso que Marx denomina mais-valia. Essa é a origem da mais-valia, que ocorre quando o trabalhador produz um valor superior ao seu próprio valor, que recebe representado na forma de seu salário. Vejamos isso mais de perto.

O capitalista vai ao mercado e compra a força de trabalho por seu valor, troca dinheiro por mercadoria. Entretanto, o valor da força de trabalho é de, por exemplo, 4 horas de trabalho. Isso não significa, todavia, que ele só vai trabalhar essas horas, pois o capitalista estabelece um contrato de 8 horas diárias. É esse excedente que é apropriado pelo capitalista e que resulta, ao final do processo, no D', ou seja, no dinheiro acrescido da mais-valia. Isso ocorre sem ferir a lei do valor.

[...] O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força de trabalho; a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada. A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, **o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário** –tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor (MARX, 2013, p. 347-348, grifos nossos).

Marx exemplifica esse processo, por meio da dinâmica da jornada de trabalho de sua época histórica:

Se nos colocarmos do ponto de vista do trabalhador, que em troca de 12 horas de trabalho recebe, por exemplo, o produto de valor de 6 horas de trabalho, digamos, 3 xelins, veremos que, para ele, seu trabalho de 12 horas é, na verdade, o meio que lhe permite comprar os 3 xelins. O valor de sua força de trabalho pode variar, com o valor de seus meios habituais de subsistência, de 3 para 4 xelins, de 3 para 2 xelins, ou, permanecendo igual o valor de sua força de trabalho, seu preço, em decorrência da relação variável entre a oferta e a demanda, pode aumentar a 4 xelins ou diminuir a 2 xelins, mas o trabalhador fornece sempre 12 horas de trabalho, razão pela qual toda variação na grandeza do equivalente que ele recebe aparece-lhe necessariamente como variação do valor ou preço de suas 12 horas de trabalho (Marx, 2013, p. 744).

Por meio desse exemplo, Marx permite compreendermos que o processo de trabalho pode durar além do tempo necessário para reproduzir e incorporar no objeto de trabalho um mero equivalente do valor da sua força de trabalho. Em vez de 6 horas que aqui seriam suficientes para essa reprodução, o processo dura, digamos, 12 horas. Assim, por meio da ação da força de trabalho, não apenas seu próprio valor se reproduz, mas também se produz um valor excedente. Esse mais-valor constitui o excedente do valor do produto sobre o valor dos elementos formadores do produto, isto é, dos meios de produção e da força de trabalho (Marx, 2013).

Em termos práticos, um trabalhador é contratado pelo capitalista para uma jornada de 8 horas diárias, mas apenas 4 horas são suficientes para cobrir o custo da sua própria força de trabalho. As 4 horas restantes de trabalho representam um excedente que não é pago ao trabalhador, mas apropriado pelo capitalista na forma de mais-valia.

É importante reiterar que o capitalista não está violando a lei do valor, pois ele compra a mercadoria força de trabalho pelo seu justo valor de mercado. O que ocorre é que essa mercadoria tem a peculiaridade de criar mais valor do que aquele necessário para sua própria reprodução, o que permite ao capitalista apropriar-se do excedente sem infringir as regras do próprio sistema capitalista. Isso porque:

[...] a força de trabalho vendida por um determinado período de tempo, dia, semana etc. possui um valor menor do que o valor que seu uso cria durante esse tempo. Mas o trabalhador obteve como pagamento o valor de troca de sua força de trabalho e, assim, alienou seu valor de uso – como é o caso em toda compra e venda. O fato de que essa mercadoria particular, a força de trabalho, tenha o valor de uso peculiar de fornecer trabalho e, portanto, de criar valor, não pode alterar em nada a lei geral da produção de mercadorias. Portanto, se a quantia de valor adiantada em salário não ressurgue no produto pura e simplesmente, mas sim aumentada de um mais-valor, isso não resulta de que se tenha ludibriado o vendedor, pois este recebeu efetivamente o valor de sua mercadoria, mas do consumo dessa mercadoria pelo comprador (Marx, 2013, p. 803-804).

Dessa forma, essa dinâmica de troca e produção revela o segredo do capital: o dinheiro se transforma em capital (Tumolo, 2005). Esse processo é sintetizado na fórmula trazida por Marx, $D - M - D'$, em que o apóstrofo (') representa a valorização do valor. Ou seja, o capitalista, dono dos meios de produção, investe dinheiro (D) para comprar mercadorias (M), incluindo a força de trabalho, e ao final do processo produtivo obtém mais dinheiro do que o investido inicialmente (D'). É aqui que Marx (2013) apresenta mais uma categoria: **o trabalho produtivo de capital**, que é justamente o trabalho explorado pelo capitalista, **produtor de mais-valia**.

Toda essa análise categorial é indispensável para pesquisadores e críticos da área entenderem o funcionamento da relação social do capital. O fato é que, na sociedade capitalista, conforme explicam Tumolo e Tumolo (2004), os indivíduos precisam recorrer ao mercado para adquirir os meios de subsistência, desempenhando o papel dos consumidores. No entanto, para realizar essas aquisições, é necessário antes venderem alguma mercadoria, ou que se posicionem

também como produtores. Assim, para garantir sua existência, a maioria das pessoas assumem simultaneamente as funções de vendedores e compradores, atuando como produtores e consumidores no mercado de mercadorias.

No caso do trabalhador, sua mercadoria é a sua força de trabalho, que é vendida aos capitalistas, os compradores dessa força. Após adquirir a mercadoria força de trabalho, do trabalhador, o capitalista remunera-o com seu valor pelo serviço prestado. Com esse salário, o trabalhador vai ao mercado e utiliza para adquirir insumos e produtos necessários à sua sobrevivência.

Quando a força de trabalho é vendida para o capitalista, ela vai ser consumida e utiliza os meios de produção, no interior do processo de trabalho, e dessa forma ela cria uma mercadoria que pertence aos capitalistas. Como ela produz um excedente de valor maior do que ela mesmo vale, assegura-se assim a produção de mais-valia e, portanto, de capital. Para que a mais-valia seja gerada, as trocas no mercado ocorrem de forma equivalente entre os proprietários das mercadorias. O processo de sua criação, portanto, inicia no mercado e se desloca da esfera da circulação para a esfera da produção, e aí ocorre o segredo da produção de capital. Por fim, volta ao mercado para ser vendida a mercadoria com a mais-valia incorporada e novamente reiniciar-se esse processo, continuamente. Temos assim a produção de capital.

Ao longo de nossa explicação, caracterizamos as três formas de trabalho descritas por Marx (2013) em sua obra, a fim de revelarmos a origem da produção de capital. Discutimos assim o trabalho concreto-útil, o trabalho abstrato e, por fim, o trabalho produtivo de capital, este último do qual é extraída a mais-valia.

Entendemos neste movimento dialético, em diálogo com as ideias de Marx (2013), que o valor de uma mercadoria é determinado e expresso pelo tempo social médio necessário para sua produção, permitindo assim a relação de equivalência entre mercadorias com valores de usos distintos.

Nesse viés, seguindo as ideias analíticas de Tumolo, Oliveira e Bueno (2021), com base em Marx, compreendemos que na sociedade regida pelo capital a produção de mercadorias não tem como fim principal a criação de valores de uso, mas sim a valorização do valor e, conseqüentemente, do capital. Todo esse processo é regido pelo tempo necessário socialmente para a produção da mercadoria, sendo que este último é influenciado por diversos fatores, como destreza dos trabalhadores, desenvolvimento científico e aplicação tecnológica.

Historicamente, com o desenvolvimento das forças produtivas e a introdução cada vez maior de tecnologias na esfera da produção das mercadorias, reduz-se o tempo de trabalho necessário para sua produção, diminuindo seu valor. Marx (2013) exemplifica essa relação com os acontecimentos da Inglaterra no século XIX, a partir da invenção do **tear a vapor**, que reduziu pela metade o tempo de produção de tecidos, impactando o valor do trabalho manual. Ele nos demonstra desse modo que quanto maior a produtividade, menor o tempo de trabalho incorporado na mercadoria, resultando na redução de seu valor.

No início desta pesquisa, explicitamos esse processo na atualidade, com as formas de organização do trabalho pautadas no taylorismo, fordismo e toyotismo, cujo intuito é também reduzir o valor das mercadorias, para sobreviver na concorrência intercapitalista, o que também reduz, por decorrência, o próprio valor da mercadoria força de trabalho. Contraditoriamente, isso não resulta em melhorias para a vida social como um todo.

Sobre esse processo, Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) asseveram que:

Com o desenvolvimento das forças produtivas, há intensas alterações nos processos de produção da vida humana, já que por meio desse aprimoramento, tem-se a diminuição do tempo de trabalho necessário, o que significa dizer que, quanto maior o desenvolvimento das forças produtivas, maiores são as possibilidades de emancipação humana. Porém, contraditoriamente, com a propriedade privada dos meios de produção, esse desenvolvimento está diretamente voltado para a propriedade privada, ao passo que, sob a forma social do capital, ele está totalmente subjugado à produção de valor, de mais-valia e de capital. Por conseguinte, sob o capital, quanto maior o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, ao contrário de se ampliar as condições de emancipação humana, tem-se a intensificação da subsunção de toda a vida social a esse modo de produção (Tumolo; Oliveira; Bueno, 2021, p. 125).

Os autores supracitados reforçam, nesse processo, a importância da força de trabalho e da mais-valia, para produção e reprodução do capital, dado que a capacidade de trabalho é a única mercadoria que pode gerar excedente de valor e, conseqüentemente, capital. Perante a concorrência capitalista e o avanço das forças produtivas, acaba-se por diminuir a parcela de capital destinada ao trabalho humano para ampliar os investimentos em capital fixo (máquinas, etc.) e ocorre uma tendencial

queda da taxa de lucros. Produz-se assim uma contradição inevitável no interior da própria lógica do capital: as crises¹⁸ recorrentes e cíclicas.

Na sociedade capitalista o desenvolvimento das forças produtivas está em constante evolução e de maneira incessante, tal movimento é impulsionado pela lógica da acumulação e competição, potencializado pela necessidade estrutural do capital de se expandir cada vez mais. Como resultado, a produção de mercadorias torna-se cada vez mais eficiente, reduzindo o tempo de trabalho necessário para sua fabricação. Essa dinâmica é ao mesmo tempo cíclica e contraditória, pois inevitavelmente leva a crises econômicas, uma vez que a própria lógica de expansão do capital cria contradições que desestabilizam o seu sistema. Sobre esse movimento Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) explicam que:

O movimento do capital se apresenta em ciclos periódicos que vão, em síntese, do aumento inaudito da produção até culminar em um período de crise. Tal movimento é constitutivo do 'DNA' do capital. Está presente desde o seu surgimento e permanecerá enquanto a produção da vida estiver subsumida à produção de capital. Dessa forma, as crises cíclicas e periódicas expressam, contraditoriamente, a forma de ser saudável do capital. São inerentes à sua lógica de produção e reprodução (Tumolo; Oliveira; Bueno, 2021, p. 126).

Diante da tendência de queda da taxa de lucro e das crises cíclicas o capital busca novas esferas para sua reprodução, e esse movimento se manifesta na apropriação de setores antes considerados improdutivos para o capital, como a educação pública, que passa a ser visada agora como mercadoria e fonte de lucros.

Essa lógica é que nos permite compreender o sentido da atuação de grupos privados nas decisões educacionais, organizados por meio do TPE e seus representantes da classe empresarial, por exemplo. O intuito é fazer prevalecer seus interesses, ao defender reformas que favorecem a lógica do mercado dentro da educação pública, promovendo parcerias público-privadas e privatizações.

¹⁸ Como exemplo podemos citar a crise do capital de 2008, que teve início nos Estados Unidos, impulsionada pela desvalorização de ativos financeiros e a falência de instituições bancárias, como a do *Lehman Brothers*, agravada pela expansão descontrolada de derivativos e produtos estruturados lastreados em hipotecas de alto risco. A desconfiança entre os agentes financeiros provocou a retração do crédito, afetando a economia real com queda da produção e aumento do desemprego. A crise se disseminou rapidamente para outros países, configurando-se como uma crise sistêmica mundial que exigiu intervenções governamentais para restaurar a liquidez e tentar reverter o colapso econômico (Fonseca, 2013)

Nesse processo a educação, que é proclamada como um direito fundamental garantido pelo Estado, com o desenvolvimento da sociedade capitalista é cada vez mais concebida como uma oportunidade de investimento para grandes grupos empresariais, que passam a lucrar com a gestão escolar, plataformas digitais, materiais didáticos e formação de professores. Esse movimento é organizado e envolve atuação direta do Estado, como podemos verificar em alguns dados da realidade empírica que são abordados no próximo item.

4.2 As PPP na realidade brasileira: dados empíricos da atualidade

A sociedade atual é regida pelas leis próprias do capitalismo e para sua manutenção e reprodução, grandes grupos empresariais e representantes deste setor buscam formas de sobreviver e de se sobressair em meio a essa lógica de funcionamento. Isso tem se refletido nos diversos campos da sociedade, principalmente na educação pública, por meio de mudanças que ocorrem na sua gestão e manutenção.

Desde a década de 1990, como visto no início de nossa discussão, o Brasil vem sofrendo transformações profundas a fim de atender às novas demandas do capital, sob a égide de políticas de ajustes neoliberais. Tal processo desencadeou ao longo da história diversos prejuízos, principalmente para a classe trabalhadora e para os serviços públicos, especialmente na última década.

Piolli (2019) descreve diversos desencadeamentos e perdas trabalhistas a partir de 2016, quando foi posto em vigor o denominado o *Ponte para o Futuro*, um programa apresentado em 2015 pelo então vice de Dilma na época, Michel Temer, aos empresários. Sobre esse documento, a autora descreve que tal documento soa como:

[...] um grande túnel para um passado que tem como objetivo desconstruir os avanços na constituição de 1988 e o acesso aos direitos universais (educação, saúde e previdência social), adotando o argumento falacioso de que esses direitos fixados na constituição 'não cabem no orçamento público'. Essas propostas partiram de um diagnóstico de que a política de ajuste fiscal adotada no governo Dilma se mostrava insuficiente (Piolli, 2019, p. 18).

O documento *Ponte para o Futuro* defende a importância do ajuste fiscal e da flexibilização do orçamento público, com a implantação de um Orçamento de base

zero, que tem por objetivo avaliar os programas sociais, mantidos pelo Estado, por meio de um comitê independente. Com isso se analisa se tal programa terá continuidade ou deixará de existir. Além disso, ele prevê reformas tributárias, como a reforma da previdência, e reformas educacionais, como a reforma do Ensino Médio, a BNCC, BNC-formação, etc.

As medidas despertaram críticas até mesmo em representantes do pensamento liberal, que ainda defendem a manutenção de algumas políticas públicas. Requião e Requião Filho (2015), por exemplo, lançaram uma nota em sua página *Requião Trabalhando pelo Paraná*, sobre esse documento lançado por Temer em 2015. Eles descrevem que o *Ponte para o Futuro* representa uma ruptura com as propostas sociais históricas do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e adere ao ideário neoliberal do Consenso de Washington. Além de priorizar os interesses do mercado financeiro, desconsidera os impactos do ajuste fiscal na recessão econômica, tratando a Constituição de 1988 como um obstáculo devido à sua vinculação de recursos para saúde e educação.

Além disso, os autores supracitados denunciam propostas contidas no texto, como a limitação da dívida pública, a possibilidade de aposentadorias abaixo do salário mínimo e a criação de um comitê independente para avaliar programas sociais, interpretando essas medidas como tentativas de reduzir o papel do Estado na economia e submeter a política nacional aos interesses dos credores. Nesse ínterim, eles descrevem que esse documento:

[...] ataca frontalmente a capacidade do Estado de intervir na atividade econômica e seus inerentes ciclos, e no compromisso constitucional de combate a ainda enorme desigualdade social quando propõe (1) limites para a dívida pública, medida draconiana e paralisante de efetividade jamais comprovada, (2) a possibilidade de pagar menos de um salário mínimo aos aposentados, expondo nossa população idosa ao empobrecimento e (3) a criação de um comitê independente de avaliação dos programas governamentais como Bolsa Família e Ciências sem Fronteiras, pondo-os em cheque, uma vez que se verão constantemente acossados pelas críticas do mercado, que vê como essencial somente o pagamento dos juros e amortização da dívida pública (Requião; Requião Filho, 2015, n.p., *online*).

Os defensores do projeto, por sua vez, argumentam que o Brasil possui um volume excessivo de gastos estatais, tornando necessário o enxugamento das despesas públicas para conter o crescimento das despesas governamentais e equilibrar as contas do Estado. Para isso, foram implementadas medidas como a

instituição de um teto de gastos anuais e o congelamento de investimentos em áreas essenciais, como educação, saúde e previdência social.

Nesse contexto, Mancebo, Silva Junior e Oliveira (2018) ressaltam que a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016, posteriormente reclassificada como PEC nº 55/2016 no Senado e sancionada em 13 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), deu origem à Emenda Constitucional (EC) nº 95, que estabeleceu um teto para os investimentos públicos em setores sociais. Essa emenda determinou que, pelos 20 anos seguintes, os recursos destinados à educação, saúde e assistência social não poderiam exceder os montantes do ano anterior, sendo reajustados apenas de acordo com a inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Diante dessas restrições orçamentárias, municípios, estados e a União adotaram estratégias de flexibilização dos gastos, resultando em redução da folha de pagamento e ampliação da terceirização no setor público. Esse modelo de gestão tem incentivado a contratação de empresas que, muitas vezes, negam aos trabalhadores direitos básicos garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Como resultado, verifica-se uma deterioração das relações de trabalho, caracterizada por contratos que não garantem o direito a férias, desconsideram atestados médicos – resultando em descontos nos dias de ausência – e deixam de efetuar os recolhimentos obrigatórios para o INSS e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Essa situação é amplamente registrada em diversos municípios e estados, que utilizam processos seletivos simplificados e contratações temporárias como estratégia para driblar as restrições orçamentárias estabelecidas pela EC 95 (Moraes; Índio; Neto, 2014).

Como parte desse processo, conforme ressalta Piolli (2019), a agenda de ajustes incluiu, em um primeiro momento, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, sendo posteriormente acompanhada pela reforma trabalhista e pela proposta de reforma da previdência, que naquele momento ainda aguardava votação. Além dessas medidas, também foram implementadas ações como as desonerações fiscais e a PEC 87/2015, que trata da Desvinculação das Receitas da União (DRU).

A DRU constitui-se, portanto, como um reforço substancial às medidas de ajuste para cumprimento das metas fiscais e garantia ao pagamento da dívida, que somada à EC 95/2016 trarão efeitos diretos aos investimentos à Educação, tensionando para medidas de privatização, parcerias público privada e terceirização. Isso está em total conformidade com os princípios defendidos no 'Ponte para o

futuro' que defende medidas desse tipo, combinada com a proposição das desvinculações das verbas constitucionais, no caso, a obrigatoriedade de aplicação de 18% dos recursos arrecadados de impostos à educação, conforme o artigo 212 da Constituição Federal (Piolli, 2019, p. 20).

Nesse contexto, tais práticas restritivas impostas aos gastos estatais em setores essenciais, como saúde, educação e transporte, foram planejadas e promovidas pelos principais agentes do sistema sob o discurso contundente de "racionalização dos gastos" e "responsabilidade fiscal". O objetivo era tornar o Brasil um país "confiável" no cenário da globalização. Essa estratégia busca manter indicadores econômicos favoráveis para reduzir o chamado "risco Brasil", garantindo um ambiente atrativo para investidores e por conseguinte um terreno fértil para a continuação da reprodução do capital (Lazarini, 2015).

Com vistas a seguir seu propósito de reprodução do capital, o Estado brasileiro tem trabalhado para seguir os princípios que regem o sistema, alocando recursos para pagamentos de juros e dívidas públicas e sucateando cada vez mais os serviços essenciais, como muito bem coloca Lazarini (2015, p. 422):

[...] com esse tipo de orientação o Estado brasileiro corrobora decisivamente para a produção de superávits primários, a fim de cumprir fidedignamente com o compromisso de pagar os juros e serviços da dívida pública (leia-se remunerar capitais) por meio da contenção de gastos nas diversas áreas sob sua responsabilidade, tais como são os casos da saúde pública e da educação pública. A relação entre os gastos da dívida pública e os gastos com setores como educação, saúde e investimentos na primeira década do século XXI são exemplares a esse respeito (Lazarini, 2015, p. 422- 423).

Os dados reais comprovam esse processo em curso. Vejamos adiante, no gráfico 1, as despesas da União acumuladas entre os anos de 2000 e 2007:

Gráfico 1 Despesas da União Acumuladas entre 2000 e 2007

Juros		R\$ 1.267.600.000.000,00
Saúde		R\$ 310.900.000.000,00
Educação		R\$ 149.900.000.000,00
Investimentos		R\$ 93.800.000.000,00

Fonte: SIAF/ STN, BC e IPEA apud Lazarini (2015, p. 423).

Como demonstrado, os gastos com juros e investimentos somam mais da metade do total do orçamento público e isso só se intensificou ao longo dos anos, mesmo diante da famosa EC 95/2016 (Brasil, 2016). A porcentagem de gastos continua nos mesmos patamares, em alguns momentos fica até pior, como vemos na tabela a seguir:

Tabela 2. Orçamento Federal Brasileiro Pago entre os anos de 2011 a 2024

Ano	Dívida Pública (%)	Previdência Social (%)	Saúde (%)	Educação (%)	Outros Gastos (%)
2011	45,05%	22,13%	4,07%	2,89%	25,86%
2012	43,98%	22,24%	4,17%	3,34%	26,27%
2013	42,42%	22,45%	4,04%	3,73%	27,36%
2014	42,43%	22,69%	3,98%	3,73%	27,17%
2015	42,11%	23,04%	4,14%	3,73%	26,98%
2016	43,94%	22,69%	4,14%	3,73%	25,50%
2017	40,66%	24,48%	4,13%	3,48%	27,25%
2018	38,26%	24,23%	4,12%	3,51%	29,88%
2019	38,27%	23,41%	4,07%	3,14%	31,11%
2020	39,08%	20,34%	4,26%	2,49%	33,83%
2021	55,05%	19,58%	4,34%	2,49%	18,54%
2022	46,30%	22,63%	4,91%	2,49%	23,67%
2023	43,23%	22,00%	5,00%	2,50%	27,27%
2024	42,96%	21,80%	5,10%	2,60%	27,54%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Auditoria Cidadã (*online*).

Posto este assunto, é importante destacarmos quem são os credores da dívida pública, para isso, tomamos como base os dados do site da auditoria cidadã de 2023, sintetizados na imagem a seguir:

Figura 1 Setores detentores dos títulos da dívida interna federal – fevereiro/2023.



Figura 1: Auditoria Cidadã Da Dívida (2023, p. 19)

Ao longo deste estudo vimos destacando reiteradamente os propósitos reais do TPE e agora apontamos a dimensão ideológica presente no discurso do **TPE**, no que concerne à necessidade de melhorar a qualidade educacional e de aprimorar a gestão dos recursos destinados à educação pública. Ao analisarmos os dados orçamentários dos últimos anos, o que se observa é uma redução progressiva dos investimentos na educação pública, uma vez que uma parcela significativa dos recursos financeiros do Estado é direcionada para o pagamento da dívida pública e de seus credores.

Oportuno destacarmos que esse processo não ocorre de maneira arbitrária ou desprovida da lógica estrutural; ao contrário, reflete um arranjo econômico em que os principais beneficiários dos juros da dívida pública são, em grande medida, os mesmos agentes que deliberam sobre a alocação de recursos estatais e defendem a “qualidade educacional”.

Dessa forma, é fundamental reconhecer que esses agentes, formalmente vinculados à sociedade civil organizada, exercem influência sobre o Estado não apenas por meio de mecanismos institucionais, mas também pela intervenção direta e indireta de seus representantes econômicos. Como mandatários do capital, esses

setores desempenham um papel central na definição das diretrizes para os projetos educacionais em curso, consolidando a subordinação da educação pública às exigências do capital em seu estágio atual.

Tais grupos econômicos e instituições que compõem a elite hegemônica da sociedade civil burguesa no Brasil contemporâneo compreendem a correlação de forças vigente no controle do Estado e asseguram que áreas estratégicas, como a educação formal, permaneçam alinhadas aos interesses econômicos dominantes. Essa lógica estrutural permite que tais setores admitam o debate sobre aspectos específicos da educação, inclusive em interlocução com grupos de representação dos trabalhadores e outras organizações da sociedade civil. No entanto, essa participação ocorre dentro de limites previamente estabelecidos, de forma que as diretrizes fundamentais do projeto econômico neoliberal permaneçam inalteradas.

Assim, o cenário educacional brasileiro evidencia não apenas a disputa pelo financiamento da educação, mas também a subordinação desse campo às dinâmicas do capital, reforçando a mercantilização das políticas educacionais e a prevalência de interesses privados na formulação das diretrizes públicas (Lazarini, 2015).

Sob esse processo, Freitas (2016) denuncia a falácia do discurso atual, ao ser questionado acerca do MEC está buscando articulações e aconselhamentos para os rumos do ensino público brasileiro junto aos empresários.

Há uma crença equivocada de que a educação não vai bem apenas por um problema de gestão e falta de controle. Como o modelo da iniciativa privada é tido como de boa gestão, a busca pelos empresários, economistas e administradores, em substituição aos educadores profissionais, é uma tentativa de importar as formas de gestão da empresa para a educação. Não é uma estratégia nova, e já foi implementada em outros países (Freitas, 2016, n.p.).

Concordamos com a análise de Freitas, porém, não interpretamos essa questão como uma mera crença, mas sim como um **projeto ideológico estruturado**, desenvolvido de forma intencional para atender às exigências do capital, inclusive com a atuação ativa do TPE e seus diversos representantes.

Freitas (2016) reflete ainda sobre a organização e mobilização dos grupos privados na influência das políticas públicas de educação, citando o TPE nesse processo.

Eles se organizam em entidades (Todos pela Educação, no Brasil, Reduca, na América Latina) que, a partir de uma agenda própria, não discutida com educadores e muitas vezes contra os educadores, fazem lobbies junto a governos, assembleias legislativas e Congresso. Influenciam diretamente nas redes de ensino com as entidades que criam, como a Aliança Brasileira pela Educação, liderada pela Kroton, financiando reformas educacionais segundo esta agenda própria (Freitas, 2016, n.p.).

A atuação desses grupos é sólida e articulada. Leher (2023) descreve que entre 2008 e 2015, o setor educacional brasileiro passou por um intenso processo de fusões e aquisições, impulsionado por fundos de investimento nacionais e estrangeiros. Durante esse período, alguns dos principais grupos educacionais abriram capital na bolsa de valores, expandindo rapidamente suas matrículas presenciais e ampliando sua presença territorial. O autor cita o exemplo da Kroton educacional, a atual (Cogna) e também da empresa Estácio (atual Yducs), pois “[...] foram os títulos que mais se valorizaram na Bolsa de Valores brasileira [...]” (Leher, 2023, p. 41).

Seguindo adiante o autor descreve que no período entre 2016 aos dias atuais, o mercado educacional teve uma diversificação em seus nichos de mercado por meio dos cursos a distância e digitais, passando a incidir para além do Ensino Superior, pois também amplia seu raio de ação na Educação Básica (Leher, 2023).

Aliados a esse processo da financeirização da educação, bem como de terceirização dos serviços públicos para a esfera privada, três Estados brasileiros têm sido destaque: Minas Gerais é o pioneiro desse projeto, seguido do Estado de São Paulo e também o estado do Paraná. O próprio TPE lançou uma nota técnica avaliando esse processo em curso e defendendo-o. Nessa nota ele apresenta os principais casos de parcerias entre o setor público e o setor privado na educação brasileira.

De acordo com o TPE (2024b), as PPP na educação básica têm ganhado destaque no debate público, especialmente com o avanço de modelos em alguns estados do país, como o Paraná, São Paulo e Minas Gerais. Diferentemente de outras áreas, como infraestrutura e saúde, a adoção desse modelo na educação é mais recente e cercada de polêmicas (Todos Pela Educação, 2024b).

Dentre os modelos citados pelo TPE como exemplos de PPP em vigor está o Inova BH, empresa parceira da prefeitura de Belo Horizonte que atua na construção de escolas e na administração de serviços não-pedagógicos.

De acordo com o TPE (2024b), o inova BH foi a primeira experiência de PPP na educação brasileira, conduzida pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte. A empresa privada passou por um processo licitatório para construção e administração dos serviços não pedagógicos em 55 escolas da rede municipal. Destaca-se que a prefeitura de BH firmou um convênio de 20 anos com essa empresa. Em relação aos serviços pedagógicos, mantiveram-nos sob o comando da Secretaria Municipal (Todos Pela Educação, 2024b).

O Estado de Minas Gerais também compactua com as PPP e, além da administração e manutenção dos serviços administrativos, houve a terceirização também dos serviços pedagógicos. De acordo com o TPE, isso se deu

[...] pelo período de quatro anos com uma associação sem fins lucrativos para a gestão administrativa e pedagógica de três escolas de Ensino Médio, atendendo cerca de mil alunos. Portanto, esse é um modelo diferente dos demais apresentados até aqui, tanto por ser feito via MROSC com uma parceria com organização social, como pela concessão também dos serviços pedagógicos das unidades. O projeto piloto foi iniciado em 2022. Para cada matrícula, o governo repassa ao parceiro a média do valor para o Ensino Médio urbano em Minas Gerais. Um aspecto deste modelo é que a equipe gestora é selecionada entre os servidores da secretaria pela organização parceira, garantindo que a escola seja considerada pública e, assim, seus alunos são considerados no cômputo de matrículas para o recebimento de recursos do Fundeb (Todos Pela Educação, 2024b, p. 5).

O segundo maior exemplo de parceria ocorreu no estado de São Paulo, por meio do projeto Centro Educacional Unificado (CEU) + São Mateus, que previu a construção de 12 CEUs no município. Nesse caso foi firmada uma parceria de 25 anos com a iniciativa privada, que é responsável pela construção, manutenção, vigilância, infraestrutura de tecnologia da informação e serviços gerais, enquanto a gestão pedagógica e a alimentação escolar permanecem sob a administração da Secretaria Municipal de Educação. Além dessa parceria já consolidada, houve outro projeto recente, como sinaliza o próprio TPE:

Outro projeto de PPP da secretaria municipal de Educação de São Paulo é a concessão administrativa para reformas e conservação de unidades educacionais na Diretoria Regional de Educação São Mateus por 20 anos. A licitação acontecerá em agosto de 2024 e não abará serviços pedagógicos (Todos Pela Educação, 2024, p. 4).

No Rio Grande do Sul também houve casos parecidos de PPP, por meio do projeto Requalificação de Escolas, que teve por objetivo atuar em 100 unidades escolares situadas em 15 municípios, na infraestrutura e nos serviços administrativos. A iniciativa foi anunciada em 2023 pelo governo do Estado (Todos Pela Educação, 2024b).

Por fim, na mesma nota técnica, o TPE traz o exemplo do Paraná, com o projeto *Parceiros da Escola*, que prevê uma parceria com a iniciativa privada para administração das escolas paranaenses. O projeto piloto foi iniciado em 2023 em duas escolas da região metropolitana de Curitiba, no entanto, o atual intuito do governo do Estado é expandir para outras escolas, podendo chegar a 204 escolas ao todo no Estado. Segundo o TPE,

O objetivo é melhorar a infraestrutura e a gestão administrativa e financeira das escolas por meio de parcerias com organizações privadas especializadas em gestão educacional, que serão responsáveis pelas atividades não-pedagógicas (Todos Pela Educação, 2024b, p. 6).

Destacamos nesse projeto paranaense um agravante, identificado na nota do TPE, em relação aos professores. Isso porque os professores efetivos que optarem por não trabalhar nesse modelo de gestão podem pedir remoção, e como proposta de substituição o parceiro “[...] fará a contratação dos demais professores, no modelo CLT, com remuneração igual a de um professor temporário da rede de ensino” (Todos Pela Educação, 2024b, p. 7).

Ao longo da nota técnica o TPE descreve sua opinião acerca dessas parcerias:

[...] as parcerias voltadas exclusivamente para a infraestrutura e a gestão administrativa das escolas são um modelo com potencial inovador e que, portanto, merecem consideração por parte dos gestores públicos. Ele tem o potencial de apoiar as equipes gestoras das escolas nesse tipo de atividade não-finalística, melhorando sua qualidade, além de, principalmente, permitir que dediquem mais tempo às questões pedagógicas centrais para a aprendizagem dos estudantes (Todos Pela Educação, 2024b, p. 9).

Mediante esses dados e iniciativas confirmamos que as PPP são um modelo solidamente formado e posto em prática, que tem sido expandido no âmbito educacional. Constatamos que cada vez mais, com o propósito de atender às demandas do capital, o dinheiro público é usado para pagar dívida pública e subsidiar

os lucros empresariais. Com isso setores essenciais, como a educação, têm sido sucateados. Um agravante nesse processo é que têm sido aprovadas diversas formas de transferência desses recursos para a iniciativa privada, como observado nos exemplos dados.

Salientamos que esse é um processo em curso e que faz parte das necessidades atuais do capital para ampliar sua reprodução, com vistas a gerar lucro e se apropriar do pouco orçamento público destinado à educação. Entender esse processo em seus fundamentos é imprescindível a fim de termos elementos para construir um enfrentamento radical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscamos analisar criticamente a atuação do TPE na Educação Básica pública, relacionando-a com os determinantes da sociedade capitalista. Para isso, exploramos as categorias da obra *O Capital*, de Marx (2013), analisando a conjuntura atual. Nesse processo buscamos compreender de que forma as ações do TPE se articulam com os interesses do setor privado e como sua atuação impacta a formulação e a implementação das políticas educacionais.

Para isso, percorremos um caminho investigativo que permitiu demonstrar que a inserção crescente da iniciativa privada na educação pública tem aprofundado o processo de conversão do ensino em fonte de lucros e redefinido os objetivos da escola pública conforme as demandas do capital.

Neste caminho realizamos um resgate histórico e político, nos dedicamos na contextualização histórica e econômica que possibilitou a criação do TPE e sua inserção nas decisões educacionais brasileiras. Foram analisadas as transformações econômicas do século XX e destacada a transição dos modelos de produção do fordismo e toyotismo, levando à reestruturação produtiva, bem como as consequências econômicas desses modelos de produção em cada período da história. Evidenciamos junto disso, o avanço do neoliberalismo no campo político como estratégia para a superação da crise capitalista dos anos 1970.

Esse resgate histórico foi fundamental para demonstrar como os processos econômicos, as determinações do sistema capitalista e as novas demandas do mercado de trabalho influenciaram diretamente as reformas educacionais. Isso possibilitou compreendermos os objetivos mais profundos dos fenômenos ocorridos na atualidade educacional por meio da flexibilização do ensino, das reformas educacionais e do crescimento das PPP na educação.

Além disso, compreendemos como a hegemonia neoliberal se fortaleceu com a atuação de organismos internacionais, como o BM, FMI e OCDE, que direcionam a formulação de políticas educacionais em países periféricos e impulsionam reformas estruturais alinhadas aos interesses do capital.

Seguindo nossas análises, aprofundamos sobre a origem e a estrutura organizativa do TPE, destacando sua composição, financiamento e suas articulações político-empresariais. Identificamos que o TPE não atua isoladamente, mas faz parte de uma rede internacional de organizações empresariais que promovem um modelo

de educação subordinado às demandas do mercado. Nessa análise examinamos os documentos e metas do TPE, evidenciando sua participação ativa na formulação de políticas como a Reforma do Ensino Médio e o PDE, que visam adequar a formação escolar às necessidades do setor produtivo.

Nesse processo foi possível perceber que o TPE surgiu como resposta às necessidades do capital e às diretrizes globais de reforma educacional, sendo um agente estratégico na implementação de mudanças estruturais no ensino público brasileiro. Focamos na articulação entre o TPE e o governo na formulação e execução de políticas educacionais.

Com o propósito de avançarmos em nosso entendimento sob o TPE, foi analisado como o movimento empresarial se insere no espaço público, utilizando estratégias discursivas que associam "qualidade educacional" à eficiência, produtividade e desempenho medido por avaliações padronizadas, como o IDEB. Além disso, demonstramos como as reformas educacionais promovidas nos últimos anos por meio das políticas educacionais se relacionam com as metas e objetivos do TPE, incluindo o Novo Ensino Médio, que ampliaram a presença da iniciativa privada na gestão escolar, especialmente por meio da oferta da EAD e da formação técnica voltada ao mercado. Nesse momento demonstramos que as parcerias entre governo e setor privado têm reconfigurado a escola pública, restringindo sua função social e inviabilizando o direito à educação integral e emancipatória.

Realizamos por fim uma análise crítica dos impactos dessas políticas, relacionando as ações do TPE com os determinantes do capital. A partir da teoria marxista, desvendamos como a atuação do TPE materializa a lógica da acumulação capitalista, transformando a educação em um campo de valorização do capital. Demonstramos que, por meio da inserção das PPP na Educação Básica, a educação pública está sendo progressivamente convertida em fonte de lucros, atendendo mais às exigências do setor empresarial do que às necessidades da população. Além disso, discutimos as consequências desse processo para a formação da juventude brasileira, evidenciando como a adaptação do currículo escolar à lógica da empregabilidade precariza a formação dos estudantes, reproduzindo desigualdades sociais e limitando suas possibilidades de desenvolvimento crítico e autônomo.

Diante dessas constatações, concluímos que o TPE tem desempenhado um papel central na conformação da educação pública aos interesses do capital, promovendo um projeto educacional voltado à lógica empresarial e afastado da

perspectiva de educação como um direito social. As reformas educacionais analisadas evidenciam que há um projeto em curso que reduz o papel do Estado na oferta educacional, expandindo a influência da iniciativa privada e precarizando o ensino público. Esse processo, longe de garantir qualidade educacional para todos, aprofunda desigualdades e submete a escola pública à lógica do mercado.

A título de encerramento desta pesquisa, reafirmamos a necessidade de ampliar o debate sobre a atuação do setor privado na educação e suas consequências para a sociedade. Além disso, esperamos que nossa análise sirva como uma denúncia desse processo e também como contribuição para a construção de um olhar crítico e aprofundado sobre a relação entre educação e capital.

O desafio colocado para as próximas décadas é a resistência contra a privatização do ensino e a defesa de uma escola que esteja verdadeiramente comprometida com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, rompendo com a subordinação da educação aos interesses do mercado. Isso requer enfrentar a própria ordem social do capital, tarefa coletiva de todos que defendem uma formação humana integral e plena.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 28-41, 16 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889>. Acesso em: 10 maio 2024.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995, p. 1-13.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, [S.L.], v. 20, n. 42, p. 01-27, 22 jul. 2022. Pró-reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação - UFF. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. 292 p.

ARAÚJO, Luís. Os Fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.L.], [s.v.], n. 2, p. 24-31, set. 2007. Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Gráficos**. *online*. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/categoria-conteudo/graficos/>. Acesso em 24 fev. 2025.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Setores detentores dos títulos da dívida interna federal – fevereiro/2023**. [Imagem]. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/content/estatisticas/hist_estatisticasfiscais/202303_Tabelas_de_estatisticas_fiscais.xlsx. Acesso em: 28 abr. 2025.

AZEVEDO, Ariston Silva de. **Os Governos Neoliberais de Fernando Henrique Cardoso e Lula**. 2013. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Ceará Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo (Feaac), Fortaleza, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32724/1/2013_tcc_asazevedo.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação

das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Planalto Central, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Brasília, DF: Planalto Central, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 14 set. de 2023.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em 07 ago. de 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230 de 26 de outubro de 2023**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de janeiro de 2024**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2024a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível

em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 03 jun. 2024b. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Substitutivo ao Projeto de Lei n. 5.230, de 2023**. Altera a legislação sobre o Ensino Médio. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BUENO, Juliane Zacharias. **A teoria do fetichismo em Karl Marx e as suas interpretações entre os estudiosos da educação brasileira**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis 2020. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_7f64b474c6624da8a3c1a62f7d644c6e. Acesso em: 10 mar. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no país**. 2023. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Acesso em: 1 set. 2024.

CAMPOS, Danielly Cristinne Barbosa de; DAMASCENO, Alberto. Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-23, 27 mar. 2020. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62834/pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CAZAVECHIA, William Robson. A mercantilização da educação no Brasil dos anos 1990: educação, movimentos sociais e políticas. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_WILLIAM-ROBSON-CAZAVECHIA.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

CDP. Centro De Liderança Pública. **Olavo Nogueira Batista Filho**. s/d. Disponível em: <https://clp.org.br/membros/olavo-nogueira-batista-filho/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública**. CNTE, 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc>. Acesso em: 9 set. 2024.

DEITOS, Juliano Marcelino. **A hegemonia empresarial na educação brasileira: uma análise do movimento todos pela educação**. 2019. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação., Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Pr, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8515324. Acesso em: 20 jan. 2024.

DICIO. **Significado de multifacetado**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multifacetado/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865/5148>. Acesso em: 7 ago. 2024.

FERREIRA, E.B. Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **A Conferência reuniu 157 países na Tailândia em 90**. Folha de São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm>. Acesso em: 12 mar. 2024

FNDE, Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. **Programa de Ações Articuladas (PAR)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/par.html>. Acesso em: 08 set. 2024.

FONSECA, Neide da. **A crise de 2008 e as políticas econômicas no Brasil**. 2013. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Três Rios, Três Rios, 2013. Disponível em: <https://itr.ufrrj.br/portal/wp-content/uploads/2017/10/t74.pdf>. Acesso em 31 mar. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Privatização do ensino público no Brasil e movimentos de resistência dos estudantes**. Entrevista concedida a DESidades. Disponível em: https://desidades.ufrj.br/open_space/privatizacao-do-ensino-publico-no-brasil-e-movimentos-de-resistencia-dos-estudantes/ . Acesso em: 07 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GARRIDO, Fábio José Alves; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 72-89, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIFE. **Movimento lança 5 bandeiras de atuação pela educação brasileira**. 2010. Disponível em: <https://gife.org.br/movimento-lanca-5-bandeiras-de-atuacao-pela-educacao-brasileira/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GIFE. **De olho nas metas**: relatório anual. 2012. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/de-olho-nas-metas-relatorio-anual>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

GODOY, João Miguel Teixeira de. O mundo fabril nas concepções de Taylor, Fayol e Ford. **Esboços: histórias em contextos globais**, [S. l.], v. 17, n. 24, p. 37-70. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2010v17n24p37>. Acesso em: 20 set. 2024.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23 p. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/arquivos/64/22/CPA_Sinaes_Plano_Desenvolv_Educacao_Haddad_2008.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO LIBERAL. **Quem Somos:** Nossa história. S/D. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.L.], v. 8, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KILSZTAJN, Samuel. O Acordo de Bretton Woods e a evidência histórica. O sistema financeiro internacional no pós-guerra. **Revista de Economia Política**, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 538-550, out. 1989. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/JRs9pbMWG9WhDgBkRNRFdmp/?lang=pt&format=pdf#:~:text=guerra%20e%20o%20dólar%20estava,do%20dólar%20já%20era%20evidente>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A Nova Ofensiva do Capital na América Latina: Todos Pela Educação?. In: Xxix Simpósio Nacional De História Contra Os Preconceitos: História E Democracia, 29., 2017, Brasília Df. **Anais [...]**. Brasília Df: Anpuh-Brasil, 2017. V. 1,. Disponível em: https://www.Snh2017.Anpuh.Org/Resources/Anais/54/1489967747_arquivo_textocompletoanpuh2017.Pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

LAMOSA, Rodrigo. Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina. In: VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo. **Todos pela Educação?** uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Editora Appris, 2020. p. 7-17.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani:** apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015. 480 p.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **Paradigma**, Maracay, s/n, v. 1, p. 34-60, set. 2023. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1495/1320>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J.R.; OLIVEIRA, J.F. Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, e37669, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/37669/21762>. Acesso em: 07 mar. 2025.

MARTINS, André Silva. Todos Pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil, século XXI. **Anped**, Rio de Janeiro, p. 1-16, 2008, public. cont. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

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

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento Todos Pela Educação**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2013. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=97213. Acesso em: 01 fev. 2023.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. 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://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982>. Acesso em: 25 ago. 2023.
<https://doi.org/10.21814/rpe.12674>

MARTINS, José. **Os limites do irracional**: globalização e crise econômica mundial. São Paulo: Fio do tempo, 1999. 308 p.

MARX, K. O método da Economia Política. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores)

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. O método da Economia Política. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores)

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Prova ABC**. 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/prova-abc>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Mercadante quer que empresário invista em educação profissional**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/17492-mercadante-quer-que-empresario-invista-em-educacao-profissional>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta Compromisso Todos Pela Educação**. S/D online. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/carta-compromisso>. Acesso em: 20 conjuntos. 2024

MORAES, V.; INDIO, E. C.; NETO, A. As Centrais Sindicais e os temas trabalhistas. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 251-259, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000200017. Acesso em: 06 mar. 2025.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2024.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Rbpae**, [s. /], v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. Quadrimestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19491/11317>. Acesso em: 09 abr. 2024.

OLIVEIRA, Mateus Souza de; PIRES, Suzane Rocha. História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. **Revista Científica de Alto Impacto**, v. 27, n. 121, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/historia-das-politicas-educacionais-brasileiras-rupturas-transformacoes-e-desafios/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PCB, Partido Comunista Brasileiro. **Abaixo-assinado Cláudia Costin, Não!**. 26 nov. 2012. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal2/3925>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 17-33, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n1/2237-9460-exitus-9-1-17.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2025

PIRES, Emilia Cristine. **O desvelamento do Movimento Todos Pela Educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás**. 2015. 155 F. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia Go. 2015. Disponível em: https://Sucupira.Capes.Gov.Br/Sucupira/Public/Consultas/Coleta/Trabalhoconclusao/Viewtrabalhoconclusao.Jsf?Popup=True&Id_trabalho=4437072. Acesso em: 21 jan. 2024.

RODRIGUES, Adriana Aparecida; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **A ditadura civil-militar de 1964-1985 e o golpe de 2016**: desdobramentos na educação brasileira. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024. 121 p.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1999. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionario-de-economia-sandroni.pdf. Acesso em 19 set. 2024.

SANTOS, Elielsom Oliveira Dos. **O movimento Todos pela Educação e a contrarreforma do Ensino Médio**. 2020 135 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ), Rio de Janeiro RJ. 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9343846. Acesso em: 21 jan. 2024.

SENA, Paulo. A legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 134, p. 319-340, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WW4k7ZDPRjf5Z6knqDKQnrv/>. Acesso em: 09 set. 2024.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: Azevedo, M.; Lara, A.B.M. (Orgs.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 15-38. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 5, p. 1–22, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em 03 set. 2024.

SCABIN, Denise. O que são os ODS e o que você tem a ver com isso? Portal da Educação Ambiental, [s.d.]. Disponível em: <https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/2023/09/o-que-sao-os-ods-e-o-que-voce-tem-a-ver-com-isso/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SOUZA, Jean Carlos Litz. A influencia de Henry Ford, Frederick Winslow Taylor e Jules Henry Fayol no sistema de gestão empresarial. In: ENAPROC, 13., 2016, União da Vitória. **Anais [...]**. União da Vitória: Uniuv, 2019. p. 1-2. Disponível em: <https://periodicos.uniuv.edu.br/enaproc/article/view/449>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SOUZA, Maria Eduarda Rissatti; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Movimento Todos Pela Educação e o empresariamento do Novo Ensino Médio no Brasil. **Paradigma**, Maracay, v. XLV, n. 2, e2024012, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155/209209217638>. Acesso em: 9 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que fazemos**. S/D. *online a*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Trajetória**. S/D. *online b*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/trajetoria/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Governança**. S/D. *online c*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-s/governanca/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Estatuto Social**. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/estatuto-minuta-site.pdf>. Acesso em 23 ago. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação: balanço 2006-2009**. São Paulo: Todos pela Educação, 2009. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/144.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação contribuirá com equipe de transição do próximo Governo Federal**, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/transicao-do-proximo-governo-federal/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Priscila Cruz integrará Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável, órgão consultivo do governo federal**, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/priscila-cruz-integrara-conselho-de-desenvolvimento-economico-e-social-sustentavel-orgao-consultivo-do-governo-federal/>. Acesso em 07 ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2007**, 2007. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2007.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2008**, 2008. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2008/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022**, dez. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Grafica-07-02-2020.pdf>. Acesso em 02 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!:** Balanço 2019 e Perspectivas 2020. São Paulo: Todos Pela Educação, mar. 2020b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/417.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já**, fev. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2oRelatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso: 01 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: análise sobre o projeto de lei nº 5.230/2023 - Novo Ensino Médio**. Novembro de 2023. Disponível em:

https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/03/Nota-tecnica_Novo-Ensino-Medio_novembro_Todos-Pela-Educacao-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio: análise do projeto de Lei aprovado no congresso nacional**. Julho de 2024. 2024a Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/07/novo-ensino-medio-analise-do-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em 20 set. 2024

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Posicionamento sobre as PPPs na Educação básica: Parcerias público-privadas (PPPs) na Educação Básica brasileira**. Julho de 2024. 2024b Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/posicionamento-sobre-ppps-na-educacao-basica-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>. Acesso em: 10 set. 2024.

TUMOLO, Paulo Sergio; TUMOLO, Ligia Maria Soufen. A vivência do desemprego: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2 n. 2, p. 327-344, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/dpGWnRCX8Gwjn6ZD5NjJHrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 239–265, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CGxwcBD8DNnsn5s4vxMqqFt/#>. Acesso em: 25 nov. 2024.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho e capital na virada do milênio**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2018.

TUMOLO, Paulo Sergio. O método de Marx e o método de ensino da pedagogia histórico-crítica: um diálogo crítico. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 4, p. 1–25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65251>. Acesso em: 19 set. 2024.

TUMOLO, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacarias. Da educação pública à educação privada: os rumos do ensino superior no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 119–137, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599>. Acesso em: 3 fev. 2025.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Online. 1990. Disponível

em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

UM BRASIL. **Entrevista com Priscila Cruz**. 2017. Disponível em: <https://umbrasil.com/entrevistados/priscila-cruz/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, v. 38, n. 1, p. 43-67, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WW4k7ZDPRjf5Z6knqDKQnrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2024.

YAMASHITA, Roger. **O sistema de Bretton Woods e o desenvolvimento do capitalismo na era de ouro**. 2010. Monografia (Graduação em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2498/1/RYamashita.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.