

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva
Programa de Pós-Graduação em Geografia

Ruhan Rodys Beiler

Novo momento da privatização da educação no contexto do aprofundamento do capitalismo
neoliberal brasileiro: o caso da rede estadual de Mato Grosso

Uberlândia
2026

Ruhan Rodys Beiler

Novo momento da privatização da educação no contexto do aprofundamento do capitalismo neoliberal brasileiro: o caso da rede estadual de Mato Grosso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Geografia.

Área de concentração: Dinâmicas territoriais e estudos ambientais

Linha de pesquisa: Educação geográfica e representações sociais

Orientador: Prof. Dr. Tulio Barbosa

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B422
2026

Beiler, Ruhan Rodys, 1991-
Novo momento da privatização da educação no contexto do
aprofundamento do capitalismo neoliberal brasileiro [recurso
eletrônico] : o caso da rede estadual de Mato Grosso / Ruhan
Rodys Beiler. - 2026.

Orientador: Tulio Barbosa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.209>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Barbosa, Tulio, 1979-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 298 , PPGGEO				
Data:	23 de fevereiro de 2026	Hora de início:	14h:00min.	Hora de encerramento:	18h:00min
Matrícula do Discente:	12213GEO009				
Nome do Discente:	Ruhan Rodys Beiler				
Título do Trabalho:	Novo momento da privatização da educação no contexto do aprofundamento do capitalismo neoliberal brasileiro: o caso da rede estadual de Mato Grosso				
Área de concentração:	Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais				
Linha de pesquisa:	Educação Geográfica e Representações Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Campus Santa Mônica, no Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia, sala 1H14, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em [GEOGRAFIA](#), assim composta: Professores Doutores: [Janeide Bispo dos Santos - UNEB-BA](#); [Sergio Aparecido Nabarro - UEL - PR](#); [Amanda Regina Gonçalves - IGESC-UFU](#); [Gláucia Carvalho Gomes - IGESC-UFU](#) e [Tulio Barbosa - IGESC-UFU](#), orientador do(a) candidato(a). Os membros da Banca participaram de forma remota.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, [Professor Tulio Barbosa - IGESC-UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta ocorreram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

A banca recomendou a publicação da tese como livro.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Doutor](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalho. Foi lavrada a presente Ata que após lida foi assinada pela pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Aparecido Nabarro, Usuário Externo**, em 23/02/2026, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2026, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glaucia Carvalho Gomes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2026, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Regina Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/02/2026, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janeide Bispo dos Santos, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7022483** e o código CRC **E2DB4EC2**.

Para Ana.

AGRADECIMENTOS

A tese que aqui apresento é, como todas, a tese possível, e como tese possível, está aquém daquilo que desejaria apresentar, da tese idealizada. Ainda assim, ela foi concluída. E, se consegui concluí-la, apesar das minhas muitas limitações e dos problemas pessoais vividos nesse período, certamente devo isso às muitas pessoas que me ajudaram das mais diversas formas a chegar até aqui. Por isso agradeço:

Ao professor Tulio, por ter aceitado me orientar e por ter sido tão generoso e compreensivo comigo e com meu texto desde nossos primeiros contatos. Seu apoio e estímulo intelectual e fraterno durante esses quatro anos foram imprescindíveis para que eu acreditasse que eu conseguiria chegar até aqui.

Aos professores Amanda e Sergio pelas generosas sugestões na qualificação e por terem aceitado participar da banca. Às professoras Gláucia e Janeide por aceitarem avaliar meu trabalho fazendo parte da banca.

Aos meus professores da graduação na UFU, pelo apoio e por tudo que aprendi. Em especial, ao professor Mirlei com quem aprendi muito durante a Iniciação Científica, reuniões do grupo de estudo, além das aulas, é claro. Seu rigor com o trabalho científico e sua generosidade com o quem está aprendendo me marcaram logo no meu primeiro ano de graduação.

Aos amigos de Uberlândia: Guilherme, por sua companhia e por ter me ajudado tanto durante nossa graduação. Glaycon pelas conversas e sugestões muito valiosas para a estruturação da tese. Laís e Adriano pelas conversas e pelo incentivo.

À professora Angelita que tão bem me recebeu e orientou em meu mestrado e com quem aprendi tanto.

Aos amigos de Nova Mutum, Samara pelo incentivo e pelas conversas e Vitor pelo apoio, pelas sugestões na organização da pesquisa e pelas conversas.

Aos meus pais e avós por acreditarem em mim e me apoiarem. Aos meus irmãos pelas conversas.

Aos meus sobrinhos pela enorme alegria que me trazem.

À Ana, minha companheira a 16 anos, por tudo que faz por mim. Seu amor, alegria, entrega e companheirismo me fazem uma pessoa muito melhor e foram fundamentais para que eu conseguisse chegar ao texto final desta tese, tanto quanto foram para que eu entrar e concluir a graduação e o mestrado e para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Suas análises

críticas, sugestões, provocações teóricas foram também imprescindíveis para a formulação e conclusão dessa pesquisa.

RESUMO

Esta tese analisa o papel da educação pública no aprofundamento do capitalismo neoliberal brasileiro a partir do caso das incursões privadas na rede estadual de ensino de Mato Grosso. O período selecionado vai de 2018 a 2024, tendo como premissa o entendimento de que a obrigação da implantação dos currículos subnacionais, a partir da BNCC, produziram condições mais favoráveis à estas incursões, em âmbito nacional. Entendemos que a privatização da educação pública é realizada de várias formas e está inserida no conjunto de privatizações que faz parte de uma ofensiva burguesa puxada pelo imperialismo estadunidense para reestabelecer suas taxas de lucro e seu poder. Argumentamos que esse processo global, por necessidade e possibilidade históricas, pôde alçar o lucro ao topo no que respeita à função da escola na sociedade de classes, sem renunciar a sua função ideológica. Tal processo não ocorre sem a acomodação, no país, destes interesses com os das classes dominantes brasileiras. Por isso, levando em conta a condição periférica e dependente da formação social brasileira, os expedientes privatistas em geral encontram formas de remunerar capitalistas internos e externos, em geral a partir da compra de ações, já que a burguesia de serviços nascida das privatizações nos anos 1990 em pouco mais de uma década converteu suas empresas locais e regionais em conglomerados educacionais de capital aberto. Demonstramos que essa ofensiva foi articulada por vários setores da burguesia reunidas, principalmente, no Todos Pela Educação e no Movimento Pela Base, ancorada em premissas de organismos internacionais de “educação para o século XXI”, contando com amplo e fundamental apoio do Estado brasileiro para transformar a educação pública em nicho de mercado. Os produtos mais acabados dessa relação foram a BNCC e o NEM. Argumentamos, a partir da análise de contratos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e demais documentos produzidos pelo governo, a luz da bibliografia crítica, que os expedientes privatistas na educação estadual mato-grossense, que ocorrem na esteira da implantação da BNCC e no NEM, decorrem de um aprofundamento do capitalismo neoliberal brasileiro e, por isso, tem grande semelhança com o que ocorre em outros estados. Com isso, maior fatia da verba da educação tem ido para as organizações privadas, além de colocar, em maior ou menor grau, a condução da educação pública sob o poder destas. Especificamente, o argumento se deu, fundamentalmente, por meio da análise do Sistema Estruturado de Ensino contratado da FGV e dos cursos tomados como formação continuada firmadas com a Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Natura. Além de pontuar o papel da privatização da educação no aprofundamento do capitalismo neoliberal brasileiro, concluímos que, nesse processo, o trabalho docente vai sendo dilacerado e perdendo as características

próprias da profissão de professor para ser mero reprodutor de materiais e plataformas privadas. Também na educação pública se sobrepõe o trabalho morto sobre o trabalho vivo, atendendo os desígnios do capital, não só em termos de escala para seus produtos, por meio dos sistemas públicos, como de difusão ideológica de suas concepções de mundo e de educação.

Palavras-chave: privatização; acumulação por espoliação; neoliberalismo; educação pública; trabalho docente.

ABSTRACT

This thesis examines the role of public education in the intensification of neoliberal capitalism in Brazil, focusing on the case of private sector incursions into the state education network of Mato Grosso from 2018 to 2024. The analysis is premised on the understanding that the mandatory implementation of subnational curricula, as dictated by the National Common Curricular Base (BNCC), has created more favorable conditions for these incursions on a national scale. We argue that the privatization of public education manifests in various forms and is embedded within a broader wave of privatizations. This wave is part of a bourgeois offensive led by U.S. imperialism aimed at reestablishing profit margins and exerting global and domestic influence. This global process, driven by historical necessity and possibility, prioritizes profit maximization in the function of schools within a class-based society without sacrificing its ideological function. The process does not occur without aligning the interests of U.S. imperialism with those of the Brazilian ruling classes. Considering Brazil's peripheral and dependent socio-economic structure, privatization strategies typically find ways to compensate both domestic and foreign capitalists. This often involves stock purchases, as the service bourgeoisie that emerged from the 1990s privatizations transformed local and regional companies into publicly traded educational conglomerates within a decade. The thesis demonstrates that this concerted effort was orchestrated by various sectors of the bourgeoisie, notably through the "Todos Pela Educação" and "Movimento Pela Base" initiatives. These initiatives are rooted in the educational paradigms promoted by international organizations for "education for the 21st century" and have received substantial support from the Brazilian state to convert public education into a market niche. The most developed outcomes of this relationship are the BNCC and the New High School Model (NEM). Based on the analysis of contracts with the Getúlio Vargas Foundation (FGV) for a Structured Education System and continuous professional development courses with the Telefônica Vivo Foundation and the Natura Institute, alongside critical literature, the thesis argues that the privatization dynamics in Mato Grosso's state education (Brazil) are symptomatic of the broader neoliberal capitalist trajectory in Brazil, mirroring trends in other states. Consequently, a larger portion of educational funding is being diverted to private organizations, which increasingly influence the public education agenda. Specifically, the argument posits that the teaching profession is being undermined in this process, stripping educators of their professional autonomy and reducing them to executors of proprietary educational materials and platforms. This phenomenon accentuates the predominance of 'dead labor' over 'living labor' in public education, serving the

capital's imperative for both market expansion and ideological dissemination of its educational and societal blueprints.

Keywords: privatization; accumulation by dispossession; neoliberalism; public education; teaching work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Empresas e marcas do grupo Somos Educação	140
Figura 2. Apoiadores do GEMTE	196
Figura 3. Cálculo para fins de pagamento do Sistema Estruturado de Ensino	224
Figura 4. Conjunto de mercadorias do SEE-FGV segundo sua função	236
Figura 5. Calendário de avaliações do Avalia MT - 2024	240
Figura 6. Critérios da Coalização Educar Tec para a cooperação com a Seduc-MT em 2023	244
Figura 7. Programas da Fundação Telefônica Vivo nos estados brasileiros em 2024.....	245
Figura 8. Rede Fundação Telefônica Vivo e CIEB	249
Tabela 1. Taxa de analfabetismo em países da América do Sul – 1990 e 2000	113
Tabela 2. Metas estabelecidas pelo Programa Educação 10 anos	195
Tabela 3. Ideb e seus componentes, Mato Grosso e Brasil – 2013-2023	228
Quadro 1. Principais programas privados instituídos na rede estadual de MT entre 2000 e 2018	180
Quadro 2. Principais alterações normativas da rede estadual de ensino de Mato Grosso – 2018-2024	189
Quadro 3. Critérios e valores da GR para o cargo de Professor Regente em 2024.....	199
Quadro 4. Contratos característicos do processo de privatização da educação – 2018 a 2024	202
Quadro 5. Convênios característicos do processo de privatização da educação – 2018 a 2024	206
Quadro 6. Comparativo entre materiais do PNLD e dos Sistemas de Ensino elaborado pela Seduc MT	219
Quadro 7. Cálculo e desembolso no Termo de Referência 001/2021 e no Contrato 081/2021	225
Quadro 8. Hierarquia do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso	253
Gráfico 1. Evolução das exportações brasileiras segundo sua participação no total (%).....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO FORMAL SOB O NEOLIBERALISMO	21
1.1 A centralidade do trabalho na formação humana	21
1.2 A hegemonização da forma escolar de educação no desenvolvimento capitalista	27
1.3 O momento neoliberal do capitalismo.....	41
1.4 A neoliberalização da educação escolar.....	64
1.5 O caso dos EUA como síntese das contrarreformas empresariais da educação	86
2. CAPITALISMO NEOLIBERAL E SUBSUNÇÃO EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL	106
2.1 A educação pública brasileira na saída da ditadura empresarial-militar e a implementação do capitalismo neoliberal	106
2.2 Articulação da burguesa via organizações privatistas e sua relação com as políticas educacionais nos governos Lula	130
2.3 Comentário sobre a ascensão da extrema direita organizada por think thanks e o Escola Sem Partido	149
2.4 A década de 2010 e a BNCC no centro dos interesses da burguesia na educação pública nos governos Dilma e Temer	155
3. GUINADA PRIVATISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO	176
3.1 Reorganização da rede estadual de ensino em favor dos interesses privados: alterações normativas e difusão da inserção empresarial no cotidiano escolar.....	176
3.2 O Sistema Estruturado de Ensino contratado da FGV pela Seduc	210
3.2.1 <i>Os antecedentes</i>	210
3.2.2 <i>A implantação do Sistema Estruturado de Ensino</i>	214
3.3 “Formação” em serviço e avaliação sob forma e conteúdo privados	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
REFERÊNCIAS	262

INTRODUÇÃO

O objetivo central desta tese é analisar o aprofundamento da privatização da educação básica, entendido como aspecto do desenvolvimento do capitalismo brasileiro em sua fase neoliberal, a partir do caso da rede estadual de Mato Grosso. Compreender, portanto, o nexo entre o modo de produção e a escola. Na análise, privilegiamos a relação entre organizações privadas¹ e Estado na implantação de programas educacionais que se concretizam pela participação privada em atividades antes realizadas dentro do escopo estatal.

As pesquisas que se debruçam sobre privatização da educação no Brasil são bastante difundidas e já tradicionais na área². Como aqui, elas entendem que privatização não diz respeito apenas à venda direta de um ativo pelo Estado, mas a qualquer forma de transferência na gestão ou execução de ativos e serviços públicos (como concessões e parcerias público-privadas). As pesquisas levam em conta as diferentes formas com que as organizações privadas adentram aos sistemas educacionais; a incidência de organizações internacionais; as redes empresariais de influência; o empresariamento e suas implicações sobre o trabalho e a formação docente; a difusão ideológica nas escolas por meio de organizações privadas, entre outros.

As análises marxistas que decorrem dessas pesquisas têm apontado o interesse ideológico e econômico de setores da burguesia na privatização da educação e indicado a necessidade do afastamento das organizações e interesses privados da educação pública, nem sempre reconhecendo esse como objetivo tático para a produção de condições que levem à uma sociabilidade pautada na igualdade, ou seja, uma outra sociabilidade.

Reconhecemos, como Catini (2013), que tentar entender e explicar as relações entre o modo de produção capitalista e a escola não é um esforço inovador ou original, mas realizada por militantes e teóricos do campo marxista em diferentes conjunturas e países. No entanto, de maneira geral, entendemos ser essa a tarefa desta tese.

Talvez, nossa pesquisa aponte para uma análise apenas um pouco distinta daquelas correntes no que diz respeito à função primordial da escola contemporaneamente, que para nós seria a valorização do valor, a partir de novos “espaços” de inversão de capital. Isso não faz com que nossa análise seja inovadora, no entanto. Essa ideia aparece em alguns autores marxistas e em outros parece querer se mostrar, mas não com toda a clareza. Portanto, na nossa

¹ Parte significativa da produção crítica sobre privatização na educação, que tem como base os textos de Gramsci, utiliza o conceito de Aparelho Privado de Hegemonia ou ainda Aparelho Privado de Hegemonia Empresarial para caracterizar organizações privadas as mais variadas. Nós optamos por chamá-las apenas de organizações privadas. Estendemos que estas organizações podem ter como finalidade formal o lucro ou se declararem sem fins lucrativos, mas são todas capitalistas, guiadas para o ganho imediato ou futuro.

² Destacamos os trabalhos de Feitas (2018), Adrião (2018; 2022), Neves (2005) e Catini (2018).

exposição, buscamos privilegiar o interesse econômico por trás do processo de privatização da educação acelerado a partir dos anos 2000, sem descuidar os interesses ideológicos que persistem na educação escolar.

Para isso, partimos da premissa de que é das características do momento do modo de produção capitalista que emanam as determinações fundamentais sobre as quais se dão as contrarreformas neoliberais, inclusive aquelas direcionadas ao campo educacional (sobre as quais nos debruçamos). Isso porque entendemos que a educação, assim como a saúde, ou mesmo os ativos públicos sob o controle do Estado foram acionados como formas ou nichos capazes de dar vazão à superprodução de capital que ocasiona periodicamente uma crise, remunerando-o de forma satisfatória. Especificamente, em resposta a sua própria crise que se inicia no final dos anos 1960 e eclode no início dos 1970, o capital moldou o capitalismo contemporâneo avançando sobre o trabalho e sobre os ativos públicos, expropriando-os (seja na relação direta entre capital e trabalho, seja na relação entre países centrais e periféricos) (Carcanholo, 2018). O problema central dos capitalistas dos países centrais era a redução da taxa de lucro (Duménil; Lévy, 2004) que se voltaram contra o keynesianismo para “restaurar o poder de classe” (Harvey, 2011). Tal correlação é corrente nos estudos já tradicionais sobre privatização da educação brasileira.

Nesse sentido, o ferramental neoliberal desenvolvido em silêncio por renovadores do liberalismo envolvidos com a academia desde o início do século XX, foi então acionado para atacar os direitos que os trabalhadores haviam conseguido, tanto no próprio local de trabalho quanto em políticas sociais geridas pelo Estado abrindo “espaço” de valorização do capital ocioso. Uma das principais ferramentas colocadas em prática sob o manto neoliberal é a privatização, quer dizer, criar um mercado onde não havia. Esse é um dos componentes da acumulação por espoliação da qual fala Harvey (2005; 2011) e do qual a educação formal também é alvo.

Com o problema da superprodução de capital evidenciado pela crise a criação de novos nichos de mercado encontrará na educação pública um mercado gigantesco. Via privatização, entendida em sentido amplo, ou seja, terceirizações das escolas (como as escolas *charters*), terceirização da gestão e demais serviços escolares, parcerias público-privadas e substituição de meios de trabalho pedagógico públicos por privados (como a contratação de sistemas privados de ensino) (Freitas, 2018) os sistemas educacionais passam então a ser comandados por empresas e seus braços “filantrópicos” que drenam a riqueza socialmente produzida por contratos com o Estado. Há, portanto, uma *subsunção empresarial do trabalho social* (Catini, 2021) comandada pelo mercado financeiro, confirmando que “a privatização da educação não

é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro” (Rikowski, 2017, p. 401). Trata-se de expansão das possibilidades do capital, o que rapidamente vai tornando a educação em apenas mais uma forma dentre outras para obter lucro.

A bibliografia dá conta de que esse processo de privatização aberto nos sistemas de educação se deu globalmente, tendo sido puxado pelas experiências e organizações internacionais comandadas pelos EUA. Na nossa compreensão, trata-se de uma estratégia típica do novo imperialismo (Harvey, 2005) que, no Brasil, por sua característica periférica e dependente, é incorporada para remunerar capitais internos e externos, sem haver nenhum benefício para o país como um todo.

Essa ofensiva burguesa a partir do imperialismo se apresentou como receita para o crescimento econômico dos países da periferia e veio do Consenso de Washington, tendo a abertura comercial e financeira e o abandono pelo Estado de atividades nas quais havia interesse privado. Alguns autores compreenderam que se trata de projeto global de educação articulado por agências multilaterais (Laval, 2004; Freitas, 2018; Ravitch, 2011; Hypolito, 2019). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, e o Novo Ensino Médio, NEM, fariam parte desse novo momento ditado por organismos multilaterais (OCDE, FMI e do Banco Mundial) - que em geral prescrevem formas para melhorar o custo fiscal das economias - em articulação com as empresas resultando em um movimento de “reforma empresarial” da educação em várias partes do mundo (Ravitch, 2011; Freitas, 2018). Nós entendemos que essa foi a forma pela qual se organizou o intento privatista sobre os sistemas de educação pelo fato de que, apesar dos princípios gerais, em cada área no qual o setor privado desejava avançar, deveria haver uma maneira adequada entre coerção e convencimento.

Essa forma com que as contrarreformas neoliberais nos sistemas educacionais foram possíveis graças à globalização e à financeirização do sistema capitalista, mas também da ausência de sistemas socioeconômicos disputando a hegemonia mundial e da capacidade das tecnologias da informação em difundir a ideologia burguesa. Com essa “folga” as frações burguesas ligadas ao capital financeiro puderam, em alguma medida, refuncionalizar a educação escolar sem sua forma fosse alterada, secundarizando assim aspectos ideológicos (sem nunca renunciar a eles) e privilegiando o ganho de capital mesmo por meio da abertura de novos mercados no que antes era público, como um cercamento virtual dos sistemas de ensino e suas estruturas. Nesse ponto é que diferimos da maior parte da bibliografia, já que a difusão ideológica é tratada nessa como ainda sendo o elemento predominante do interesse capitalista na educação pública, como o foi historicamente. Reforçamos que não se trata, no entanto, de

novidade apresentada por nós, já que essa formulação está presente, mais ou menos explicitamente, em alguns autores (Rikowski, 2017; Motta; Andrade, 2024; Catini, 2021).

Esse processo, colocado em marcha pelo Reino Unido e pelos Estados Unidos, levou, um a um, os sistemas educacionais à quadros de desigualdade e rebaixamento da qualidade do ensino das matérias tradicionais bastante sensíveis, ao que, paralelamente, se deu a incursão exponencial e lucratividade de empresas atuando por dentro dos destes sistemas (Freitas, 2018; Ravitch, 2011; Bastos, 2017). Ainda assim, por terem trazido ganhos a burguesia imperialista, esses modelos foram incorporados na periferia e no Brasil não foi diferente. Articulações burguesas de grupos como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Fundação Itaú, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Movimento pela Base, passaram a determinar as políticas educacionais em todos os níveis do Estado brasileiro, a partir de figuras como Jorge Paulo Lemann.

Agentes de distintos setores da burguesia brasileira se agruparam na década de 2000 para fazer com que as suas demandas para a educação básica fossem normatizadas, conformando o Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base, entre outros. Essas organizações, com anuência e incentivo do governo federal, definiram o eixo estruturante do BNCC e o do NEM, para que produtos e serviços privados ganhassem o grande mercado da educação pública. Dessa maneira, houve maior espaço para a compra de materiais e serviços para implantação dessas novas prescrições, bem como justificativa para materiais e serviços destinados à “educação socioemocional”, relacionado às Tecnologias da Informação e Comunicação, ou ainda ao “empreendedorismo”, presentes na Base. Isso fez com que houvesse uma onda renovada de incursões privatistas nas redes estaduais e municipais de ensino, sobretudo.

Por este motivo e por ser professor de Geografia na rede estadual de Mato Grosso, decidimos tomar a análise das incursões privadas na Rede no bojo da implantação da BNCC para compreender a conexão entre o momento do modo de produção na forma que toma no Brasil e a função da educação para as classes que dominam o poder político concentrado no Estado. Apontando ainda para algumas implicações desse processo no trabalho docente.

A partir de tais entendimentos, investigamos o aumento de relações privadas promovidas no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (Seduc-MT), quando uma série de políticas passam a ser implantadas visando o gerencialismo e à privatização, chamamos essa virada de “guinada privatista” demarcando não só a quantidade, mas principalmente os valores envolvidos e/ou a capilaridade destas tendo em vista se tratarem de políticas que eram cobertas por outras (como o Plano Nacional do Livro Didático, PNLD,

em vez das apostilas) ou a formação continuada (antes oferecida por meio dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica pelo próprios professores efetivos ou, pontualmente, por professores convidados). Esses entendimentos advieram da análise do Sistema Estruturado de Ensino (envolvendo apostilas, plataformas e avaliações) contratado da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com gestão desta e materiais da Somos Educação (do grupo Cogna) para toda a rede estadual e do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso realizado por meio de termo de cooperação com a Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Natura para o oferecimento de cursos voltados às tecnologias digitais aos gestores e professores de toda a rede estadual, além de outras políticas e alterações normativas com impacto no trabalho docente.

Compreendemos que o que ocorre na rede estadual de ensino de Mato Grosso faz parte de um processo privatista, e que nosso caso não é único. Percebemos que os mesmos agentes e formas envolvidos na privatização da educação em Mato Grosso, atuam de forma semelhante em outras redes de ensino e são vinculados à agrupamentos capitaneados pela burguesia interessada em lucrar com a educação pública, como o TPE e o MPB. Mesmo em termos de políticas com características neoliberais implantadas, como a bonificação por resultados para professores; o fim da eleição para diretores; a compra de televisores, kits de robótica, *chromebooks* e afins; a predileção por trabalhadores da educação em condições e contratos precários, dentre outros, são feitos de maneira muito semelhante ao que acontece em outros estados e municípios. Esse avanço concatenado da burguesia se valeu, em conjunturas distintas, da normatização de seus desejos pela esquerda hegemônica e pela direita tradicional do espectro político, mas também do crescimento da extrema direita para reforçar as pautas do setor privado.

Para explicar o fenômeno que é a nova onda de privatizações na educação brasileira (entendendo que essa decorre de uma demanda do capital globalizado comandada pelo imperialismo estadunidense, dos ajustes internos à essa conjuntura global e do papel do Estado e das classes dominantes nesse processo) a partir do caso de Mato Grosso, recorreremos à pesquisa empírica e bibliográfica.

Para a pesquisa empírica analisamos documentos como: programas de governo e programas implantados pelos governos de Mato Grosso; documentos produzidos pela Seduc-MT; dispositivos legislativos produzidos no estado; termos de contratos, convênios e cooperações entre a Seduc-MT e organizações privadas; pareceres técnicos e jurídicos sobre as contratações da Seduc-MT produzidos pelo Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso, pela Controladoria Geral do Estado e pela Procuradoria Geral do Estado de Mato Grosso;

documentos de organizações privadas sobre os serviços prestados para a Seduc-MT; entrevistas e palestras dadas por personagens ligados à Seduc-MT ou às organizações privadas que prestaram serviços à Seduc-MT (escritas, em áudio e vídeo); publicações na imprensa (nacional e estadual) sobre programas e políticas relacionadas à privatização ou gerencialismo; levantamento de dados referentes à privatização no Portal da Transparência de Mato Grosso, no Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças do Estado de Mato Grosso e no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso.

Esse material nos permitiu encontrar e organizar os contratos que claramente denotavam aumento da participação privada nas políticas da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso entre 2018 e 2024. Levantamos 28 contratos, 11 convênios e 29 cooperações técnicas que se caracterizavam claramente como privatistas. Pelo alto número de contratos e pelo tempo que dispúnhamos, foi preciso selecionar os contratos e os programas da Seduc a eles relacionados para fazer uma análise mais aprofundada. A escolha se deu fundamentalmente pela capilaridade dos programas, ou seja, sua amplitude na rede. Dessa forma elegemos o Sistema Estruturado de Ensino contratado da FGV e o Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso resultado de acordo com a Fundação Telefônica Vivo e com o Instituto Natura.

Já a pesquisa bibliográfica, além dos artigos e livros, recorremos amplamente às dissertações e teses acadêmicas. Essa pesquisa propiciou a incorporação de estudos diversos campos além da Educação e da Geografia, como a Economia, a Ciência Política, Sociologia e História destacadamente, que discutem o capitalismo neoliberal no Brasil e no mundo, bem como aqueles que debatem especificamente sobre privatização da educação em suas várias formas e territórios. Tais leituras permitiram o relacionar fenômenos e elementos que ocorriam ou ocorrem em diferentes escalas, com o que tentamos dar uma explicação do avanço da privatização da educação em Mato Grosso à luz e como resultado da conjuntura nacional e global.

A tese está dividida em três capítulos. No primeiro fazemos a discussão acerca da função da escola no capitalismo, debatendo também sobre a determinação do modo de produção (da relação capital-trabalho) e das classes dominantes sobre essa instituição. Gastamos mais tinta na descrição e análise da educação a partir da adoção de diretrizes neoliberais, apontando para o entendimento de que ela compõe o rol de “espaços” abertos via privatização para a valorização de capital. O objetivo desse capítulo foi demonstrar o modelo neoliberal de capitalismo, pensando e implantando a partir do imperialismo, delegou à escola, funções antes apenas pontuais, especialmente o controle privado e a lucratividade, agora reformatadas. No segundo

capítulo, buscamos traçar um panorama da implantação do capitalismo neoliberal no Brasil, enfocando na privatização sofrida pela educação a partir da década de 1990 até a segunda década do século XXI. Tentamos demonstrar que as políticas neoliberais não deixaram de estar presentes na educação desde os anos 1990, mas a forma com que ela foi implementada foi mudando ao longo das décadas. Objetivamos mostrar como setores da burguesia interna se articularam e como essas articulações contaram com o fundamental apoio do Estado para a incursão privatista na educação. Mais especificamente, tentamos deixar claro que políticas educacionais atuais em âmbito nacional, como a BNCC, são frutos de tal articulação e tem como objetivo abrir porções das funções da escola pública ao mercado. O terceiro capítulo se destina a investigar o avanço de políticas privatistas na rede estadual de ensino de Mato Grosso. À luz do referencial teórico, das premissas e análises realizadas nos dois primeiros capítulos, investigamos fundamentalmente a contratação de um sistema privado de ensino (chamado de Sistema Estruturado de Ensino) da Fundação Getúlio Vargas por cerca de meio bilhão de reais (a partir de um Contrato de Impacto Social) e o cursos da Fundação Telefônica e o Instituto Natura implantados como política de “formação continuada”, mas também outras políticas privatistas. Com isso, buscamos demonstrar que houve uma “guinada privatista” sobretudo a partir de 2020 na rede estadual de ensino e que isso vem ocorrendo de forma bastante parecida em outros estados, desnudando um processo articulado e comandado, em geral, pelos mesmos agentes. Por fim, retomando as bases teóricas sobre o trabalho humano enquanto potência formativa e educativa e sua inversão pela alienação na sociedade capitalista, fizemos apontamos sobre as implicações deletérias de tais políticas privatistas ao trabalho docente.

1. FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO FORMAL SOB O NEOLIBERALISMO

“A carne nova é comida com os velhos garfos”
(Bertold Brecht, As eras)

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel da escola no capitalismo neoliberal, entendendo o desenvolvimento da escola em sua relação com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Pontuamos que o capital em crise produziu condições para uma nova rodada de crescimento e concentração de riqueza a partir da implantação de contrarreformas neoliberais beneficiando frações burguesas dos países centrais, mas também na periferia. Tal expediente contou com recrudescimento de várias e violentas formas de expropriação, dentre elas a privatização. Por isso, entendemos que a educação, entre outros setores, passa a ser tomada então como “espaço” de valorização que pode ser aberto pela privatização em favor de grupos empresariais apoiados por seus Estados.

Na construção de tal argumento, sentimos a necessidade de pontuar a centralidade do trabalho na formação do homem e o resultado desastroso que é a deturpação de sua função pelo sistema do capital. Na sequência, debatemos como a forma escolar de educação se espalhou e foi funcional ao capital em termos ideológicos e comportamentais relacionados ao trabalho e a sociedade de classe, ao mesmo tempo que propiciava algum esclarecimento (impossíveis de serem acessados em outros espaços por classes dominadas), sendo essa a contradição fundamental da escola. Debatemos a adoção do capitalismo neoliberal em função da crise capitalista e as formas violentas de expropriação (re)colocadas em prática para a garantia de remuneração do capital ocioso em taxas atrativas de lucro para, na sequência, demonstrar como a educação passa a ser um “nicho” de mercado de forma ampliada. Finalizamos o capítulo discutindo as políticas educacionais neoliberais implantadas nos EUA no século XXI chamando a atenção para seu caráter perverso (porque produz mais desigualdade e ferramentas de punição para alunos e professores) e ao mesmo tempo lucrativo.

1.1 A centralidade do trabalho na formação humana

A humanização do homem dá-se pelo trabalho, ou seja, de sua relação com a natureza que o cerca a partir de uma atividade “direcionada a um fim” ao adaptar “matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas” (Marx, 2013, p. 120). É a partir dessa relação com a natureza mediada pelo trabalho que surgimos como ser social e, a partir desse surgimento, coloca-se em movimento um processo de desenvolvimento da humanização do homem. Tal

desenvolvimento não é linear, mas tributário do desenrolar das relações sociais que se conformam numa dada formação social num determinado período.

Imediatamente, a nossa espécie é natural, como nos lembra Marx. Nossas necessidades de primeira ordem (*carências*) residem em alimentar e abrigar nosso corpo, só depois de supridas essas carências é que podemos nos entregar às cada vez mais sofisticadas necessidades que resultam da nossa relação com a natureza. De qualquer forma, somos impelidos a nos relacionarmos com a natureza para a satisfação seja de nossas *carências* (aspectos básicos e imediatos de ordem física), seja de nossas *necessidades* (que surgem apenas quando as carências estão satisfeitas e se realizam e complexificam pelo trabalho).

Há um apartar-se sem romper por completo do ser humano com a natureza, portanto. Ao mesmo tempo em que é resultado desta, constitui-se em algo diferente, consciente de si pela possibilidade de objetivação de si, insatisfeito com a natureza tal como ela se apresenta. Como sintetiza Marx, “A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado” (Marx, 2004, p. 128).

No processo de realização das *necessidades* há a complexificação da ordem destas em função das possibilidades dadas concretamente pelas relações sociais estabelecidas. Tais complexificações das necessidades se vão acumulando socialmente em um processo não linear, mas tributário dos avanços e retrocessos culturais que a história e suas contradições engendram. À medida que as necessidades humanas se tornam mais sofisticadas demandam mais humanização da natureza. Tal feito ocorre de maneira articulada à complexificação do próprio processo de alteração da natureza, produção mesma. *Pari passu* o ser humano se humaniza.

Marx sintetiza o complexo processo na clássica passagem:

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo assim sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 255).

Ocorre então que, ao objetivar suas subjetivações, o ser humano torna-se existente para si, diferente, portanto, de qualquer outro organismo. “Esta especificidade, esta característica peculiar, particular, exclusiva, esta relação humana de transformação da natureza, que dela parte mas que a adapta, a humaniza, recebe o nome de trabalho” (Antunes, 2016, p. 30).

O ser que a partir do trabalho se humanizou, não mais só natural, mas natural humano, adquire consciência. Portanto a consciência é “um *produto* do trabalho; um produto que, ainda que dialeticamente definidor [da distinção do ser humano], se apresenta como decorrência, intrínseca, em relação à prioridade formativa, ou ontológica do trabalho” (Antunes, 2016, p.

35). De modo que “o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (Marx, 2004, p. 110). Aqui reside um aspecto central da categoria trabalho: a sua capacidade a formativa. Tal processo formativo é constituído pela necessidade percebida pelo ser humano, externalização da subjetividade por meio do trabalho e, por fim, a fruição. A formação constante do ser humano individual e coletivo depende, portanto, da possibilidade de, ao necessitar ter meios de produzir e direito de se apropriar do resultado do próprio trabalho.

A reprodução humana da vida depende, portanto, da produção e da fruição de objetos humanizados para a própria humanização. Como já indicamos, as necessidades humanas são abertas às possibilidades dadas historicamente; e a partir do trabalho, que medeia a produção e o consumo, ocorre a formação, no sentido mais amplo e profundo da palavra. Como sintetiza Antunes (2016, p. 45), “o trabalho *forma*”. O delineamento da formação, no entanto, é dependente da organização e efetivação dos processos de trabalho que existe concretamente e da regulação do acesso aos produtos do trabalho.

A formação humana se dá a partir da relação do ser humano individual com aquilo que foi acumulado socialmente (selecionado pela classe dominante e se pode ter acesso) ao longo da história. A fim de suprir a sua necessidade ele *produz para o seu consumo* (tão somente valores de uso, portanto) a partir de uma natureza já humanizada por outros. Tal formação, no entanto, é um processo de internalização e externalização individual daquilo que foi produzido socialmente e teve-se acesso. De modo que o produto do trabalho de um indivíduo reflete ao mesmo tempo o processo de humanização deste indivíduo e de toda a humanidade. Indivíduo e sociedade se interpenetram e determinam mutuamente.

O trabalho, além de possibilitar o surgimento do ser humano, faz necessária a relação humana permanente para que a humanidade e sua humanização sejam reproduzidas. E essa relação entre processos de trabalho e outras que daí resultam estabelecem novos patamares de necessidades e com isso de trabalho, fruição, sociabilidade.

Tomamos, portanto, a partir de Marx (2004; 2013) e do aprofundado estudo de Antunes (2016) sobre a formação humana ao longo da obra marxiana, a categoria trabalho como fundante do ser social e como base para o desenvolvimento da humanização deste. De acordo com Antunes (2016, p. 22) “é possível apontar a categoria trabalho como elemento ontologicamente fundamental, como a determinação mais determinante da teoria da formação humana dos seres humanos presente na obra marxiana”.

Em síntese, o ser natural é tornado natural humano quando nele surge a necessidade de algo que não está imediatamente disponível na natureza e ele produz e consome o resultado de

sua produção, do seu trabalho. Tal processo, formado por necessidade, produção e consumo, que deu origem ao ser social, tendo sido posto em movimento, é renovado incessantemente em resposta à realidade concreta que se apresenta. A consciência é produto de tal processo assim como uma pletora de atividades e relações, dentre elas a educação.

Até aqui tratamos da categoria trabalho em sua amplitude e abstração, sem submetê-la, ainda, à análise de uma realidade concreta, historicamente determinada. De maneira mais direta: o trabalho tem essa potência formativa e educativa sem a qual o desenvolvimento da humanização da humanidade não seria possível, mas, ao mesmo tempo, os rumos formativos serão dados pela forma de trabalho e da distribuição do excedente no seio do modo de produção. Precisamos então qualificar a forma de trabalho hegemônica no modo de produção capitalista para dar conta do tipo de educação que será hegemônico.

Sob o sistema do capital o produto do trabalho deixa de pertencer ao seu produtor. E aí há uma clivagem, uma separação das mais profundas no processo formativo: o ciclo necessidade-produção-consumo não pode mais desenrolar-se já que aquilo que o trabalhador produz não é necessariamente fruto de uma necessidade sua (e nem daquele que compra sua força de trabalho, uma vez que a finalidade da produção de mercadorias nesse sistema é a troca) e, mesmo que fosse, o resultado dessa produção não lhe pertenceria. Há, portanto, um processo de alienação do trabalho e este se torna alienado. Eis sua qualificação mais fundamental sob o regime burguês.

O caráter formativo do trabalho é então deformado pela separação entre produtor e produto do trabalho, pela interrupção mesmo do processo formativo que se dá via necessidade, trabalho, fruição. Antunes assim sintetiza a implicação do trabalho alienado: “A forma histórica alienada do trabalho de tal forma inverte a relação de mediação (criadora, ontológica) do trabalho que o ser humano, ao realizá-la se desrealiza, ao efetivá-la se desefetiva” (Antunes, 2016, p. 81).

O processo histórico de generalização do trabalho assalariado não ocorreu sem conflitos. Ao contrário. Tanto no centro do sistema capitalista como em sua periferia, guardadas as especificidades das formações socioeconômicas, os trabalhadores agora convertidos em livres para venderem sua força de trabalho resistiram. Aliás, o trabalho assalariado era comparado à prisão pelos europeus e à escravidão na América Latina, como lembra Enguita (1989).

Desta forma, o trabalho alienado que não é “trabalho voluntário”, mas obrigatório, forçado, “não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (Marx, 2004, p. 83). Como *meio* de subsistência o trabalho em sua forma alienada é fruto, portanto, de não realização e de insegurança, de modo que “o trabalhador

só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (Marx, 2004, p. 83). Ou seja, quanto mais efetiva é a inversão da relação do trabalhador com o seu trabalho em função da alienação, mais insegurança, insatisfação e sofrimento o afligem.

A alienação é aquilo que se insere na relação direta entre ser humano e natureza e passa a mediar essa mediação direta e necessária (Antunes, 2022), a ser “mediação da mediação” de acordo com Mészáros (2006, p. 78), “isto é, uma mediação historicamente específica da automediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza”. E é da alienação do trabalho que decorre todo o complexo de alienações (Mészáros, 2006).

O acorrentamento do trabalhador sob o sistema do capital não é como o do escravo. Suas correntes são constituídas por elos invisíveis, mas ainda assim pesadas e limitantes. No entanto, a *aparência* é de que haveria liberdade, autonomia e mesmo paridade entre as classes, pois assim dizem as leis e ratifica o Estado (Marx, 2013). A igualdade formal que o direito burguês, por meio do Estado, externa como parâmetro fundamental das relações sociais “se assenta sobre a desigualdade” material, que é, aliás, “pressuposto das relações de produção” e a partir destas é reproduzida incessantemente (Catini, 2013, p. 27).

Tendo em conta tais elementos – a alienação do trabalho e da liberdade pela condição estabelecida violentamente pela sociedade de classes e sua manutenção em grande medida pela atuação do Estado -, concluímos que a formação humana não terá um sentido positivo se não houver liberdade no processo produtivo (necessidade, externalização da subjetividade por meio do trabalho e, por fim, a fruição), no trabalho. A formação humana que se destina à liberdade não pode dar-se, portanto, nos limites do complexo da alienação que caracterizam as relações sociais no mundo das mercadorias.

Nesse sentido, Antunes (2022, p. 54) afirma que o que mantém o modo de produção capitalista - com muitos produzindo para poucos se apropriarem -, “são exatamente as estruturas jurídico-políticas que salvaguardam a propriedade privada dos meios de produção que mantêm o trabalho na condição de alienação e, assim, asseguram a autorreprodução do capital”. Tais estruturas só conseguem exercer tais funções por meio da violência, que é praticada das mais variadas formas diuturnamente contra os trabalhadores. A violência tomada em sentido amplo é, portanto, fundamento e manutenção da sanha do capital. As formações sociais capitalistas são compreendidas, dessa forma, como uma articulação entre estrutura econômica e estrutura jurídico-política (Saes, 2001), em que a primeira se funda na apropriação do trabalho excedente e a segunda, por meio do caráter igualitário expresso nas instituições e no direito burguês, atuam para dissimular a desigualdade fundante da estrutura econômica (Martuscelli, 2013).

É preciso lembrar sempre que o modo de produção capitalista em si e as relações sociais que engendra (como a separação entre o ser humano e o aquilo que produziu, que acabamos de abordar), não são naturais como por vezes querem fazer crer os liberais, pois como bem afirma Marx (2013, p. 244), “a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro”; nem tampouco o modo de produção capitalista se estabeleceu por força de vontade divina ou do acaso, “mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social” (Marx, 2013, p. 244).

O trabalho alienado, que é a regra sob o sistema do capital, distancia o ser humano de si próprio e de sua vida de relações (pois estas resultam como instâncias separadas: a vida individual e a vida social) tanto mais ele dispense de seu tempo e esforço em seu trabalho. A produção que poderia ser a produção da riqueza do gênero humano concretamente se apresenta como sua miséria, como aponta Marx:

Sendo processo de produção e, ao mesmo tempo, processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que suga a força criadora de valor, em meios de subsistência que comprem pessoas, em meios de produção que se utilizam dos produtores. Por conseguinte, o próprio trabalhador produz constantemente a riqueza objetiva como capital, como poder que lhe é estranho, que o domina e explora (Marx, 2013, p. 645-646).

Como a alienação do trabalho tem como princípio inverter a lógica do processo de trabalho e da própria função do trabalho ela, ao invés de libertar, aprisiona – e aqui a implicação sobre o processo educativo é fecunda. Toda monotonia e consentimento, embrutecimento, mutilação e alijamento, se resultam em maior produtividade, em mais valor, são tidos como força produtiva. Sendo forças produtivas não podem mais ser tidos como meros fenômenos acidentais, danos colaterais passíveis de ajustes, pois são elementos estruturais, próprios do capitalismo (Antunes, 2016), sem os quais este modo de produção baseado na exploração do homem pelo homem não poderia se reproduzir.

No sistema actual, se umas costas marrecas, ossos deformados, um desenvolvimento unilateral, um fortalecimento exclusivo de certos músculos, etc., te tornam mais produtivo (mais apto para o trabalho), então as tuas costas marrecas, deformação dos membros, o teu movimento muscular unilateral representam uma força produtiva. Se a tua pobreza de espírito é mais produtiva do que tua rica actividade intelectual, a tua pobreza de espírito é uma força produtiva, etc., etc. Se te mostras mais apto para o cumprimento de um certo trabalho por ele ser monótono, a monotonia é uma força produtiva (Marx; Engels, 1976, p. 83-84).

A divisão que advém do trabalho alienado e o reproduz, também é, como não poderia deixar de ser, alienada. Essa divisão alienada do trabalho acaba por fraturar o ser social em seu âmago, ou seja, separa mesmo o processo de trabalho e de sua fruição em sujeitos distintos. Dito de outra forma, como o processo de trabalho é dirigido pelo capital na ordem vigente, ele separa as etapas do trabalho que constituem a formação humana e o inverte, alienando o trabalho. O trabalho intelectual e o manual são apartados, daí uma formação distinta que ao superespecializar atrofia (Antunes, 2016).

Esse complexo da alienação que submete as capacidades humanas a serviço do capital, baseado na mercadoria produzida para ser trocada, visando somente seu valor de troca, por tornar-se hegemônico acaba por ter significativa influência sobre a forma de educação hegemônica nessa sociedade. No entanto, ainda que a ação do complexo da alienação seja incessante na vida do trabalhador, tal não pode ser sempre absoluta e irrefutável para todos. Assim fosse a história seria algo monótona, o que contrariaria a realidade concreta.

1.2 A hegemonização da forma escolar de educação no desenvolvimento capitalista

Ainda que a escola seja uma instituição que antecede o capitalismo, nesse modo de produção, ela passa a responder diretamente aos interesses da burguesia. A franja dos interesses burgueses em relação à escolarização muda de acordo com a época e formação social, mas como veremos, em geral, giram em torno de conformar as mentes para a lógica burguesa, estabelecer comportamentos e competências básicas e vender mercadorias ao Estado, como veremos.

O problema da marginalidade e do ócio infantil desde o século XVI são colocados, pelas classes dominantes, como os motivos pelos quais a escola deveria atingir parcelas cada vez maiores da população. Não para que essas crianças se desenvolvam intelectual e culturalmente, mas, antes, para que não causassem problemas à ordem social com comportamentos ou hábitos desviantes. Tratava-se, também, naquele momento, de um ímpeto da modernidade contrapondo o trabalho regular (como um novo valor) ao “ócio, a preguiça e a mendicância franciscana – valorizada na Baixa Idade Média” (Dallabrida, 2004, p. 97); além do que, escolarizar ainda era empresa de interesses religiosos e só se estabeleceria como função do Estado no século XIX. Esse elemento, aliás, o *comportamento*, será central nas intervenções burguesas nas instituições escolares nos séculos seguintes permanecendo assim ainda hoje.

John Locke (2017, p. 368) expressava a solução do problema da seguinte forma: “O crescimento do número de pobres [...] só pode ser o relaxamento da disciplina, e a corrupção dos hábitos [...]. Portanto, o primeiro passo no sentido de fazer os pobres trabalhar [...] deve ser a restrição da sua libertinagem mediante a aplicação estrita das leis providas [por Henrique VIII] contra ela”. Nesse caso, “aplicar a lei”, queria dizer “mutilar” ou submeter a anos de trabalho forçado aqueles que fossem encontrados mendigando. Prossegue um dos pais do liberalismo sugerindo que as crianças menores de quatorze anos que fossem encontradas “mendigando [...] fora da paróquia onde eles habitam eles devem ser enviados para a próxima *working-school*” e ali deveria ser “exaustivamente chicoteado, e mantido no trabalho até o anoitecer, para que possa ser mandado embora com tempo suficiente para que consiga chegar ao seu lugar de moradia ainda naquela noite” (Locke, 2017, p. 370). Já para as crianças filhas de trabalhadores que estavam com dificuldades para manter o lar, estas eram um “corriqueiro fardo para a paróquia” por não produzirem nada para a população “até eles completarem doze ou quatorze anos de idade”, por isso Locke afirma que “a solução mais efetiva para isto” é que se criem *working-schools* em todas as paróquias, para que “crianças que necessitem de assistência da paróquia, acima de três e abaixo de quatorze anos de idade, enquanto morarem em casa com seus pais” e não forem empregadas em outra atividade devem ser obrigados a frequentar” de modo que nessas escolas os ganhos das crianças custeariam sua alimentação e sua educação liberando sua mãe para trabalhar (Locke, 2017, p. 372).

Townsend é mais direto ao criticar, em 1786, as políticas de assistência aos famintos. Para ele criar leis, policiar, punir “dá muito trabalho, exige violência em demasia e faz barulho exagerado; a fome, ao contrário, não somente é uma pressão pacífica, silenciosa e incessante, como, sendo a motivação mais natural do trabalho e da indústria, produz também os esforços mais poderosos” (Townsend 1971, p. 23-24). Trata-se de instrumentalizar a pobreza para a dominação de classe e, pela violência mais abjeta e abrangente, cotidianamente a burguesia atua objetivando tornar as classes opostas “inapta[s] para uma humanidade sem exploração” (Barbosa, 2020).

No século XVIII, no entanto, nos países que se industrializavam, a ideia de ter algumas crianças na escola (aquelas que já não estavam nas fábricas) não mais era tão absurda à burguesia, pois estas tinham de ter disciplina, pontualidade e destreza para lidar com as máquinas e com a rotina cronometrada e repetitiva das fábricas, quando recrutadas. Os donos dos meios de produção precisavam contratar uma força de trabalho previa e minimamente instruída, que já não se podia mais como antes aprender tudo no ambiente de trabalho. Os reclamos da burguesia foram, portanto, um fator poderoso para pautar o quê e como deveria a

escola ensinar. Se na escola por longos períodos, as crianças pobres estariam distantes da marginalidade e de problemas sociais, poderiam produzir algo com seu trabalho no presente e ainda ser um operário disciplinado, resiliente e pontual no futuro.

A escola foi, desta forma, uma instituição importante para a afirmação da burguesia frente à antiga ordem. Havia, no entanto, um problema para a burguesia: havia que se escolarizar tantas crianças quanto fosse possível, mas sem ilustrá-las em demasia, pois isso poderia dar vazão a ambições que à colocaria maus lençóis. Daí, desde lá, fica claro para a burguesia que, se há vantagens em escolarizar todos, esta deve ser usada em seu favor, mas que isso jamais se confunda com oferecimento igualitário de possibilidades de desenvolvimento intelectual e cultural. Há a escola para a burguesia e a escola para os filhos dos trabalhadores (Enguita, 1989). Nesse sentido Locke foi enfático:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Locke, 2012, p. 16).

Esse tipo de conclusão sobre a função da escola e da escolarização, com uma nova roupagem e alguns adereços, às vezes menos elaborados que as dos séculos passados, são usados como dado se repetem exaustivamente pela burguesia e seus porta-vozes até os dias de hoje, como haveremos de atestar.

Portanto, na sociedade das mercadorias toda a potência humana dos que vivem do seu trabalho é reduzida à sua capacidade produtiva específica e externamente imposta, uma vez que o capital circunscreve o indivíduo que vive do seu trabalho a uma “besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (Marx, 2004, p. 31). Nesse sentido, a humanidade e a educação, portanto, que cada ser humano pode e deve ter acesso é, tão somente, aquela que o condiciona a execução do seu trabalho e a aceitação do horizonte no qual a compra e venda de mercadoria sejam os objetivos humanos possíveis.

Voltando aos liberais. Como muito bem argumenta Enguita (1989), ilustrados ingleses, franceses e alemães se colocaram contra a universalização da educação escolar, não porque não dessem valor à reflexão crítica, mas porque acreditavam que esse ofício não era para todos. Mesmo a ordem monástica dos Frères Ignorantins não escapou às críticas pelo fato de manter escolas para crianças pobres, inclusive com aulas de música. Sobre tais escolas, La Chalotais afirmou que não era necessário iniciar os jovens na leitura, mas tão somente em atividades práticas como “manejar o buril e a serra”, uma vez que “O bem da sociedade exige que os

conhecimentos do povo não se estendam além de suas ocupações” (Charlot; Figeat, 1985, p. 84).

A escola deveria formar para a aceitação do trabalho alienado.

Ficou claro à burguesia que negar a universalização formal da escola não parecia algo sensato, uma vez que se mostrava um instrumento de difusão de valores primoroso. Bastava que ela estivesse referenciada a partir da classe à que se dirigia. A captura da educação para todos vai ganhar um novo salto em nosso tempo, chegando à formação inicial e continuada dos professores e sendo palco de doutrinação da categoria, como teremos oportunidade de discutir.

Já no século XVIII a escola aparece como conformadora de hábitos e da ordem esperadas pelos burgueses em suas empresas, mas não só. Antes disso e, de maneira mais ampla, os valores da sociedade burguesa e, portanto, a dominação de classe, de alguma forma precisam legitimar-se. O que Enguita resume desta forma:

Os cercamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força de trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação (Enguita, 1989, p. 114).

Tendo a burguesia havia percebido que os jovens que passavam pelas escolas podiam chegar às fábricas já mais amoldados à dinâmica fabril, se naquela aprendessem habilidades à empresa, o apoio a educação escolar foi ampliado. Esse lampejo da burguesia de início do século XIX se converteria em reivindicação máxima e frequente dessa classe na sociedade desde meados daquele século e hoje ganha “nova” roupagem: ensinar habilidades ou competências solicitadas pela burguesia na escola. É um pensamento lógico e pragmático o da burguesia: já que os filhos da classe trabalhadora também vão à escola, por que não usar esse tempo, o tempo na escola, às custas do Estado, para coisas úteis para um futuro trabalhador?

Entre o último quartel do século XIX e o início do século XX, depois de uma longa, contraditória e localizada (Europa Ocidental) história, a escola se consolida como instituição social e se expande globalmente. “Foi nesse instante que ganhou novo vigor a proposta burguesa clássica de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, mas, então, segundo uma formulação que lhe foi dada pelo escolanovismo” (Alves, 2001, p. 151). Ainda de acordo com o autor supracitado, o escolanovismo somou aos atributos acima mencionados a alcunha de “única” a escola que se popularizou, pelo fato de destinar-se a todos e não admitir distintos ensinamentos segundo a classe social, fazendo oposição à escola dualista burguesa que destinava aos filhos dos trabalhadores a educação profissionalizante e aos dirigentes da sociedade a formação

humanística-científica. Concretamente, como não poderia deixar de ser dada a natureza do capital, a escola continuou reproduzindo a desigualdade entre as classes sociais sob novos arranjos.

Convém recordar que as burguesias haviam dominado o poder político globalmente em meados do século XIX colocando no centro do cenário histórico a luta de classes duas classes opostas, quando “inicia-se um longo processo de decadência ideológica que se aprofunda à medida que se esgotam as possibilidades progressistas do capitalismo” (Andrade, 2022, p. 40). Quer dizer, à medida que a burguesia passa a hegemonizar o poder político centralizado no Estado, passa também a produzir ideologia para combater a compreensão da sociedade que se funda a partir da exploração. Nas palavras de Belli (2017, p. 30, grifo nosso):

As armas da crítica criadas pela burguesia para a superação do modo de produção feudal, e para o seu consequente estabelecimento como classe dominante no capitalismo, começavam a se voltar contra ela através dos movimentos populares, que já ganhavam contornos classistas. A decadência filosófica burguesa correspondia, então, à tentativa de forjar respostas que superassem essa situação incômoda. O grande problema é que a burguesia em geral tratou de dar respostas que colocavam, em uma nova forma, formulações bastante antigas, que embora fossem logicamente coerentes (até certo ponto) representavam uma espécie de reconciliação com a filosofia derrotada durante o período revolucionário de sua ascensão. Ou seja, *em nome do conservadorismo, a burguesia torna-se reacionária.*

Apesar disso, de forma bastante ampla, os trabalhadores também lutavam pelo direito de seus filhos poderem ser escolarizados (importados com a formação científica e cultural deles) e acreditavam que a escola era o melhor lugar para isso, o que de fato era. No entanto, a escola que se consolidou estava empobrecida em termos de compreensão complexa da sociedade, mas ainda assim poderia oferecer os rudimentos com os quais os alunos poderiam se desenvolver em outros ambientes de aprendizado. Esse empobrecimento estaca ligado a decadência do pensamento burguês que, agora no poder, precisava dissimular a realidade de exploração, então os conteúdos escolares “expressos nos manuais didáticos, sofreram, ao mesmo tempo, uma ação que os privou de vitalidade científica e cultural. Assim, foi inviabilizada a possibilidade de, por meio deles, os trabalhadores terem acesso ao domínio da totalidade” (Alves, 2001, p. 175). A um só tempo, o uso desse instrumento de trabalho gestado por Comenius, retirou o contato dos alunos com obras originais e atuou como força simplificadora do trabalho docente, implicando em maior divisão do trabalho, controle por parte do Estado e desvalorização destes profissionais. Justamente por estas implicações, vantagens em termos capitalistas, se difundiram rapidamente por todo o mundo.

A escola agora dirigida a todos aparece como um problema populacional, logo, segundo

a lógica liberal, só resolvido no âmbito do Estado e, portanto, passível de legislação e controle. Como fenômeno Moderno e sob a batuta do Estado, a escola tem como premissas três discursos burgueses do século XIX: o liberalismo, o positivismo e a aula tradicional (Pineau, 2016).

De acordo com o Pineau (2016), o *pensamento liberal* legou escolarização: 1. A ideologia de sujeitos livres como condição do mercado [liberdade de troca] e de direitos (cidadania); 2. A noção de que sua voz enquanto cidadão é expressa de forma coletiva [voto]; 3. O princípio do direito/obrigação, expressos no Estado educador [direito/oferta] e a obrigatoriedade de frequentar a escola; 4. A escola como via primária e incontestável de ascensão social e legitimação das desigualdades, numa tensão entre igualdade de oportunidades e meritocracia; 5. A nacionalidade como eixo condutor do processo de escolarização. Por sua vez, o *positivismo* contribuiu com: 1. A ideia da escola como instituição evolutivamente superior da única cultura válida para o desenvolvimento da humanidade (como mais evoluída, teria o direito de subjugar qualquer outra, o que seria uma justificativa do imperialismo [e do colonialismo]); 2. Estabelecimento da cientificidade como único critério de validação pedagógica (de modo que a pedagogia ficou reduzida a psicologia e biologia)³; já a *aula tradicional*: 1. Organizou a prática cotidiana, destacadamente pelo seu método simultâneo e gradual, aos quais estavam também submetidas a organização do espaço, do tempo e o controle dos corpos na escola e; 2. Privilegiou processos intelectuais.

O elemento central a ser incutido nas crianças na escola é a obediência ao tempo abstrato, o tempo cronometrado relacionado à determinada atividade, de modo que “o emprego do tempo se solidifica como fundamento da organização da forma escolar” (Catini, 2013, p. 137) marcando sua “profunda conexão com o modo de produção” (Catini, 2018, p. 35) ao tornar um elemento abstrato e formal para dele extrair explicações generalizadas. Assim, o período inicial de expansão da educação escolar, entre outras funções, “voltava-se para o controle total e implementação do ‘uso econômico’ do tempo, [...] para a internalização do uso de tempo pessoal em sincronia com o tempo social, isto é, do tempo da produção, da venda de tempo de trabalho para o capital” (Catini, 2018, p. 34-35). É ilustrativo, nesse sentido, o caso citado por Enguita (1989), quando um ministro francês do século XIX, certa vez se regozijou, ao olhar o relógio, do fato de que naquele exato momento em todas as escolas da França, todas as crianças faziam a mesma coisa. A satisfação do ministro pela sincronicidade das ações nas escolas

³ “Todo problema educativo era en última instancia un problema de un sujeto que aprende, y las posibilidades de aprender de ese sujeto estaban determinadas por su raza, sus genes, su anatomia o su grado de evolución, y en algunos casos esta última se reducía a una cuestión química como la mielinización o el consumo de fósforo” (Pineau, 2016, p. 44).

francesas demonstra de maneira bem direta e acabada que o controle pela forma (destacadamente pela maneira de determinar o tempo para início e fim de cada atividade) vem sendo incutido e marcado profundamente pela burguesia por meio dos Estados nos sistemas educacionais mundo a fora durante séculos (hoje isso é feito por meio das plataformas privadas ou sistemas apostilados que já trazem a forma e o tempo que uma atividade deve ser realizado).

A questão da obediência aos períodos previamente determinados e cronometrados pelo relógio tem a função disciplinar evidente, mas que aparece apenas como necessidade organizativa. No entanto, além do caráter disciplinar da obediência ao tempo, há um elemento ideológico muito mais profundo que é incutido pela conversão do conhecimento em carga horária, ou seja, a padronização, equivalência geral, como aponta Catini (2013). Aqui há um caráter mistificador e profundamente perverso no discurso, pois apresenta como iguais os desiguais. Se alunos com realidades profundamente desiguais tiveram “acesso” a 800 horas de aula em um ano (distribuídas em determinadas disciplinas também com suas respectivas cargas horárias), parece justo que sejam tratados como se tivessem iguais condições. Como se a formalidade da mera oferta de educação escolar em determinados padrões comparáveis quantitativamente (em carga horária, horas de aula por ano), encerrasse, em si e por si, a complexidade de elementos que constituem o processo educativo. Na verdade, exprime uma lógica fundamental do sistema capitalista, a produção de relações reificadas que só são possíveis pelo estabelecimento de “um momento de igualdade formal entre desiguais” (Catini, 2013, p. 126). Numa palavra, cada experiência particular de apropriação e internalização do conhecimento é abstraída pela frieza da carga horária formal e, assim, é possível explorar, julgar e cobrar os sujeitos com base no quanto desta acumularam.

Portanto, ao passo que educação sob a forma escolar “se torna uma condição de manutenção do modo de produção capitalista, converte-se também num momento dessa relação, quer dizer, participa da constituição da formalidade da igualdade” (Catini, 2013, p. 203). Nas palavras de Enguita (1989, p. 184), tal suposição de igualdade formal no âmbito escolar articulado à ideologia da igualdade de oportunidades “não é nada mais que antecipação do que estenderão sobre as desigualdades de propriedade e poder na esfera econômica o igualitarismo formal do mercado e a ideologia da livre concorrência empresarial e individual”. A igualdade está circunscrita à esfera da circulação (ainda assim como igualdade entre possuidores de mercadoria de natureza desigual), mas é o “terreno oculto da produção” a esfera que desnuda a dominação, como bem assinalou Marx (2013), e é dessa esfera de derivam as desigualdades, inclusive na educação.

A igualação formal permite atribuir ao mérito individual o acesso a determinado tipo de escolarização (pública ou privada). Estes distintos serviços ensejam também relações distintas para com a escolarização: respectivamente, como direito público e como serviço privado prestado. A obrigação da educação não igualará sua condição de ingresso, esta será dada pela condição de classe “pelo *poder* e pelo *nexo* social que se carrega no bolso” (Catini, 2013, p. 202). Quer dizer, ao mesmo tempo em que o “o Estado contribui para universalizar o acesso ao direito à educação pela forma escolar” ele “permite uma diferenciação das classes pela qualidade e forma distinta das ofertas de serviço educativo”, permitindo mesmo, nesse sentido, a “distinção dos conteúdos ou mesmo o esvaziamento dos conteúdos” uma vez que esteja garantido o direito a forma escolar (Catini, 2018, p. 15).

Ao longo do século XX as iniciativas dos trabalhadores em relação à educação perderam força, não só pelas derrotas dos operários em episódios conflituosos na Europa no século XIX e início do século XX, mas também em função da crença que se instalou rápida e profundamente, de que a educação em geral tinha virtudes reformadoras e progressistas.

Apartada da realidade concreta da sociedade do capital em sua essência segundo a qual a vida de cada ser humano é pautada pela sua condição de classe, ou seja, pelo valor das mercadorias que possui, a educação escolar formal legitimada e gerida pelo Estado capitalista atua na própria reprodução do sistema do capital uma vez que, por sua natureza, está limitada a operar a partir de pressupostos baseados no caráter aparente dos fenômenos, como igualdade, justiça, sujeito de direito, cidadania. Diz Catini (2018, p. 5), nesse sentido, “a ação educativa perde sua capacidade de marcar os processos formativos num sentido crítico e revolucionário quando se desenvolve tendo como pressuposto a mesma relação que o Estado capitalista confere aos cidadãos”.

Aí, a legitimação, ou seja, a circunscrição dos limites aceitos pela burguesia, em um determinado período e formação social, de determinada demanda ou efetivação da vontade popular, tem papel central para o desenvolvimento histórico da forma escolar. A legitimação da educação escolar estar sob monopólio Estado capitalista numa dada formação social quer dizer que quem a comanda, no fim das contas, são as frações burguesas que conduzem tal Estado⁴. É emblemático, no caso brasileiro, do problema da gestão escolarização sob o monopólio do Estado, o fechamento intempestivo das escolas anarquistas no início do século XX. Em 1919 as Escolas Moderna 1 e 2, na cidade de São Paulo, foram sumariamente fechadas em caráter

⁴ Nesse sentido, entendemos, com Boito Jr. (2007) que o Estado concentra institucionalmente o poder político na sociedade capitalista, o que é bem diferente da compreensão de autores que utilizamos nesse capítulo e que tem inspiração foucaultiana, de um poder difuso e não hierarquizado na sociedade.

definitivo sob alegação, a partir de relatos de pais, de que faziam a “propaganda de ideias subversivas” bem como a “propaganda de ideias anárquicas e a implantação do regime comunista” (Mazzotti, 2024).

A escolarização assim direcionada, demonstrou ser funcional ao desenvolvimento das forças produtivas e da industrialização. Enguita (1989) argumenta que o caso dos EUA foi ímpar no que se refere ao papel da escolarização na industrialização. Ali chegaram, além dos ingleses, populações sem experiência com a vida industrial, como os irlandeses, camponeses do sul e do norte da Europa e os africanos. Em especial e antes de tudo, era necessário americanizar os imigrantes, fazê-los incorporar os hábitos e o ritmo (havia grande fixação pelo tempo, pela sua contagem e exatidão) industrial americano de forma rápida. “Aqui, como em nenhuma outra parte, a escola iria exercer o papel de socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado” (Enguita, 1989, p. 122). Nesse sentido, já no início do século XX, um folheto distribuído pela Comissão de Imigração da Califórnia às donas de casa de lares imigrantes trazia a seguinte sugestão: “Não deixe que seu filho chegue tarde. Se o faz, quando crescer chegará tarde a seu trabalho. Então perderá seu emprego e será sempre pobre e miserável” (Tyack, 1974, p. 236).

A escola, ainda que criada para outros fins, se mostrara uma forma barata de conter a marginalidade e amoldar os corpos e espíritos para a servirem ao sistema do capital ou não o criarem problemas⁵. As resistências, e dificuldades, tão comuns aos novos imigrantes, se resolvem com ajuda da escola.

Foi sob o capitalismo, portanto, que houve a formalização da escola e dos sistemas de ensino. Isso, pois: 1. a burguesia sempre exerceu influência sobre o poder político; 2. dentre a iniciativa privada eram apenas os grandes empresários que poderiam investir no ensino visando suas necessidades; 3. a escola sempre foi vista preponderantemente como via para conseguir um emprego; 4. as escolas se encontravam já sob uma forma relativamente parecida à empresarial em alguns aspectos, o que facilitou o comando; 5. as empresas serviam como modelo de eficiência inquestionável na sociedade capitalista; 6. as escolas contemporâneas não podem ser vistas como evolução linear e isenta de conflitos, mas um produto provisório de embates sociais (Enguita, 1989, p. 131).

A forma de educação formal hegemônica consolidada pela burguesia por meio do Estado foi a forma escolar, institucional. Esta forma passou a ser cada vez mais abrangente e abarcar

⁵ Prova de que a burguesia estadunidense compreendeu a importância da educação foi a criação de fundações ligadas à educação por grandes industriais como os Rockefeller, Carnegie e Ford (Enguita, 1989). Modelo que foi seguido pelo mundo afora.

parcelas maiores das populações nos países que se iam industrializando. Na verdade, a educação formal pública mantida pelo Estado é uma reivindicação dos trabalhadores já antes de Marx e foi incorporada por este por Engels em suas elaborações (Antunes, 2016). No entanto, os interesses da burguesia e do proletariado com a expansão do alcance dos sistemas educacionais eram distintos.

Enguita resume da seguinte forma: “as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais” (Enguita, 1989, p. 131). Essa não linearidade da história da escola, essa sua construção disputada, contraditória reflete as relações sociais na sociedade burguesa e, portanto, o poder e sua distribuição no seio dessa sociedade, como não poderia deixar de ser. É bom lembrar, com Catini (2013, p. 170), no entanto, que “Se de um lado a escola se universaliza como forma de educar, por outro, ela de fato, se particulariza na vivência de meios distintos de escolarização de cada classe”. De qualquer maneira, como afirma Catini (2013, p. 239):

Não é por acaso que o esforço de instauração da forma escolar se deu quando o Estado se deparou com a tarefa de organizar o trabalho livre, tendo atuado de maneira impositiva no exercício da função de controle social da pobreza, higienização, e “moralização” dos hábitos dos trabalhadores e da educação de seus filhos, buscando disciplinar a população trabalhadora em favor da acumulação de capital.

Dessa forma, a educação que se se dará na escola será, em grande medida direcionada pela classe que dirige a sociedade burguesa, a burguesia, em grande medida por meio do Estado. Mas essa não é uma determinação direta, irrestrita e imutável uma vez que as necessidades humanas, as relações sociais, enfim, a história é aberta, ainda que tenha que partir sempre da realidade concreta, historicamente determinada. Catini (2020, p. 66, grifo nosso) sintetiza muito bem a questão quando afirma cruamente que

É preciso reconhecer que, assim como o trabalho, a educação pode não ser formativa. Ela é uma relação objetiva que pode mesmo ser um obstáculo para a formação. Uma educação em estado falso, para contenção, para subserviência, alienação, aceitação e adaptação a condições cada vez mais brutais de existência. Nossa cumplicidade e colaboração com esse sistema seria um verdadeiro trabalho sujo na história da educação.

Nesse sentido, a escola que se estabeleceu em grande medida reproduz a sociedade de classes, reproduz os valores burgueses, reproduz a desigualdade fundante e mantenedora dessa sociedade. A escola é palco de conflitos ideológicos como qualquer outra instituição na sociedade capitalista, e, assim sendo, ao refletir esta sociedade, tende a guiar-se predominantemente pelos interesses do capital. Ou seja, a escola reproduz a sociedade de

classes pelo que ela é e pelo que suscita, em duplo sentido de acordo com Enguita (1989, p. 214): em primeiro lugar porque “diferencia previamente seu público de acordo com as exigências estratificadoras da sociedade como ponto de destino”; em segundo, “porque distribui os indivíduos entre os diferentes estratos escolares ou os joga nos diversos estratos sociais de acordo com a divisão já existente na sociedade como ponto de partida”. Portanto, no fundo, seu papel acaba por ser, ainda de acordo com o autor, não em apenas deixar as coisas como estão, “mas em fazer que, no caminho, todos se convertam à fé meritocrática e estejam contentes com isso” (1989, p. 214). Numa palavra, para parcela esmagadora dos trabalhadores passar pela escola significará ter o destino dado pela condição de classe, o mesmo de seus pais e avós, portanto; mas, cabe à escola parte do papel de inculcar a ideologia de que seu destino é tão somente resultado de suas ações.

Ao nos referirmos à reprodução temos dito “em grande medida” e “predominantemente”, pois a natureza das relações sociais não nos permite pensar que possa haver determinação direta e irrestrita, uma determinação estrutural total, nesse caso, dado o caráter aberto, mas determinado da história. Negar tal característica seria o mesmo que negar a contradição própria das relações nesse modo de produção, mais que derrotismo, significaria um limite de compreensão do real concreto, portanto. Em resumo, há a reprodução, uma vez que a escola atua como aparelho do Estado capitalista e este corresponde ao interesse de classe, no entanto, ela não se reduz a isso, pois as relações sociais não se reduzem a relações econômicas, embora estas predominem as preocupações do homem sob o capitalismo.

Essa função de difusão ideológica da escola não pode jamais ser deixada de lado, mas pode ocupar um lugar outro a depender das determinações do modo de produção e da conjuntura, pois

as formas particulares pelas quais a educação se insere na reprodução da sociedade burguesa variam no tempo e no espaço. As diferentes conjunturas que se sucedem ao longo do desenvolvimento histórico do capitalismo determinam, em última análise, expressões qualitativamente distintas do projeto burguês de educação. Estes ajustes, em geral, buscam atender às novas necessidades que surgem das mudanças no equilíbrio internacional de forças, nas tecnologias produtivas e no mercado de trabalho, entre outros aspectos (Andrade, 2022, p. 110).

Para o estabelecimento da escola em sua forma burguesa houve resistências e conflitos com a classe trabalhadora, pois essa entendia que a educação que se lhe oferecida tinha como objetivos principais duas violentas concessões: internalizar a vivência do tempo da sociedade industrial e constituir-se como sujeito de direito dessa sociedade, que em resumo, “para os despossuídos de propriedades que não a própria pele, é o tempo alheio e o direito a ser

explorado” (Catini, 2013, p. 106). Dessa forma, como em outros processos da longa história do capitalismo, a forma escolar foi disseminada com uso de “violência direta por parte do Estado” a fim de instituir o “disciplinamento necessário para a aceitação da transformação da força de trabalho em mercadoria”. Assim, ainda que as atividades laborais, em sua maioria, não exigissem aprendizado fora do local de trabalho, “ela foi progressivamente incluída até o ponto que a falta de escolarização passou a dificultar imensamente a venda da força de trabalho e, portanto, a inserção na vida social” (Catini, 2013, p. 176).

Após décadas de estudos teóricos e empíricos sobre a educação escolar, é evidente que as escolas atuam como agentes da reprodução econômica e cultural da sociedade capitalista e que há um currículo oculto nas escolas que objetiva inculcar as normas e valores deste modelo de sociedade nos estudantes. Isso não significa que haja sempre total passividade e que os estudantes não encontrem formas de subverter as normas. Tais acontecimentos são episódicos, no entanto, e, no seio do sistema de ensino que se desenvolve na sociedade capitalista, as pequenas revoltas dos alunos filhos da classe trabalhadora, marginalizados ou de alguma forma vistos como “desviantes” só servem para confirmar, muito tristemente, aquilo que já se espera dele. Catini resume bem a questão: “Apesar de toda a crítica que as teorias da reprodução receberam, elas acertam ao perscrutar a funcionalidade do sistema escolar no interior do modo de produção capitalista” (Catini, 2013, p. 186).

Nesse sentido, Apple (2001) pontua que não é possível que haja uma passividade absoluta dos alunos em relação às normas e conteúdos escolares, assim como não há passividade absoluta na relação de exploração do trabalhador, com o que concordamos. Mas como já afirmamos, em termos globais e em relação à luta de classes, há uma larga vantagem da burguesia nessa relação, em função do seu poder material. A contradição pode sempre existir e aflorar-se a depender da conjuntura dada pela realidade concreta, o que não quer dizer que o sistema do capital comporte em seu seio práticas verdadeiramente perigosas à sua reprodução, dentre elas a educação escolar. Em outras palavras, o surgimento das condições de superação do modo de produção dentro dele próprio não significam que práticas antagônicas e realmente perigosas ao sistema serão passíveis de generalização em seu âmago.

Ademais, vale pontuar, que a educação formal, representada pela escola, é parte desse “sistema global de internalização” da lógica capitalista (Mészáros, 2005, p. 44). Justamente por isso “fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa

emancipadora radical” (Mészáros, 2005, p. 45)⁶. Nesse sentido é que, já no século XX, sobretudo no contexto da Guerra Fria, a função reprodutiva da educação foi impulsionada, cumprindo o papel de difusão ideológica dos valores do sistema do capital e na neutralização e demonização do projeto socialista; e, marginalmente, a incorporação fraca da educação no circuito da acumulação capitalista (Andrade, 2022).

Em resumo, e desgraçadamente, a passagem pela escola como amoldamento dos sujeitos às abstrações formais *sujeito de direito e força de trabalho*: “No capitalismo atual, o tempo de escolarização é equivalente ao tempo de produção da forma mercadoria das pessoas” (Catini, 2013, p. 128). Durante a escolarização, portanto, o aluno será convertido em mercadoria (a mercadoria força de trabalho) pela força da conformação e, uma vez findada esta etapa - e tanto mais curto e rígido é esse tempo quanto mais pauperizado é a fração de classe a qual pertence - entende-se cinicamente que todos estão em iguais condições de competição no mercado de trabalho (é um sujeito de direito) e o trabalhador será usado ou efetivamente ou virtualmente. Efetivamente quando trabalhando ou virtualmente quando desempregado somar-se ao exército de reserva e servir de bode expiatório para o manutenção dos baixos salários dos trabalhadores que tem a quem vender a sua força de trabalho.

Ao afirmar que pela relação de dominação própria do sistema do capital os interesses burgueses, em grande medida, acabam por circunscrever aquilo que se faz e como se faz na escola, não estamos dizendo que a escola forma tecnicamente alguém para o exercício de uma profissão. Antes de tudo a escola contribui para a reprodução da sociedade de classes – inclusive ao ocultá-la (Apple, 2001) – a partir da domesticação dos corpos e espíritos que se dá através da *forma* como se organiza sistematicamente (Enguita, 1989). Como bem resume Frigotto (2006, p. 146): “O específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo”. De maneira bastante profunda, além de tudo “o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos” (Mészáros, 2006, p. 263).

De acordo com Enguita (1989), Catini (2013) e Apple (2001) tal reprodução se dá sobretudo pela forma como a escola se organiza e pela sua capacidade de contribuir na

⁶ “esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental” (Mészáros, 2005, p. 45). E, como sabemos, milagres não existem.

conformação de hábitos. Este elemento, a forma, secundariza inclusive o conteúdo escolar justamente porque estas “atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais”, ou seja, têm uma função destacada dentro das relações sociais. Segundo Enguita, aliás:

Se o objetivo da educação fosse somente comunicativo - extrair, transmitir ou inculcar informações, conhecimentos, idéias, etc. - a escola estaria na iminência de ser varrida da face da terra, ou já o teria sido, pelos meios de comunicação de massas, que são incomparavelmente mais eficazes no que respeita a esse fim, mais atrativos e baratos. Mas a desvantagem insuperável, nesse terreno, do meio de comunicação é que, exceto na fábula de Orwell, sempre pode ser desconectado (Enguita, 1989, p. 158).

Sumariamente, apresentamos nesse item como o ser humano se forma (surge e se desenvolve) por meio do trabalho. Mas que, no entanto, no seio da sociedade capitalista marcada pela dominação de classes, a venda da própria força de trabalho e do resultado deste trabalho constitui uma inversão do processo formativo do trabalho em alienação. Desta alienação fundamental, se espraia todo um complexo que se faz presente e interfere em todas as relações sociais da sociedade burguesa. O processo de humanização do humano se inverte pela ação do capital. Por esse motivo, como tentamos indicar, a formação humana positiva, que leva a liberdade de fato (e não a liberdade de comprar e vender mercadorias), não pode se dar dentro do sistema do capital.

A escola se hegemoniza tendo incorporado valores do pensamento liberal, do positivismo e a organização da indústria (destacadamente o controle rígido do tempo em todas as atividades e a abstração deste como parâmetro de indiferenciação dos sujeitos). Desta forma, a escola se afirmou como coparticipe do disciplinamento de corpos e espíritos para o trabalho, ou melhor, para a sociedade do capital, no sentido de que trabalha na internalização de mistificações que são fundamentais para a relação do sujeito consigo e com o mundo, especialmente: a crença de que o destino dado pela sua condição de classe (material) é dado por uma condição individual advinda do mérito; e que as condições atuais são naturais e todo o horizonte social está definido pelo que está dado (em suma que não há saída). Daí que tal mistificação irá incidir em todas as instituições burguesas, entre elas a escola, naturalizando a moralidade burguesa na vida de relações fazendo com que, com aparente naturalidade, esta seja explicada a partir de premissas colonizadoras (Barbosa, 2023).

Neste todo complexo, a educação (entendida de forma ampla) tomada isoladamente, não pode conduzir a emancipação humana. Por suposto, as capacidades da educação escolar são ainda mais limitantes.

A educação escolar propriamente dita está submetida tanto às determinações mais gerais do modo de produção, como tentamos indicar, assim como dos momentos que o caracterizam num dado período histórico, de modo que também fazem parte do todo complexo as especificidades da formação social na qual este momento se realiza. Mas vamos com calma e tentando aproximar-nos do nosso objeto. Nesse movimento, trataremos, no próximo item, da escola sob o neoliberalismo.

1.3 O momento neoliberal do capitalismo⁷

Muito se escreveu nas últimas décadas sobre neoliberalismo. Nós trataremos de apresentar nossa concepção a partir de alguns autores e de modo não exaustivo, do que não é o neoliberalismo e do que ele é, para então colocar em evidência seus efeitos sobre os sistemas educacionais a partir das organizações comandadas pelos países centrais e seus resultados nessas décadas. Isso porque, no nosso entendimento, os ajustes no modo de produção capitalista que se efetuaram pelas burguesias dos países centrais a partir da década de 1970 e 1980, sobretudo, tem repercussões sobre os sistemas educacionais mundo a fora, incidindo também sobre o nosso objeto, que é o recrudescimento de práticas privatistas na rede estadual de ensino de Mato Grosso e suas implicações para o trabalho do professor de Geografia.

Com o desenrolar da crise estrutural a partir do final dos anos 1960, que da mesma forma que outra crise qualquer no capitalismo, “representou uma superprodução de capital e a redução da taxa de lucro, que nada mais é do que a consequência do valor-capital ter sido produzido em excesso” (Carcanholo, 2018, p. 24-25) o capital viu-se mais uma vez impelido a dar resposta à sua própria crise. Essa resposta moldou o capitalismo contemporâneo e teve como componentes fundamentais o seguinte:

- i. reestruturação produtiva que, dentre outras coisas, promoveu a redução dos tempos de rotação do capital e, portanto, elevou a taxa anual ou periódica de mais-valia, consequentemente a taxa anual ou periódica de lucro. (MARX, 1988, vol. III, seção II);
- ii. reformas estruturais nos mercados de trabalho que implicaram o aumento da taxa de mais-valia, tanto nos países centrais da acumulação mundial de capital quanto nos países periféricos;
- iii. aumento da parcela do valor produzido pelo capitalismo periférico para a apropriação/acumulação nos países centrais, seja por mecanismos ligados à concorrência dentro e entre setores produtores de mercadorias, ou ainda por modalidades de remessa de recursos como serviço da dívida externa e transferência de lucros e dividendos, em função do investimento direto estrangeiro;

⁷ Desse item resultou, com algumas alterações, a publicação do artigo Apontamentos sobre o neoliberalismo e suas violências (Beiler, 2025).

- iv. expansão dos mercados, dada a intensificação dos processos de abertura comercial e liberalização financeira;
- v. mudança da lógica de apropriação/acumulação do capital, segundo as determinações dadas pelo que Marx denominou de capital fictício (Carcanholo, 2018, p. 25).

Esse processo de resposta a um problema material limite da burguesia se ancorou ideologicamente no neoliberalismo desde então. Todo o processo de restauração do poder de classe (Duménil; Lévy, 2004) que se deu a partir da crise até os dias de hoje não só se fundamentaram no neoliberalismo, mas fizeram dele um instrumento de dominação contemporâneo associando dominação econômica, produção e disseminação ideológica e aumento significativo das respostas militarizadas contra os revoltosos, descontentes e marginalizados em geral. Fundamentalmente, esse processo se expressa a partir da exacerbação da violência sob todas as formas contra as classes populares.

O neoliberalismo não é nem a redução do Estado a um mínimo - vide o protecionismo nos países centrais e os gastos militares sobretudo nos EUA e seu keynesianismo militar -, nem tão somente uma ideologia pró-mercado, tampouco um dogma econômico ortodoxo - já que tem a capacidade de mesclar políticas e ideias de várias correntes econômicas e usá-las convenientemente de acordo com o contexto (Carcanholo, 2017). Mas constitui-se na forma engendrada pela burguesia para “restaurar o poder de classe”⁸ (Harvey, 2011), após a queda da taxa de lucro no período das grandes guerras e das políticas keynesianas (Duménil; Lévy, 2004), que se traduz concreta e resumidamente em atacar qualquer estabilidade ou organização do pelo lado do trabalho, retirar a ação do Estado onde há interesse privado e conferir ao capital financeiro a dominância da economia e das decisões dos Estados, tudo isso por meio do Estado. Assim, suas principais características práticas em termos de política econômica são a desregulamentação dos mercados de trabalho e financeiro, a privatização (seja ela em sua forma mais direta ao vender estatais ou na transferência de serviços públicos ao setor privado); ao passo que, socialmente, são desmantelados serviços essenciais nos quais a iniciativa privada tem interesse, programas sociais no âmbito do Estado, bem como agravamento e naturalização de expedientes autoritários (via sistema de justiça e/ou polícia) em defesa da propriedade privada e dos interesses da classe que dirige o Estado capitalista.

⁸ Harvey (2011) esclarece que a ideia de restauração do poder de classe trazida por Duménil e Lévy (2004) pode dar a entender, pelo uso do termo restauração, que a neoliberalização tenha significado “necessariamente a restauração do poder econômico às mesmas pessoas” (Harvey, 2011, p. 40), que não foi o que ocorreu dado o surgimento de novas atividades no capitalismo contemporâneo (como àquelas ligadas à novas tecnologias e meios de comunicação. O importante a ser captado sobre a implantação do neoliberalismo no que diz respeito à de relação de classe, é que houve uma “ofensiva política das classes dominantes sobre as classes dominadas” (Martuscelli, 2013).

Historicamente, recorrer ao autoritarismo e à ditadura foram formas de atingir tais objetivos (Chamayou, 2020; Dardot et al., 2021; Duménil; Lévy, 2004). Portanto, por meio da política forçou-se “a restauração da renda e do patrimônio das frações superiores das classes dominantes” sempre a partir de alguma forma de violência associado a algum grau de autoritarismo contra a classe trabalhadora, “Violência através da economia, da guerra e da subversão golpista está ainda na ordem do dia. Em nada altera sua natureza, ser ela justificada como uma cruzada pela democracia ou contra o terrorismo” (Duménil; Lévy, 2004, p. 17 e 11). Isso quer dizer também que, em um momento em que o capitalismo atinge todo o globo e atua de maneira interconectada, os Estados colonialistas exercem permanentemente o poder imperialista e renovando a condição de dependência dos países periféricos, contando, para isso, com o apoio das burguesias locais ou de frações destacadas desta, de movimentos de extrema direita e de militares abertamente entreguistas. Marx e Engels no Manifesto Comunista já denunciavam que o capitalismo, ao se tornar mundial, também se torna mais violento, visto que sua organização precisa conter qualquer mudança que tenha afetado a subtração da taxa de lucro em uma rede complexa. Deste modo, a violência dos países colonizadores impõe uma estrutura de comando que alterna a qualquer momento as formas de poder e de governo (os exemplos são os mais diversos, mais adiante citaremos alguns na América Latina); assim, ditaduras e democracias burguesas são postas, depostas e modificadas sempre que há indício de risco ao mercado, quer dizer, à manutenção da exploração da esfera produtiva, mas sobretudo hoje, das finanças (em suas variadas formas). Esse arranjo descomprometido com algum regime político em especial, mas sim com o dito “bom funcionamento do mercado”, é tática fundamental dos neoliberais como veremos a frente, a partir de suas palavras mesmo.

Quando falamos, portanto, de uma lógica neoliberal, estamos falando, em geral, de um conjunto articulado de políticas privatistas e de corrosão dos direitos trabalhistas e proteção social como um todo visando o aumento da taxa de lucro sob a hegemonia do capital financeiro, ancorado numa fixação idealista do poder regulador do mercado para todas as instâncias da vida humana. Estas políticas só fazem algum sentido quando associadas ao pensamento conservador e autoritário que as informa ao mesmo tempo em que atua como ideologia no seio da sociedade para pressionar o Estado em favor do mercado e para individualizar todas as lutas dos trabalhadores, que tende a aprofundar a desigualdade social aumentando a concentração das riquezas. No caso específico do Brasil, esse aumento da concentração de riqueza que se dá internamente caminha, *pari passu*, com a intensificação da subordinação da economia brasileira aos interesses do imperialismo.

A crise de acumulação dos anos 1970, a estagflação e o desemprego certamente não poderiam ser interpretados como decorrentes da própria natureza do sistema do capital pela burguesia, então foram eleitos dois culpados: o trabalho (que em situação de pleno emprego e organizado em sindicatos chantageava o patronato a conceder aumentos e direitos além da sua produtividade) e o Estado (que pressionado pelos movimentos sociais, em troca de votos, cedia cada vez mais aos anseios populares). Esse arranjo fracassado seria resultante da adoção do keynesianismo. Mais especificamente eram o pleno emprego e as políticas de proteção social que incomodavam o patronato. Partindo de tais análises não tardou para que se chegasse ao diagnóstico de que, no fundo, o problema estava na democracia liberal e no pretenso poder que conferia às massas organizadas.

Harvey (2011) demonstra que o pacto keynesiano simbolizado por concessões do capital ao trabalho - destacadamente em maior distribuição da riqueza produzida no âmbito dos países centrais -, era frágil, pois dependente de taxas de crescimento constantes. Trocando em miúdos, uma porção menor de um bolo que só crescia era aceitável. Bastou que o crescimento entrasse em colapso nos anos 1970 para a burguesia decidir rasgar o pacto keynesiano e passar a atacar incisivamente o trabalho, para dele extrair aquilo que perdera. A implantação do neoliberalismo, sempre variando muito no tempo e no espaço e às vezes mesmo colocando prática e teoria em franca contradição, serviu como um “projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (Harvey, 2011, p. 27).

Para tanto, o imperialismo foi renovado e lançou mão de formas atualizadas de expropriação. De acordo com Harvey (2005), trata-se da predominância da acumulação por espoliação em suas várias formas. Ou seja, dado o contexto de crise de superacumulação, na qual o capital excedente não encontra meios lucrativos de ser absorvido e esbarra em limites para a realização via ordenação espaço-temporal a acumulação por espoliação tende a se tornar a forma dominante de acumulação em relação à reprodução expandida. Assim, para resolver o problema da sobreacumulação, dos excedentes de capital, a acumulação por espoliação libera um conjunto de ativos (força de trabalho, inclusive) a baixíssimo custo ou mesmo a custo zero para que aquele capital possa se apossar destes ativos e lucrar na sua exploração, tornando-se o cerne das práticas imperialistas. Portanto, embora o autor cite formas novas, distintas daquelas características da acumulação primitiva (como a biopirataria e a pilhagem de estoque genético, os direitos intelectuais envolvidos em transações reguladas pela OMC e bem como a mercadificação e destruição da natureza e de formas não capitalistas de produção), em resumo o modo de acumulação consiste em “revisitação do antigo”, pois

O aumento de importância da acumulação por espoliação como resposta a isso [crise de superacumulação], simbolizado pela ascensão de uma política internacionalista de neoliberalismo e privatização, se acha vinculado com a visitação de surtos periódicos de desvalorização predatória de ativos numa ou noutra parte do mundo. E esse parece ser o cerne da natureza da prática imperialista contemporânea. Em suma, a burguesia norte-americana redescobriu aquilo que a burguesia britânica descobriu nas três últimas décadas do século XIX, redescobriu que, na formulação de Arendt, “o pecado original do simples roubo”, que possibilitara a acumulação original do capital, “tinha eventualmente de se repetir para que o motor da acumulação não morresse de repente”. Se assim é, o “novo imperialismo” mostra não passar da revisitação do antigo, se bem que num tempo e num lugar distintos (Harvey, 2005, p. 148).

Harvey considera, seguindo o entendimento de Rosa Luxemburgo, que as práticas predatórias que caracterizaram a assim chamada acumulação primitiva não cessaram com o desenvolvimento capitalista, mas são práticas contínuas e persistentes de acumulação, necessárias à evolução do modo de produção capitalista. Na verdade, para ele, elas foram aprimoradas para corresponder mais eficazmente às características do período. Nesse sentido, Harvey cita exemplarmente a evolução do sistema de crédito e do capital financeiro, atualizando as formas pretéritas de predação, roubo e fraude. Os “ataques especulativos” são a “vanguarda da acumulação por espoliação em épocas recentes” (Harvey, 2005, p. 123).

Diferente da acumulação primitiva que, apesar de tenebrosa, trouxe efeitos positivos como a liberação das amarras feudais, a acumulação por espoliação, marca no novo imperialismo, aumenta o grau de expropriação sem que ocorram progressos. Portanto, Harvey utiliza o conceito de acumulação por espoliação para distinguir esse processo geral daquele histórico, analisado por Marx. Nas palavras de, Harvey (2005, p. 135): “a acumulação primitiva que abre caminho à reprodução expandida é bem diferente da acumulação por espoliação, que faz ruir e destrói um caminho já aberto”.

A acumulação por espoliação tem quatro características principais de acordo com Harvey (2011, p. 172-174): (1) privatização e mercadificação, que são a “marca registrada” do projeto liberal e objetivam abrir novos campos à acumulação de capital, incluindo todo tipo de serviço público, benefícios sociais, instituições públicas e mesmo operações de guerra; (2) financialização, que se tornou uma das formas principais de redistribuição de riqueza “por meio da especulação, da predação, da fraude e da roubalheira”; (3) administração e manipulação de crises, que consiste em endividar países periféricos para então os “resgatar” por meio de empréstimos redistribuindo ativos destes para países do centro do sistema; (4) redistribuições via Estado, no qual o Estado “neoliberalizado” se torna o principal agente de políticas de redistribuição em favor das classes dominantes por meio, sobretudo, de privatizações e cortes

em gastos públicos. Ou seja, para resolver o problema da sobreacumulação, dos excedentes de capital, a acumulação por espoliação libera um conjunto de ativos (força de trabalho, inclusive) a baixíssimo custo ou mesmo a custo zero para que aquele capital possa se apossar destes ativos e lucrar na sua exploração.

Todo esse afã pela abertura comercial e financeira dos países e a financeirização da economia demandaram do Estado o uso de seu poder para garantir e fomentar a acumulação por espoliação, delineando sua ossatura a partir de diretrizes do pensamento neoliberal, especialmente pela política de privatização. Tal estratégia teve os EUA como principal articulador, fazendo uso do FMI e do Banco Mundial para pressionar países da periferia a aceitarem todas essas condições, de tal forma que “em poucos anos a doutrina neoliberal fizera uma curta e vitoriosa marcha por sobre as instituições e passara a dominar a política [...]” (Harvey, 2005, p. 130). Assim, a acumulação por espoliação é o cerne das práticas imperialistas.

Essa foi a resposta ao Estado de bem-estar que esteve circunscrito na Europa Ocidental e nos EUA entre 1930 e 1970. Nesses países, a adoção do keynesianismo sem dúvida trouxe ganhos para a classe trabalhador na forma de direitos e proteção social; ao passo que na América Latina este tipo de arranjo jamais esteve vigente, o que estabeleceu por essas paragens naquele período foi o Estado desenvolvimentista, que, apesar de favorecer a industrialização substitutiva das importações não incidiu numa melhora significativa da vida da classe trabalhadora como no Norte, muito menos possibilitou aos países da região a superação da condição de dependência. O neoliberalismo encerra esse ciclo na América Latina e coloca em marcha um processo de desindustrialização e desnacionalização rearranjando as relações imperialistas (Galvão, 2008).

Como bem documenta Chamayou, no caso dos EUA, a burguesia estadunidense pensou que era necessário produzir desemprego, mas que o aumento dirigido da taxa de desemprego só traria os efeitos esperados, nomeadamente vulnerabilidade, subserviência e entrega desmedida ao trabalho, se as políticas de proteção social fossem drasticamente reduzidas⁹. Isso porque, os ideólogos neoliberais viam que a penalidade que impunham ao trabalhador inconsequente, o desemprego, não era visto como um grande problema pelos trabalhadores pelo fato de gozarem de seguros-desemprego, por exemplo. A forma como articularam isso de maneira pública, no entanto, foi por via do discurso do mérito: “Os pobres devem trabalhar duro

⁹ Em setembro de 2023, Tim Gurner, bilionário australiano do ramo imobiliário, sugeriu que o desemprego seria a forma de fazer com que os trabalhadores deixassem de ser “arrogantes”: “Nós precisamos ver dor na economia. [...] Nós precisamos ver o desemprego subir - o desemprego tem que saltar de 40% para 50% na minha visão. [...] Nós precisamos lembrar as pessoas que elas trabalham para um empregador, não ao contrário” (Estadão, 2023, n. p.).

e devem trabalhar mais duro do que as classes acima deles [...], mas os pobres de hoje se recusam a trabalhar duro”. Ora, “se os pobres optam pelo ócio, não é por fraqueza moral, mas porque são pagos para isso” (Gilder, 1981, p. 88). Entregar toda a gente à sua própria sorte, ou seja, deixar que a vulnerabilidade e a fome cumpram seu papel, era a nova receita tomada do século XVIII¹⁰.

Em síntese, a estratégia dos neoliberais para controle não tem nada de nova, mas remete ideologicamente a posições dos séculos XVIII e XIX, ou seja, submeter aqueles que dependem apenas de sua força de trabalho para sobreviver à vulnerabilidade para que se curvem aos ditames dos que os empregam, sem que haja socorro do Estado. A disciplina vem de fora da empresa, das condições concretas dadas no seio da sociedade. Aos que vivem do seu trabalho e à pequena burguesia é que se impõe como norma a *concorrência* (Fisher, 2020). Essa “dimensão estratégica e conflituosa do neoliberalismo”, uma constante em todos os neoliberais, trará “consequências sobre o conjunto da sociedade” (Dardot et al., 2021, p. 38) e, por conseguinte, sobre a escola.

De fato, o desemprego foi afetado pelas políticas de corte neoliberal assim como a desigualdade, nos países que compõem a OCDE a taxa média de desemprego duplicou na década de 1980, ao passo que na mesma década naquele conjunto de países a tributação dos salários mais altos caiu 20% em média “e os valores das bolsas aumentaram quatro vezes mais rapidamente do que os salários” (Anderson, 1995, p. 15).

Foi recorrendo à métodos antigos que os neoliberais emplacaram, de forma dissimulada, sua maneira de ver o mundo e sua receita para impedir a iminente derrocada da grande empresa. Malgrado Polanyi já ter afirmado, na década de 1940, que não passava de invenção a conspiração antiliberal, a retórica não deixou de ser utilizada pela burguesia para defender seus interesses. De tempos em tempos, é claro, o léxico passa por reciclagem. O tom de alarme, no entanto, permanece. Dessa forma, no início da década de 1970, começa a ganhar corpo uma organização contra o trabalho, quem sintetizou as ideias foi Lewis Powell em 1971 em sua nota confidencial ao vice-presidente da Câmara de Comércio dos Estados Unidos intitulada “Ataque à livre-iniciativa”. Nela, Powell vocifera: “Nenhuma pessoa atenta pode questionar que o sistema econômico americano está sob amplo ataque [...] Nós não estamos lidando com ataques esporádicos ou isolados de relativamente poucos extremistas ou mesmo de um grupo

¹⁰ Lembremos as críticas de Townsend às medidas de assistência aos necessitados em 1786, “dá muito trabalho, exige violência em demasia e faz barulho exagerado; a fome, ao contrário, não somente é uma pressão pacífica, silenciosa e incessante, como, sendo a motivação mais natural do trabalho e da indústria, produz também os esforços mais poderosos” (Townsend, 1971, p. 23-24).

minoritário de socialistas. Ao contrário, o violento ataque sobre o sistema empresarial está amplamente baseado e é perseguido consistentemente, ganhando impulso e convertidos” (Powell, 2016, p. 363). No mesmo ano, David Rockefeller declara que “não é muito exagerado dizer que a atividade empresarial americana enfrenta hoje a mais grave rejeição pública desde os anos 1930. Somos acusados de deteriorar a condição dos trabalhadores, enganar os consumidores, destruir o meio ambiente e lesar as jovens gerações” (Chamayou, 2020, p. 131). Deve-se, segundo Powell, encarar como uma guerra pelo homem de negócios esse “ataque violento sobre o sistema empresarial”, pois nesse momento, trata-se de uma questão de sobrevivência, “sobrevivência do que nós chamamos de sistema de livre empresa e tudo o que isso significa para a força e a prosperidade da América e a liberdade de nossa gente” (Powell, 2016, p. 367). O que Powell chama de “sistema de livre empresa e tudo o que isso significa” é o que reformadores do liberalismo como Mises e Hayek chamam de sociedade ou civilização ocidental.

“A restauração do poder a urna elite econômica ou classe alta nos Estados Unidos e em outros países capitalistas avançados apoiou-se pesadamente em mais-valia extraída do resto do mundo por meio de fluxos internacionais e práticas de ajuste estrutural” (Harvey, 2011, p. 38), ou seja, atrelando a dívida dos países periféricos e seu reescalonamento à implementação de políticas neoliberais, essencialmente privatização, enfraquecimento da proteção ao trabalho e investimentos sociais como um todo. Esse projeto teve apoio popular por guardar vínculos muito estreitos com os “valores ocidentais” assentados nas liberdades individuais, mas outros também ao entendimento estadunidense do cristianismo e da “tradição”, que, quase sempre, mal escondem os preconceitos que querem encobrir.

Na verdade, a crise estava relacionada, essencialmente à diminuição da taxa de lucro, pelo lado do capital, mas também havia o descontentamento com a simplificação e monotonia do processo de trabalho, pelo lado do trabalho, mas foi travestida de ataque generalizado ao modelo empresarial. Mesmo aos neoliberais, ao menos aos não tão delirantes, continuar apostando as fichas na ameaça socialista vinda do Leste não parecia frutífero, era necessário que ao criar o monstro do “ataque às instituições empresariais” se encontrassem culpados. O grupo eleito como inimigo era, nada mais nada menos, que os perigosos professores universitários¹¹ de ciências sociais com inclinação à esquerda e os “intelectuais” em geral que se colocava contra os valores da “sociedade ocidental” (Chamayou, 2020).

¹¹ Esse tipo de estratégia ainda é atual. Ao mesmo tempo, com o exemplo recente a seguir, é possível ilustrar o caráter limitado da democracia burguesa e a velha história do professor ou intelectual mal-intencionado como alguém capaz doutrinar jovens cabeças para fins obscuros. Em maio de 2024 estudantes em várias universidades

Ao desdobrar esses argumentos de acobertamento da dominação de classe mais acentuada, uma retomada do ganho de capital à patamares anteriores ao período das Grandes Guerras (Duménil; Lévy, 2004), a burguesia e seus intelectuais conservadores tinham chegado a bom termo em meados dos anos 1970, na Comissão Trilateral: era a democracia quem estava em crise! Isso porque os Estados se viam pressionados a corresponder a uma sociedade que acreditava ter muitos direitos e dava importância demasiada a uma pretensa igualdade, e, sob tal pressão, expandiam seu raio de ação mais e mais. Esse ciclo sem fim estimulado pelas políticas keynesianas deveria ser rompido (Chamayou, 2020). Apesar das bravatas contra os “intelectuais”, estava claro que seus ataques seriam contra o trabalho, os sindicatos e o movimento operário como um todo com vistas a produzir mais vulnerabilidade. Além disso, a partir da análise neoliberal, o *laissez-faire* liberalismo clássico foi um erro, que deveria ser corrigido por uma “reforma” dos Estados colocando estes mais diretamente em favor dos interesses privados.

A ideia central pode ser resumida da seguinte forma: o candidato à eleição apresenta um programa ou propostas para angariar votos e tomar a frente do aparelho governamental, para tanto, se utiliza de estratégias que preveem, de uma forma ou de outra, aumento da participação do Estado (o que, para os teóricos dessa corrente sem dúvida trazia mais votos do que propostas de austeridade), mais gastos, portanto, e de alguma forma precisa fazer isso uma vez eleito. Esse processo estaria sempre em marcha e os próprios partidos e candidatos seriam reféns dele, uma vez que, para não perder votos, acabavam por aceitar as pressões sociais no sentido de maior participação social e econômica do Estado. A democracia que não conhecia limites institucionais levava a isso: um Estado hipertrofiado, como o de bem-estar social (Chamayou, 2020), um “Estado total” (Dardot et al., 2021), de acordo com os neoliberais. A crise, para os conservadores, não tinha suas raízes na economia capitalista, mas na democracia.

O mercado seria o regulador ideal de todas as relações sociais, pois nele se equilibram todas as intenções particulares, e o Estado deveria atuar no sentido de limpar o terreno para que a mão invisível pudesse agir, estava nisso a base da ideologia neoliberal. Era necessário um Estado forte neoliberal, ou seja, autoritário com sindicatos e movimentos de trabalhadores em

dos EUA foram reprimidos ao protestar contra os ataques do sionismo contra civis palestinos em Gaza. No dia 5 de maio, o Departamento de Polícia de Nova York retirou a força os manifestantes da Universidade de Columbia, chamou a atenção do público que assistia pela TV o espetáculo, no entanto, a fala do vice-comissário do Departamento de Polícia, Kaz Daughtry, afirmando que os alunos não estavam agindo sozinhos, mas instruídos a “como ser um agitador profissional, como ser um manifestante profissional” por alguma organização desconhecida, esses alunos “estavam preparados” termina o policial com semblante sério. Tudo isso, pois ele encontrou em sua incursão o livro *Terrorism: A Very Short Introduction* do historiador britânico Charles Townshend, nas palavras do policial “Um livro sobre terrorismo!” (Marcetic, 2024, n. p.).

geral, capaz de cortar tanto quanto fosse possível os gastos e ao mesmo tempo dócil e generoso com as empresas. Deixando o mercado atuar se retoma níveis mais elevados de desigualdade e, portanto, mais acumulação no topo. Seria isso que traria novo fôlego às economias centrais “então às voltas com um estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, às quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado” (Anderson, 1995, p. 11). Foi exatamente esse o resultado da neoliberalização. Em números:

Depois da implementação de políticas neoliberais no final dos anos 1970, a parcela da renda nacional do 1% mais rico dos Estados Unidos disparou, chegando a 15% (bem perto de seu valor pré-Segunda Guerra Mundial) perto do final do século. O 0,1% mais rico dos Estados Unidos aumentou sua parcela da renda nacional de 2% em 1978 para mais de 6% por volta de 1999, enquanto a proporção entre a compensação mediana dos trabalhadores e o salário dos CEOs (Chief Executive Officer) passou de apenas 30 para 1 em 1970 a quase 500 para 1 por volta de 2000 (Harvey, 2011, p. 26).

Hayek já havia afirmado que a democracia devia se submeter sempre à primazia do livre mercado e que o caráter “ilimitado” daquela conduziria ao “Estado totalitário”, mas eis que na década de 1970 a democracia liberal e o sistema de mercado chegaram a ser diagnosticados como incompatíveis, sob a denominação de crise de governabilidade. A democracia se mostrava ingovernável¹². A saída então para tirar as amarras do mercado era um Estado forte, no sentido de autoritário, sentido positivo na visão burguesa. Nas palavras de Chamayou (2020, p. 324), “um Estado forte, que combina alinhamento autoritário da vida política, dirigismo tecnocrático da economia e subsunção neocorporativista do social”. Um Estado forte politicamente, sobretudo por via militar, e limitado pelo mercado economicamente. “A destruição da liberdade política é sempre lamentável, segundo Friedman, mas é evidente que não pode ser comparada à perda muito mais grave da liberdade econômica do capital”, afirma Gamble (1979, p. 10, tradução nossa) ao resumir o contorcionismo teórico e o cinismo neoliberal. A solução da ingovernabilidade da democracia de massas foi a submissão mais efetiva do Estado capitalista às normas de mercado via autoritarismo, com menor ou maior grau de violência contra os trabalhadores ou qualquer outro sujeito identificado como inimigo da ordem, mas sempre se ancorando no direito burguês. As circunstâncias históricas, grosso modo queda de taxa de lucros

¹² Lembra-nos Chamayou que “a própria história do termo ‘ingovernável’ poderia ter nos deixado com a pulga atrás da orelha. Antes de ser reintroduzida em teoria política, essa palavra pertencia ao vocabulário policial, designando, em particular no contexto do ‘policimento das crianças’, ‘má conduta não criminal’. Qualificar um menor de ‘ingovernável’ permitia à administração, na própria ausência de infração ou delito, pela simples justificativa de desvios de conduta repetidos, submetê-lo a medidas de coerção ou de reeducação. Quando as classes dirigentes reclamam da ingovernabilidade de seus sujeitos, reciclando em política uma categoria que serve, aliás, para justificar a submissão de uma pirralhada incorrigível à tutela policial, cabe esperar que elas recorram a procedimentos similares” (Chamayou, 2020, p. 323).

por décadas, situação de pleno emprego e organização sindical levaram, como de costume, “a burguesia a deixar completamente de lado a máscara do Estado de direito e revelar a essência do poder como violência organizada de uma classe sobre as outras” (Pachukanis, 2017, p. 151).

Na perspectiva dos neoliberais, o Estado é central para estimular incessantemente a concorrência, tomando esta inclusive como princípio de organização social. Apontando os limites do *laissez-faire*, Hayek afirma que: “A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão”, tendo por base a convicção de que “onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais” (Hayek, 2010, p. 58). Dessa maneira, os renovadores do liberalismo assumem com muita clareza, como afirma Alexander Rüstow, que a economia de mercado está baseada “em condições institucionais absolutamente precisas, criadas e mantidas voluntariamente pelos homens e que ela só pode funcionar sem atrito e com eficácia se um Estado forte e independente garantir a observação exata dessas condições” (Reinhoudt; Audier, 2018, p. 160). Isso significa que, a partir do momento em que o Estado passa a atuar a partir de princípios neoliberais, que entra em processo de neoliberalização, “passa a ser o principal agente de políticas redistributivas, revertendo o fluxo que vai das classes altas para as baixas, presente na era do liberalismo embutido. Ele o faz antes de tudo promovendo esquemas de privatização e cortes de gastos públicos que sustentam o salário social” (Harvey, 2011, p. 176).

Aqui é possível que possa se aventar uma contradição insolvível com o liberalismo, no qual aparentemente a liberdade em sentido mais amplo é defendida, mas basta lembrarmos colonialismo, do racismo, da escravidão, enfim da violência mais torpe sob a égide liberal para que a contradição aparente se dissipe. Aliás, Marx e Engels (2010, p. 42) haviam já atestado que, ao conquistar o poder, a burguesia “Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio”. Dessa maneira, continuam os autores, no lugar da “exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despudorada e brutal”. O que a implementação do neoliberalismo fez foi suprimir os avanços sociais do keynesianismo, ou seja, apertar o cerco contra os trabalhadores em função do lucro.

Para os neoliberais de todas as correntes, o problema central das sociedades democráticas residia, como já dissemos, em seu caráter “ilimitado”, ou seja, em estar suscetível à organização das massas que, por maioria, pudessem reivindicar a ação do Estado em seu favor, seja com políticas de segurança social ou com políticas econômicas de caráter

redistributivo, o que seria “politizar a economia” (e, portanto, “antinatural”, na visão destes). A sociedade de massas era “ingovernável”, portanto, na expressão usada por Lippmann, por não se submeter inteiramente ao “mercado”. A partir de uma concepção elitista, a estratégia dos neoliberais a partir de tal constatação, é agir contra as massas, mas as incluindo nesse movimento, ou seja, “voltar as massas contra elas mesmas” (Dardot et al., 2021, p. 87).

Concepção e estratégia são exprimidas por Mises:

É verdade que as massas não pensam. Mas justamente por essa razão elas seguem aqueles que pensam. A orientação intelectual da humanidade pertence aos poucos que pensam por si mesmos. Em primeiro lugar, eles influenciam o círculo daqueles capazes de apreender e entender o que os outros pensaram; por meio desses intermediários, suas ideias chegam às massas e aí se condensam na opinião do tempo (Mises, 2021, p. 504-505).

Limitar a democracia seria a saída, já que a “democracia ilimitada” levaria ao totalitarismo, de acordo com Hayek (Chamayou, 2020). Para Hayek, nos casos de democracia liberal, a saída para salvar a democracia dela mesma estaria em impor limites a ação do Estado sobre a economia. O instrumento que lhe serviria rédea seria inscrito na constituição. Dessa forma, as eleições poderiam acontecer tranquilamente, pois uma regra superior aos governos sê-lhe imporia, de modo que tudo permaneceria como antes, mesmo que as cores das camisas dos candidatos eleitos mudassem. “O velho e predileto tema do liberalismo era retomado por um neoliberalismo econômico, passando a manobrar no terreno do *jus politicum*. Destronar a política pela sacralização constitucional da economia. Paradoxo de uma destituição constitucional ou de uma constitucionalização destituente” (Chamayou, 2020, p. 352). A regulação do poder do Estado se dá, *mais descaradamente como de costume* e com aceitação pública, pelo capital e pelo direito burguês. Destituindo, assim, o voto do pouco poder que já tinha no âmbito das “reformas” dentro dos limites da democracia burguesa. Hayek (1985, p. 143) consegue exprimir muito bem a ideia:

O verdadeiro valor da democracia é servir como uma prevenção sanitária que nos protege contra o abuso do poder, permitindo livrar-nos de um governo e tentar substituí-lo por outro melhor. [...] Está longe, no entanto, de ser o mais elevado valor político e nada impede que uma democracia ilimitada seja pior que outros tipos de governo com poderes limitados.

De acordo com Dardot et al. (2021, p. 116), “a originalidade do neoliberalismo é inscrever a Constituição na ordem da economia via mediação do direito, sem necessariamente pressupor sua incorporação a uma Constituição política estatal” ou seja, seu esforço - que é constante -, é para que a justiça burguesa ao mesmo tempo garanta o primado do direito privado sobre todos os outros e puna aqueles julgados inconformes. Essa constitucionalização das regras econômicas pode se dar de diversas formas, o importante é que limite ao máximo o poder do

governante e do povo no que tange à economia tendo como parâmetro o direito privado. Isso quer dizer que ela pode ocorrer com a promulgação de uma nova constituição, como no Chile de Allende; por acordos entre países, como caso do Tratado de Lisboa na União Europeia; ou, como se convencionou no Brasil, por Emendas Constitucionais. Todas estas estratégias que, na prática, promovem a “elevação das regras do direito privado (inclusive comercial e penal) ao nível das leis constitucionais”, quer sejam formalizadas em uma Constituição política ou não, Dardot et al. (2021, p. 117) chamam *constitucionalismo de mercado*. É nesse sentido que Hayek afirma que “A limitação efetiva do poder é o problema mais importante da ordem social.” (Hayek, 1985, p. 133).

Além do limite a ação do Estado formalizado juridicamente na constituição, outro elemento limitante foi paulatinamente se tornando mais decisivo: o financiamento privado de partidos e candidatos. Esse, aliás, selava acordo ainda mais direto entre governante e as políticas econômicas conservadoras. Tinha-se, assim, se reformulado, para os novos tempos, normas e acordos em benefício do capital. Estas, apareciam como impedimento ao avanço de fantasmas: o Estado total, o totalitarismo, o socialismo. “O mercado não era mais somente aquilo sobre o que a política não devia avançar, mas também aquilo a que ela devia se subordinar a partir de então. O mercado passava” continua Chamayou (2020, p. 359) “do ponto de vista da política governamental, do status de objeto-limite ao de sujeito limitador de sua ação”. Tal era a receita da prática neoliberal.

Também está presente na formulação e na atitude dos neoliberais quanto à condução da economia e da política, como já apontamos acima, citando Mises, a arrogância e claro elitismo que estão baseados em elementos muitas vezes vinculados à certo darwinismo social, a isso se somam seu asco e medo de tudo aquilo que é popular, sobre isso Louis Rougier é também bastante explícito:

A arte de governar implica uma sabedoria, uma técnica e uma nobreza. Implica o conhecimento do passado, a preocupação com o futuro, o sentido de possibilidade, o conhecimento dos meios próprios a realizá-los, o sentimento das responsabilidades e o cuidado das competências. A arte de governar é, por consequência, eminentemente aristocrática e só pode ser exercida pelas elites. Ora, a massa entregue a ela mesma é em tudo o contrário. Ela não tem o sentido das possibilidades, já que possui uma mentalidade mágica: acredita que apenas a traição ou a má vontade dos dirigentes os impede de realizar os milagres que ela exige deles. A massa é ignorante e presunçosa: ela se acredita onipotente, desconfia das capacidades técnicas, da *intelligentsia* e, de bom grado, faz sua a terrível palavra do tribunal revolucionário pedindo a cabeça de Lavoisier: “A República não precisa de sábios”. (Rougier, 1938, p. 23-24).

É perceptível, pois, que a doutrina neoliberal é, como um todo, evolucionista “cujo ponto de chegada é a civilização ocidental”. Bem entendido, a civilização ocidental para os renovadores do liberalismo é caracterizada pela moral tradicional, pela defesa incontestada da propriedade privada e da primazia do mercado. Sem dúvida, é um corpo doutrinal conservador, além de autoritário como vimos até aqui, embora a aparência possa nos indicar coisa distinta. É nesse sentido que qualquer mudança no acervo moral, quadro sociológico, regras de mercado ou no Estado de direito devem ser tarefas feitas com muita cautela (Dardot et al., 2021, p. 177). Seguindo com os autores, temos que “Tal lógica opõe evolução civilizada e regressão bárbara”, de modo que ao definir-se define o seu oposto, assim, “justificando o uso de meios coercivos contra aqueles que inventam práticas culturais em ruptura com a tradição”. Bem entendido que, segundo o evolucionismo neoliberal vinculado diretamente a concepções colonialistas, “toda forma de coletivismo e de igualitarismo é uma regressão a uma forma de sociedade bárbara e tribal” (Dardot et al., 2021, p. 177). Arthur Shenfield, destacado neoliberal e presidente da Sociedade de Mont Pelerin entre 1972 e 1974, chegou a dizer, nesse sentido, que “*É o anticolonialismo, e não o colonialismo, que é agressivo; e o problema é o anticolonialismo*” (Shenfield, 1986, p. 2, tradução nossa). Justificada está, uma vez mais, a violência imperialista.

A experiência neoliberal começa no Chile, embora muitos prefiram omitir essa parte da história, sob a ditadura de Pinochet que golpeou o governo legítimo de Allende naquele fatídico 11 de setembro de 1973. Davam apoio intelectual e político os Chicago Boys, sobretudo na figura de Hayek, Buchanan e Mises; o apoio material vinha de Nixon¹³. Lembremos, a ditadura chilena esteve articulada no contexto da Operação Condor com outras ditaduras na América Latina todas sob o direcionamento imperialista dos Estados Unidos.

Voltando à atuação dos Chicago Boys na ditadura chilena, Hayek que aconselhou o ditador e chegou mesmo a mandar um “modelo de constituição” justificando o regime de exceção, assim como tinha feito à Salazar em Portugal e James Buchanan passou uma semana dando conferências à dignatários da junta militar chilena a fim de instruí-los na escrita da nova constituição. Pelo que vimos até aqui, fica claro que defesa de ditaduras não contrapõe o pensamento dos novos liberais, mas faz parte de ser reportório, a liberdade que defendem é, tão

¹³ Como sabemos hoje, os esforços ianques para a desestabilização do governo de Allende não foram pequenos, com esse objetivo no governo Nixon “Mais de oito milhões de dólares foram gastos, em três anos, a fim de financiar veículos de imprensa (notadamente El Mercurio) e influenciar a opinião pública, partidos de oposição (entre os quais, particularmente, a Democracia Cristã, para que recusasse qualquer comprometimento com Allende) e, em menor medida, organizações corporativas do setor privado, hostis à Unidade Popular. Isso sem contar a pressão econômica contra o Chile, os contatos estabelecidos com militares golpistas e o apoio logístico da CIA: essa ‘obscenidade secreta’ da história recente deve fazer parte de toda reflexão sobre o fim da ‘via chilena’” (Gaudichaud, 2020, p. 303 apud Dardot et al., 2021, p. 50).

somente, *a liberdade de comprar e vender mercadorias*, como afirmaria Hayek em entrevista em 1981 em visita ao Chile:

eu diria que, como instituição de longo prazo, sou totalmente contra as ditaduras. Mas uma ditadura pode ser um sistema necessário durante um período de transição. Às vezes é necessário para um país ter, durante certo tempo, uma forma de poder ditatorial. Como a senhora deve compreender, é possível para um ditador governar de maneira liberal. E é igualmente possível que uma democracia governe com total falta de liberalismo. Pessoalmente, eu prefiro um ditador liberal a um governo democrático sem liberalismo (Chamayou, 2020, p. 327).

Dardot e Laval (2016), Dardot e outros (2021) e Chamayou (2020) lembram que esse pensamento autoritário não é de ocasião, mas está no cerne do pensamento de Hayek, assim como de parte significativa dos neoliberais. A fim de aclarar tal ponto, não é demais recorrer a Mises, segundo o qual a “sociedade ocidental” tem uma dívida com o fascismo: “Não se pode negar que o fascismo e movimentos semelhantes, visando ao estabelecimento de ditaduras,” diz ele “estejam cheios das melhores intenções e que sua intervenção, até o momento, salvou a civilização europeia. O mérito que, por isso, o fascismo obteve para si estará inscrito na história” (Mises, 2010, p. 77)¹⁴.

Assim se desenvolveu a ditadura chilena, a partir de 1975 com a nomeação de Sergio Castro ao Ministério da Fazenda é iniciada a ofensiva neoliberal ao estilo dos Chicago Boys no Chile. Seguem-se a destruição da indústria, o desemprego, a queda dos salários; assim como a priorização das finanças sobre a produção, a desregulação do comércio e das finanças; por fim de 1978 a 1982 o regime introduz normas para fragilizar o trabalho e cristalizar a primazia do capital, como o *Plan Laboral*, que restringiu o direito sindical e o fragmentou ao âmbito das empresas, as privatizações em todos os setores, e, em 1980, a nova Constituição cuja função era a de “operar como uma trava jurídica, tornando impossível, por antecipação, qualquer mudança de orientação nas políticas governamentais” (Dardot et al., 2021, p. 54). Ou seja, como bem pontuava Jaime Guzmán¹⁵, senador de extrema direita que esteve à frente da formulação da nova Carta:

¹⁴ Mises vai além ao fornecer uma explicação antropológica do motivo dos bolcheviques terem se livrado do liberalismo ao passo que as experiências fascistas não: “A constatação de que ainda não puderam desvencilhar-se de modo tão cabal como os bolcheviques, russos, de qualquer consideração por noções e ideias liberais e por tradicionais preceitos éticos, deve ser atribuída, tão somente, ao fato de que *os fascistas atuam em países nos quais a herança intelectual e moral de milhares de anos de civilização não pode ser destruída num piscar de olhos e não entre povos bárbaros de ambos os lados dos Urais, cuja relação com a civilização nunca foi mais do que a de habitantes predadores da floresta e do deserto, acostumados a se envolverem, de tempos em tempos, em pilhagem de terras civilizadas, na caça à sua presa* (Mises, 2010, p. 74, grifo meu).

¹⁵ Guzmán deixou seu legado a partir do modelo de organização preferido pelos neoliberais para propagar sua ideologia e influenciar decisões públicas, destacadamente interferir na educação pública: o terceiro setor. Hoje há uma Fundação que leva seu nome no Chile cujo principal objetivo é formar servidores públicos a partir de uma

[...] para lograr la antedicha estabilidad es menester que las alternativas que compiten por el poder no sean sustancialmente diferentes [...] que el enraizamiento social de los beneficios de la propiedad privada y la iniciativa económica particular, en cuanto piezas claves que son de una sociedad libre, sea de tal modo extendido y vigoroso que todo intento efectivo por atentar en su contra esté destinado a estrellarse contra un muro muy difícil de franquear [...] en vez de gobernar para hacer, en mayor o menor medida, lo que los adversarios quieren, *resulta preferible contribuir a crear una realidad que reclame de todo el que gobierne una sujeción a las exigencias propias de ésta. Es decir, que si llegan a gobernar los adversarios, se vean constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhelaría, porque [...] el margen de alternativas que la cancha imponga de hecho a quienes juegan en ella sea lo suficientemente reducido para hacer extremadamente difícil lo contrario* (Guzmán, 1979, 18-19, grifo nosso).

Guzmán segue a cartilha de Hayek, está claro. Seu cinismo em defender tais ideias não deixa de impressionar, de qualquer forma: o fato de que, na Constituição de 1980, 9 senadores seriam designados por autoridades do Estado ao invés do voto popular e 26, sim, pelo sufrágio universal, foi defendido por ele como argumento de que, último método (o voto popular), “*não esgota a vontade mais profunda e permanente da nação*” (Dardot et al., 2021, p. 56, grifo nosso).

Por fim, em 1989 foi conferida autonomia ao Banco Central chileno e, com isso, o isolamento da influência do Ministério da Fazenda o que, junto com a lado da Constituição, protegia sobremaneira o capital das intenções dos governantes. Com isso, a trama neoliberal enredava pelo direito e pelas finanças de um lado e por grupos de extrema-direita e militares em quem não se pode confiar por outro, os governos dentro da democracia burguesa que viriam após Pinochet, os Chicago Boys e toda a investida imperialista dos EUA que hoje estão bem documentadas. Compreendemos, desta forma, que esse todo complexo está articulado em função da defesa do capital no centro do sistema capitalista sob a hegemonia do capital financeiro, apenas *momentaneamente*, se utiliza da estratégia neoliberal para lograr esse objetivo.

A experiência de implantação e reinado triunfante do neoliberalismo sob as botas dos militares no Chile, serviu mais do que um simples trabalho de campo para os meninos de Chicago (pago pela alta burguesia estadunidenses e com a vida de 4000 de chilenos de todas as idades), serviu como duro lembrete da burguesia às massas: o neoliberalismo será de um jeito

visão de conservadora e neoliberal inspirada nas ideias de Jaime Guzmán, criando inclusive um *Bachillerato en Servicio Público*. A Fundação também se ocupa da educação básica em seus textos afirma, em sua página oficial, ser sua missão “Formar jóvenes bajo una inspiración cristiana de la sociedad fundada en la finalidad trascendente del ser humano, para transformar Chile según los principios de una sociedad libre, justa y responsable”.

ou de outro, se não for à moda de Reagan e Thatcher, sob a democracia liberal e sua violência cínica, será à moda de Pinochet, sob a ditadura aberta.

Esse elemento, o autoritarismo em seu estado mais perverso, a ditadura, não é um desvio de rota do neoliberalismo, mas é sua parte essencial. O neoliberalismo se afirma pelo acirramento da violência concreta que é meio para uma apropriação mais elevada da riqueza socialmente produzida. Claro está, porém, que o *grau* violência e autoritarismo do Estado será diferente em cada formação social e período histórico concreto, já que tudo aquilo que constitui uma determinada formação social influencia a forma que o neoliberalismo vai tomar para se adaptar à esta realidade. O que é fundamental para o sucesso da implantação das políticas neoliberais, no entanto, é que o “braço coercivo do Estado” seja frequentemente “fortalecido para proteger interesses corporativos e, se necessário, reprimir a dissensão” (Harvey, 2011, p. 87). Isso demonstra que o capitalismo monopolista pode assumir, a partir do Estado burguês, distintas alternativas sociopolíticas a depender da conjuntura, seja fazendo concessões aos trabalhadores (desde que não coloque em xeque seus pilares fundamentais) como no Estado de bem-estar, seja os submetendo à desumanização aberta do fascismo (Netto, 2011).

Para nos referirmos aos resultados do neoliberalismo na sociedade nos utilizamos, assim como parte dos autores por nós citados, de expressões como: reforça, acirra, eleva, recrudesce etc. Isso porque o neoliberalismo não funda a exploração, a desigualdade, a violência de classe, é preciso ser dito¹⁶. Essas são características são intrínsecas ao capitalismo, a totalidade na qual se inscrevem todas as totalizações inclusive o neoliberalismo, que é, como afirmamos, um conjunto concatenado de ações da burguesia (políticas, econômicas, ideológicas) para reestabelecer seus ganhos em patamares mais elevados sob a égide do capital financeiro. Continua sendo o sistema do capital a fonte das determinações estruturais da exploração do homem pelo homem.

A guinada neoliberal a partir dos anos 1970 e sobretudo 1980 está vinculada a processos também globais como o imperialismo e a financeirização. O primeiro dá forma política contemporânea aos elementos econômicos dos últimos, ao mesmo tempo em que, por meio da política, impõe rotinas econômicas em função destes. Em outras palavras, o neoliberalismo aprofunda as desigualdades de classe próprias do capitalismo como um todo e, na relação entre países, reforça a submissão e a dependência aos países centrais, mas sobretudo ao poder dos EUA, por meio das finanças, predominantemente. De forma mais ou menos aberta, a corrente de Chicago, sobre a qual se embasou o neoliberalismo que se pôs em prática a partir das

¹⁶ Por isso talvez utilizar *capitalismo neoliberal* atenda de maneira mais completa a descrição ao associar o modo de produção e seu modelo (Martuscelli, 2015).

experiências de Reagan e Thatcher, “buscam legitimizar versões extremas do livre-mercado no capitalismo, e eles tendem a promover, de forma mais ou menos aberta ou direta, os interesses geopolíticos dos EUA” (Saad Filho, 2015, p. 60). Assim,

A dominação imperialista sobre o resto do mundo beneficiou formidavelmente as transformações neoliberais; o estágio neoliberal do imperialismo se mostrou particularmente frutífero para as classes e países dominantes ao drenar enorme renda do resto do mundo; e, em contrapartida, o projeto que encarna o neoliberalismo, ou seja, o do estabelecimento do poder e da renda das classes proprietárias dos meios de produção, terminou reforçado (Duménil; Lévy, 2004, p. 12).

Ademais, entendido essa ofensiva burguesa, que contou com a reestruturação produtiva, a globalização, a financeirização e a dissolução do bloco socialista concomitante a disseminação do modelo neoliberal de capitalismo colocou, sem dúvidas, os trabalhadores e suas organizações na defensiva. Esse amplo movimento em favor do capital resultava, entre outras coisas, da perda da perspectiva revolucionária pelo movimento operário ao longo do século XX com “dissolução teórica da perspectiva da totalidade, da relação entre as classes e da hegemonia do proletariado, caindo em perspectivas reformistas ou reboquistas” (Miranda, 2022) por um lado, e por outro a domesticação e entrincheiramento do marxismo nas universidades onde passa a ser tido como um método entre outros, sem nenhuma conexão ou intenção de informar a atuação política dos trabalhadores, infértil, portanto.

Se o capitalismo neoliberal é entendido a partir desses nexos, e não somente como aplicação de políticas de austeridade numa formação social, fica claro que não basta “reformular” tais políticas, dar um passo atrás para o horizonte neoliberal de desvanecer. A própria posição na relação com outros países está implicada. No caso brasileiro a inserção subordinada na divisão internacional do trabalho, própria da condição de dependência e periférica, foram reforçadas na fase neoliberal. No caso dos países latino-americanos, o que a adoção do neoliberalismo faz é aprofundar a vulnerabilidade externa dessas economias, e sua condição de dependência, portanto. Isso quer dizer que, em função do neoliberalismo, maiores porções de valor produzidos nesses países são apropriadas pelos países centrais (Carcanholo, 2017).

A adoção do neoliberalismo em escala global é a forma na qual o capitalismo contemporâneo concretizou sua reconstrução desde crise de final dos anos 1960 e início dos anos 1970 (Carcanholo, 2017). Dessa maneira, parece haver consenso na literatura marxista de que o neoliberalismo representa uma vitória acachapante da burguesia sobre a classe trabalhadora no período recente da história (Carcanholo, 2017; Galvão, 2008; Saad Filho, 2015; Duménil; Lévy, 2004; Anderson, 1995), “por possibilitar a retomada do poder dos proprietários, mediante a recuperação de altas rendas para o capital e os altos gestores” (Galvão, 2008, p.

153). Sob a dominância das finanças o capitalismo neoliberal atua num moto-contínuo sobre a desregulamentação da exploração do trabalho, do meio natural e do próprio mercado, *reforçando*, assim, as relações capitalistas (a desigualdade e a dominação entre as classes).

Nas economias neoliberais transnacionalmente integradas, as finanças controlam a alocação de recursos, incluindo o volume e a composição do produto e do investimento, a estrutura da demanda, o nível e a estrutura do emprego, o financiamento do Estado, a taxa de câmbio e o padrão de especialização internacional, e elas reestruturam o capital, o trabalho, a sociedade e o Estado em conformidade com sua posição dominante e seus interesses específicos. Como tal, *as finanças tornaram-se o modo de existência do capital em geral no capitalismo neoliberal*. A sua proeminência expressa a subsunção real dos capitais individuais pelo (interesse do) capital como um todo, que se expressa e – ao mesmo tempo – se impõe através do funcionamento regular das instituições financeiras e dos mercados e regulamentações anexos a elas (Saad Filho, 2015, p. 66).

Como se pode ver, para que o neoliberalismo se estabeleça e floresça numa dada formação social, é necessário que o Estado atue como vetor de sua imposição (Duménil; Lévy, 2004), essa intervenção era fundamental na visão dos renovadores do liberalismo, como vimos. Concretamente tal atuação é dirigida a impor a hegemonia da finança globalizada ao todo social (Saad Filho, 2015) até que se incruste e se imponha nas atitudes e relações mais banais do cotidiano (Harvey, 2011), a privatização de tudo que interessar à agentes do mercado (seja via venda mesmo da estrutura, seja via concessão ou parceria), desnacionalização. Nos casos das economias dependentes/colonizadas, como é a nossa, Carcanholo (2017), indica que a implementação desse receituário resultou em desindustrialização e reprimarização das economias.

Cabe-nos pontuar ainda que, sem acabar com o apetite imperialista em expandir seu alcance territorial, o recurso da privatização de empresas e serviços públicos se constituiu se constituiu em peça chave do capital mundializado. Já que pode remunerar capitais espalhados pelo mundo sem implicar em conflitos geopolíticos, conferindo maior segurança e menor visibilidade para tais empreitadas. Ademais, sobretudo a partir dos anos 1980 a conjunção de fatores daquela quadra histórica, passam a incidir sobre a configuração do Estado, a produção e a consciência social: “A intensa concorrência intercapitalista, a crise do capital e o declínio das experiências socialistas do leste europeu formaram uma combinação capaz de afetar toda a estrutura política, econômica e social vigente, colocando a luta de classes em outro patamar” (Andrade, 2022, p. 35). Ou seja, como o declínio do chamado socialismo real a dominação tomaria formas mais incisivas dentro das formações sociais e a exploração passou a se dar de forma mais aberta, “o Estado foi chamado à reinvenção, agora com a tarefa de coordenar o ataque dominante pela recuperação das taxas de lucro e para impor o descenso político da classe operária e das massas

populares em geral, tendo em vista a derrota dos projetos anticapitalistas” (Andrade, 2022, p. 76), ao dismantelar o Estado de bem-estar no centro e implantar ditaduras neoliberais ou seguidas por governos neoliberais (como no caso brasileiro) na periferia.

Todo esse movimento político visando o ganho econômico da burguesia, teve também uma construção ideológica importante, na conclusão precisa de Harvey, repetimos, constitui-se com “projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (Harvey, 2011, p. 27). Não é o motivo de ser do neoliberalismo, ou seja, o neoliberalismo não é um fenômeno discursivo, mas faz parte do todo como sustentação ideológica mesmo. Justamente porque a forma de reprodução social assumida pelo capitalismo contemporâneo toma a forma neoliberal, e nesta estão englobadas “as formas atualmente normativas de produção e emprego, das trocas internacionais, do Estado, da ideologia e do modo de reprodução da classe trabalhadora (Saad Filho, 2015, p. 67).

No que tange aos aspectos centrais da ideologia neoliberal, o autor supracitado sintetiza da seguinte forma

o neoliberalismo redefiniu a relação entre a economia, o Estado, a sociedade e os indivíduos, incentivando os últimos a dar a suas vidas uma forma empreendedora e subordinando o intercâmbio social a critérios econômicos. A ideologia da autorresponsabilidade tem sido especialmente importante, ao privar os cidadãos de suas capacidades coletivas, eviscerar a cultura das classes trabalhadoras, colocar o mérito do sucesso e o peso do fracasso sobre os indivíduos isolados, e sugerir que a solução de todos os problemas sociais requer uma nova rodada de individualização e financeirização do intercuro social (Saad Filho, 2015, p. 67).

Essa atomização da vida social, a individualização das relações e dos resultados dados pela conjuntura e mesmo estruturais, foi uma construção muito bem articulada do ideário neoliberal. No contexto dos EUA significou desarticular sindicatos e movimentos ambientalistas já na década de 1960 e 1970, a partir da *responsabilização* do sujeito individual ao invés do coletivo, estabelecendo assim um nexu que só poderia interessar a quem produz esse tipo de narrativa.

Já durante a década de 1960, em resposta aos movimentos ambientalistas, coloca-se em prática o procedimento de responsabilização dos indivíduos pela poluição. A partir daí a prática foi aplicada tanto quanto possível em outras áreas da vida social: responsabiliza-se a pessoa física para livrar de qualquer responsabilidade a pessoa jurídica. Na educação a prática se tornou tão fecunda quanto é carente de materialidade: remete os problemas da escola aos que trabalham na escola, sobretudo os professores, ao passo que aqueles que atravancam, limitam e mesmo se

locupletam privadamente do trabalho da escola, os “experts” – em geral, distantes teórica e fisicamente da escola -, diz-se que foge ao seu controle a incapacidade dos primeiros.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que recorre à autonomia subjetiva, ao governo de si mesmo, a responsabilização aparece como governo dos outros “fundamentada na ativação, neles, de uma faculdade reflexiva de direção de si mesmo – uma autonomia na heteronomia”. Moralmente, a vantagem está com quem postula, pois sem põe fora dos limites normativos: “Responsabilizar os outros para melhor se desresponsabilizar” (Chamayou, 2020, p. 299). Ou seja, o discurso da responsabilização, cindiu a prática política coletiva da esfera privada da vida. A primeira nada podia fazer, era ilegítima, tendia ao totalitarismo, ao Estado forte negativo; ao passo que a segunda, legítima, podia, no cômputo total das pequenas e isoladas ações, trazer benefícios a toda a sociedade. A liberdade dos liberais é tão somente a de mercado, lembremos. De tal maneira que,

Foi o discurso da responsabilização promovido pela indústria que dissociou e opôs as duas dimensões, promovendo uma microrreforma dos comportamentos individuais como alternativa à ação política. Foi ele que propagou a falsa antinomia entre micro e macrotransformação; foi ele que opôs à exigência – a partir de então apresentada como estratosférica, utopicamente estéril – de uma “transformação do sistema”, a pretensa autossuficiência de uma reforma das práticas individuais que deveria mudar as coisas de modo puramente incremental, sem ação coletiva nem conflito (Chamayou, 2020, p. 301).

Recorremos a uma citação Mark Fisher para exemplificar o sucesso responsabilização individual por tudo. A partir de texto de Campbell Jones, Mark Fisher nos mostra como o discurso neoliberal é vazio – no que se refere ao conteúdo e à lógica - e, ao mesmo tempo, como consegue na prática, a partir da ideologia, impor-se. Sua efetivação se dá ao ocultar os motivos estruturais de situações sociais, assim como os seus agentes, distribuindo socialmente, mas sempre na figura do indivíduo, a responsabilidade e os custos de tais ações.

Supõe-se que todos devem reciclar; ninguém, seja qual for a sua persuasão política, deve resistir à esta determinação. A demanda para que reciclemos é, de fato, colocada como um imperativo pré-ideológico ou pós-ideológico: em outras palavras, precisamente no espaço no qual a ideologia sempre atua. Mas o sujeito que deveria reciclar, argumentou Jones, pressupõe a estrutura que não recicla: ao fazer da reciclagem uma responsabilidade de “todos” a estrutura terceiriza sua responsabilidade para os consumidores, recuando para a invisibilidade (Fisher, 2020, p. 112).

Além de ocultar a estrutura e os agentes, a efetivação desse tipo de discurso neoliberal, que se impõe quase implacavelmente, parece indicar que estamos presos em sua forma de uma maneira que, em muitos casos, não somos capazes de fazer sequer mínimas articulações para fora da lógica por aquele imposta.

A verdade é que seja na coerção mais abjeta como no caso das ditaduras apoiadas pelos neoliberais mas também nas democracias burguesas nas quais o aparato militar se reforçou contra seu próprio povo, seja na construção ativa do consentimento que impulsionou o neoliberalismo no Reino Unido e nos EUA e hoje é reforçado mundo afora diuturnamente, a sensação de que, como afirmou Thatcher, “não há alternativa”, parece prevalecer, ainda que não dita. É o realismo capitalista de que fala Fisher (2020), essa incapacidade de imaginar um mundo outro a partir de outros valores, que parece tomar a quase todos como se isso fosse normal, inclusive aos jovens.

Foi no sentido de organizar a sociedade em torno de tal individualismo, que a carta de Powell no começo da década de 1970 reuniu os esforços da burguesia estadunidense em torno de uma ofensiva ideológica de caráter neoliberal a fim de compor um corpo teórico para “combater os acadêmicos” que viam como ameaças à empresa americana. É claro que isso foi o pretexto utilizado para organizar a classe e foi o que aconteceu. Não por acaso surgem no período novos *think tanks*¹⁷ especialmente nos EUA, o Fórum Mundial de Davos em 1971 e a Comissão Trilateral em 1973, assim como os neoliberais na direção de estabelecer “filtros filosóficos” nos investimentos em universidades já estabelecidas e paralelamente investir na criação de núcleos de disseminação do pensamento neoliberal formulados por uma comunidade de intelectuais recrutados nas universidades e muito bem alinhados aos interesses empresariais¹⁸. Tal estratégia está fundada na compreensão dos neoliberais de que o estabelecimento e manutenção do mercado não pode se dar senão pela “difusão de certas crenças morais que evoluíram passo a passo e que, numa fase posterior, a maioria dos homens no Ocidente aprendeu a aceitar.” (Hayek, 1985, p. 175). Nesse sentido é que se pode afirmar que na década de 1970 as grandes corporações e o Estado dos EUA promoveram por meio da política uma ampla busca por poder (Harvey, 2011), ao associar seus interesses econômicos e a difusão eficaz de sua visão de mundo.

¹⁷ O termo criado nos EUA designa organizações que “produzem e disseminam pesquisas, ideias e projetos de políticas públicas com o intuito de influenciar governos e/ou conformar uma determinada opinião pública” (Galzerano, 2024, p. 40). Essas organizações tendem a buscar se apresentarem como “neutras” frente a opinião pública, imunes aos interesses empresariais, embora quase sempre estejam defendendo interesses de seus financiadores.

¹⁸ Tal estratégia burguesa deu resultado rapidamente: “por volta de 1990 a maioria dos departamentos de economia das grandes universidades acadêmicas [instituições que fazem pesquisa] e das escolas de negócios foi dominada por modos neoliberais de pensamento, um fato cuja importância não se pode subestimar. As universidades acadêmicas dos Estados Unidos foram e são campos de treinamento para muitos estrangeiros que levam aquilo que aprenderam para seus países de origem — por exemplo, as principais figuras da adaptação chilena e mexicana ao neoliberalismo eram economistas treinados nos Estados Unidos —, assim como para instituições internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a ONU” (Harvey, 2011, p. 64).

Estes autores haviam compreendido de uma vez por todas que a mão invisível de Smith, de que falavam tanto, não era uma determinação natural (embora isso seja usado enquanto elemento discursivo) e, portanto, a crença na regulação do mercado e de seus “sinais” como indicadores de rumos para a vida de cada um dos indivíduos e tudo que decorre dessa prerrogativa precisava ser reforçada a todo tempo das maneiras mais eficientes possíveis, para usar um jargão neoliberal. Além de uma construção ideológica – que só fazia sentido na esteira das mudanças econômicas implementadas –, pela política a burguesia passava a querer incidir mais diretamente sobre o todo social a fim de garantir as taxas de lucros em patamares elevados, certo exército de reserva e vulnerabilidade social.

Criticamente, Chamayou (2020, p. 114), afirma que

Esse universo – apresentado como automático, nomotético, impessoal – não só é ativamente construído, como, mais ainda, requer, na medida em que é inevitável contestá-lo por seus efeitos, ser incansavelmente reimposto por estratégias conscientes. Decerto o capital governa, mas ele não poderia continuar a fazê-lo por muito tempo se não se ativasse constantemente, com combatividade e determinação, para confirmar sua dominação. Sem isso, ele não se manteria por muito tempo. O “governo dos mercados” é tudo, menos uma ordem autossuficiente. Esse cosmos se mantém apenas graças aos demiurgos, que, bem ou mal, o remendam e o defendem, com unhas e dentes, diante dos novos inimigos que ele faz a cada dia.

Como veremos, o avanço neoliberal sobre a escola tem como característica entre outras, exatamente esse direcionamento ideológico para o discurso único, que ganha novo léxico e ar de modernidade sob o neoliberalismo, mas é, lembramos, defesa pura e simples do capitalismo como sistema natural e, portanto, aquilo que entendem por ser a “sociedade ocidental” como única possibilidade, no máximo, a única possibilidade “civilizada”. Vale lembrar, aos novos liberais como Mises, tudo que destoia do imperativo do capital, o valor maior da sociedade ocidental, tem a ver com a prática de povos “bárbaros”, “primitivos”, como aqueles de “ambos os lados dos Urais, cuja relação com a civilização nunca foi mais do que a de habitantes predadores da floresta e do deserto, acostumados a se envolverem, de tempos em tempos, em pilhagem de terras civilizadas, na caça à sua presa” (Mises, 2010, p. 74).

Portanto, embora a neoliberalização, ou seja, a implantação das ideias neoliberais nos diferentes países, tenha sido, naquilo que publicamente afirmam almejar (o crescimento econômico e o bem-estar da população), um fracasso, este processo levou, quase sempre, à redução e controle inflacionário e, sobretudo, à maior concentração de riqueza e à ampliação do poder das frações burguesas destacadas em cada formação social. Isso bastou para que o neoliberalismo fosse tomado como estrondoso sucesso. Com o controle midiático e com vultuosos aportes a departamentos universitários, a burguesia afeita ao neoliberalismo pôde

sedimentar no senso comum suas concepções que são repetidas de maneira automática: o fracasso econômico de algum Estado dá-se por não ser competitivo, ou seja, por não implantar profundamente as medidas neoliberais; a desigualdade crescente faz parte do jogo e estimula o risco e a inovação empreendedora; se entre os trabalhadores definha a qualidade de vida é porque estes fracassaram enquanto indivíduos, “em geral por razões pessoais e culturais, na tarefa de aprimorar seu capital humano (por meio da dedicação à educação, da aquisição de uma ética de trabalho protestante, da submissão à disciplina do trabalho, da flexibilidade [...])” (Harvey, 2011, p. 169). Repõe-se assim o darwinismo social, mas com mudanças lexicais que simulam ares de novidade.

David Rockefeller, é quem vocaliza a necessidade de pôr em prática a estratégia neoliberal, *anti-laissez-faire*, de tomar as rédeas de forma mais aberta e minuciosa do aparelho de Estado e fazer este se curvar ainda mais à classe detentora do capital, tal qual teorizavam renovadores do neoliberalismo das várias correntes desde a década de 1920 e 1930. Em 1971, o herdeiro-banqueiro dizia assim:

Os homens de negócios não têm outra escolha a não ser se tornarem, eles mesmos, reformadores, esforçarem-se para adaptar conscientemente o funcionamento do sistema de mercado a nosso ambiente social, político e tecnológico em transformação. A questão se resume a isto: os dirigentes corporativos vão tomar a iniciativa de operar as mudanças necessárias e assumir voluntariamente novas responsabilidades ou vão esperar que elas lhes sejam impostas pela lei? (Chamayou, 2020, p. 141).

A intromissão privada na esfera pública passa a ser cada vez mais aberta, influenciando mais diretamente políticas econômicas e a própria forma de pensar e agir do Estado e, também por ele, da sociedade como um todo. De tal maneira, que o que é elaborado (conceitos, ideias) em relação à empresa, à gerência, à “governança” ou ao próprio trabalho nesse período por grupos de acadêmicos financiados e coordenados pela burguesia dos países centrais sob a liderança dos EUA, irá reverberar por todo o globo e será transposto, no mais das vezes de forma irrefletida, para outras dimensões da vida, inclusive nos sistemas educacionais. Ou seja, não só o modelo de gestão empresarial será transposto à escola à fórceps, como esta será mesmo um receptáculo de várias das demandas burguesas (econômicas e ideológicas, destacadamente) em âmbito nacional e internacional, como veremos adiante.

1.4 A neoliberalização da educação escolar

A naturalização dos processos históricos e a redução do horizonte do possível sedimentados em resignação são implicações desse processo no cotidiano e representam o que

Fisher (2020, p. 10) chama de *realismo capitalista*, que é “o sentimento disseminado de que o capitalismo é o único sistema político e econômico viável, sendo impossível imaginar uma alternativa à ele”. Ao lembrar da Greve dos Mineiros de 1984 a 1985, da repressão violenta do governo Thatcher frente àquele, até então, forte sindicato, e do amargor e impotência com que aquela monumental derrota dos mineiros foi sentida pelos trabalhadores ingleses, Mark Fisher afirma que com os governos neoliberais dos anos 1980 o “realismo capitalista se estabeleceu, com muita luta, e criou raízes. Foi a época em que a doutrina de Margaret Thatcher de que ‘não há alternativa’ - um slogan tão sucinto para o realismo capitalista quanto se poderia querer — se transformou em uma profecia autorrealizável brutal” (Fisher, 2020, p. 17). A partir daí, as sucessivas derrotas aliadas à desarticulação da organização da classe trabalhadora levaram à resignação em maior ou menor grau segundo o país. De qualquer maneira, o que Fisher diz sobre os estudantes ingleses não deixa de parecer bastante comum em todo o mundo tomado pelo capitalismo em sua forma neoliberal: “Eles sabem que as coisas vão mal, mas mais do que isso, ‘sabem’ que não podem fazer nada a respeito. No entanto, este ‘conhecimento’, esta reflexão, não é uma observação passiva de um estado das coisas já existente” (Fisher, 2020, p. 43).

O neoliberalismo não atinge a escola de forma a lhe alterar suas determinações calcadas na estrutura da sociedade capitalista, “não vem transformar a escola bruscamente”, aliás, muito antes, muitos “se dedicaram a definir e construir uma escola de acordo, em todos os pontos, com o espírito do capitalismo. *A presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo*” (Laval, 2004, p. 8, grifo nosso). Nesse sentido, estamos de acordo com Laval quando afirma que o modelo neoliberal aplicado a escola implica na *sujeição mais direta* desta à razão econômica (Laval, 2004, p. 3).

Tal sujeição mais direta da escola ao capital tem por objetivo principal conferir lucro à capitalistas que antes não podiam ou não tinham interesse na educação e o objetivo secundário é reforçar a ideologia capitalista (no mais das vezes sob a forma do estímulo ao desenvolvimento de competências exigidas pela “sociedade da informação”, para usar um jargão tão usado quanto falacioso), agora sob o aspecto neoliberal. Dito de outra forma, a escola também precisa ser produtiva para ter um valor, ser útil na sociedade, na visão capitalista isso só é feito com a integração mais direta ao mercado, ou seja, ao produzir e/ou trocar mercadorias. Como a escola não vende nada diretamente, precisa passar a comprar sem a intermediação do Estado cada vez mais mercadorias para produzir – e provar que produz – nos seus alunos o seu

resultado para a sociedade, ou seja, competências desejadas pelo voraz e instável mercado de trabalho.

De acordo com Freitas (2018) é por meio da *privatização* que se dá a reforma¹⁹ empresarial da escola, ou seja, pela intromissão de agentes privados visando lucro em tudo o que for possível e desejável. Privatização é um processo que por natureza e pela intencionalidade dos envolvidos é aqui entendido de forma ampla e não somente como mera alienação de um patrimônio do Estado a uma empresa ou grupo empresarial. As terceirizações das escolas (como as escolas *charters*)²⁰, a terceirização da gestão e demais serviços escolares, as parcerias público-privadas e a substituição de meios de trabalho pedagógico públicos por privados (como a contratação de sistemas privados de ensino) fazem parte do processo de privatização, pois compõem o autor chama de vetor de privatização (Freitas, 2018). Seguindo com Freitas, o ponto central é que não existe meia privatização, de modo que, pelo que já discutimos sobre a dinâmica das contrarreformas neoliberais, tendo-se botado em marcha a intrusão dos grupos empresariais nas atividades educacionais públicas, “coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial” (Freitas, 2018, p. 50) da qual o ápice é o sistema de *voucher*. Além do que, está se processando, no mesmo movimento privatizante, a transferência do controle político das escolas para as organizações privadas, com ou sem fins lucrativos. Cada um dos elementos daquele vetor (privatização do gerenciamento, política de responsabilização associada a currículo e avaliação padronizada e, por fim, terceirização e implantação de sistema de voucher) encarnam a privatização porque tiram do Estado o controle do sistema de ensino, e porque, seu objetivo final é a privatização total.

¹⁹ Aqui como em vários outros autores o termo reforma é literal, indica um processo que dá uma forma outra às políticas educacionais, nesse caso, às transforma a partir de interesses privados. No entanto, seu uso ao longo do século XX esteve ligado “a mudanças progressistas reclamadas e conquistadas pela mobilização dos setores subalternos, assumindo uma conotação de esquerda – ainda que por vezes contraposta à noção de revolução” (Andrade, 2022, p. 281). Por esse motivo muitos autores utilizam o termo contrarreforma para identificar processos nas quais os interesses dos trabalhadores estão sendo alijados, como é o caso das políticas de cunho neoliberal (Behring, 2008).

²⁰ Ao defender a gestão das escolas terceirizadas em detrimento da gestão pública, Reed Hastings, co-fundador e CEO da Netflix, afirmou em 2014 que o fracasso das últimas se dava essencialmente por serem eleitas por vias democráticas ao contrário das primeiras. Numa síntese que une o autoritarismo e a privatização como elementos centrais do reforma empresarial da escola, como temos tentado articular, Hastings disse com todas as letras que: “o problema fundamental com os distritos escolares não é culpa deles, o problema fundamental é que eles não conseguem controlar os seus conselhos e a importância do movimento das escolas charter é evoluir a América de um sistema onde a governança está em constante mudança e você não pode fazer planejamento de longo prazo para um sistema de grandes organizações sem fins lucrativos. O mais importante é que elas melhorem constantemente a cada ano, *elas estão melhorando porque têm uma governança estável - elas não têm um conselho escolar eleito*” (Strauss, 2014, n. p., grifo nosso, tradução nossa).

O sistema de *voucher* criado por Milton Friedman nada mais é que a distribuição de vales pelo Estado para todas as crianças, então os pais podem usar aqueles vales para matriculá-las em escolas à sua escolha (o princípio da escolha, a liberdade segundo o que traz no bolso). Assim, diziam os neoliberais, os pobres podiam escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentavam²¹ (Freitas, 2018). Bastava que seus pais estivessem realmente interessados na sua educação e possuíssem dinheiro para complementar os vales. No fim das contas

esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando “trilhas” que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os vouchers para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com voucher, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade (Freitas, 2018, p. 18).

Devemos pontuar que este sistema criado por Friedman foi colocado em prática bem antes da guinada neoliberal dos anos 1970 e 1980. Foi na década de 1950, que James Buchanan (que décadas mais tarde assessoraria o governo de Pinochet, vimos páginas atrás), neoliberal de primeira hora, sob o discurso da “escolha dos pais” implementa o sistema de voucher. Seus motivos não aparentavam ser estritamente econômicos, no entanto, pois além de uma tentativa de diminuir a atuação do Estado era uma forma de manter a segregação racial nas escolas da Virginia nos EUA e driblar a decisão da Corte Suprema daquele país (que havia decretado a dessegregação imediata nas escolas americanas a partir da Decisão Brown de 1954) ao fornecer uma outra forma de manter as coisas como antes. Assim, a “fina flor” da ideia neoliberal de educação, o sistema de vouchers, tem seu nascedouro enquanto política estatal “nas sangrentas lutas raciais estadunidenses dos anos 1950 (mas que duram até hoje)” e é “usada como proteção para uma elite branca” com “vocação darwinista, que combina a ideia de sobrevivência do mais forte com um ‘livre mercado’ concorrencial” (Freitas, 2018, p. 18).

A voca o darwinista vista por Freitas (2018) na aplica o do sistema de voucher com fins segregacionistas por Buchanan não   um caso isolado nem elemento que possamos atribuir

²¹ Esse tipo de frase de efeito tem sido usado até hoje, mas   mera publicidade. O próprio Friedman, criador do sistema de voucher reconhece em 2006 que: “o caminho ideal seria abolir o sistema escolar público e eliminar todos os impostos que o pagam” para que “os pais controlassem e pagassem pela educa o de suas escolas”. Ele admite que tal sistema “deixaria alguns indigentes e problemas de caridade”, mas reforça que estes devem ser tratados como problemas de caridade e não como problemas educacionais”. E conclui: “A razão pela qual não podemos fazer isso   porque os impostos são usados para pagar não a educa o, mas as escolas, os professores” (Persson, 2015, n. p.).

à personalidade de James Buchanan, antes é uma tônica de todo o desenvolvimento da doutrina e da prática neoliberal²² como podemos ver em Dardot e outros (2021) e Solchany (2015), por exemplo. Wilhelm Röpke não nos deixa mentir. O economista suíço, “pilar do neoliberalismo” ao lado de Hayek até o final da década de 1950, defendeu durante a década de 1960 o Apartheid na África do Sul e justificava tal posição como sendo “contra o comunismo”. A posição de Röpke sobre a segregação da África do Sul, assim como a os vouchers de Buchanan na Virgínia, não a ver somente com suas convicções econômicas pretensamente científicas e neutras. Para Röpke, como aponta em texto publicado em 1963, além das sabidas riquezas minerais sul-africanas outra parte de sua fortuna são as “qualidades extraordinárias da sua população branca”, ou seja, sua “notável iniciativa, proatividade e espírito de invenção”, chegando mesmo a afirmar que a África do Sul é “produto do trabalho árduo de vários séculos e das privações dos europeus”, que, ao chegarem ao Cabo no século XVII “encontraram um país quase vazio” e que são seus “proprietários e senhores legítimos”. Apesar de todas estas características louváveis, sofria de um “problema étnico”, segundo Röpke, pois, em maioria, os negros “penetraram profundamente nos territórios habitados pelos brancos”, o que para ele parecia inadmissível já estes “pertencem a um *gênero* e *grau* de civilização totalmente diferentes”, de modo que o Apartheid seria “tentativa de fazer algo razoável em si” (Solchany, 2015, parágrafo 33, grifo nosso, tradução nossa). Vale lembrar de que esse texto de Röpke foi publicado pouco tempo após o Massacre de Sharpeville, ocorrido em março de 1960.

Nesse sentido, lembra Manoel (2019, p. 24)

Hoje foi quase banido da história um dado básico da cultura ocidental hegemônica até a primeira metade do século XX. A leitura racial da sociedade não era um privilégio da Alemanha Nazista. Era um consenso dominante no Ocidente, servindo de espelho para as classes dominantes locais de toda periferia, existindo regimes de supremacia racial ou estados com políticas eugenistas nos quatro cantos do mundo. A própria palavra “racismo” não tinha uma conotação negativa: significava a justa e necessária separação entre as raças para evitar a degradação da raça branca, ariana ou nórdico-germânica. Quando a União Soviética (URSS), em 1936, criminalizou o racismo e reforçou ainda mais a política cultural, educacional e científica de igualdade racial, ela estava isolada. Nadava contra a corrente.

Tendo esclarecido também o caráter racista presente na doutrina e nas políticas neoliberais, da qual a inserção do sistema de *vouchers* na Virgínia por Buchanan é exemplo, é

²² Mises é bom exemplo: “Os não-caucasianos afirmam odiar e desprezar o homem branco, podem planejar a sua destruição e obtêm prazer ao louvar extravagantemente suas próprias civilizações. No entanto, eles anseiam pelas conquistas tangíveis do Ocidente, por sua ciência, tecnologia, terapêutica, seus métodos governamentais e de administração industrial. [...] O que quer que as pessoas possam dizer sobre a civilização ocidental, o fato é que todos os povos têm inveja de suas conquistas, querem reproduzi-los, e, por consequência, admitir de maneira implícita a sua superioridade.” (Mises, 2014, p. 236-237).

notório que a incursão neoliberal na educação não é apenas empresarial, gerencialista, como se costuma adjetivar, mas atua abertamente, desde suas origens, a partir de valores *segregacionistas e racistas* e o resultado concreto das políticas neoliberais na educação também é o recrudescimento da segregação, veremos adiante.

James Buchanan foi figura central na produção do pensamento liberal e na sua aplicação política a partir de seu *Center for Study of Public Choice* na Universidade George Mason, “cujos departamentos de Direito e Economia parecem muito mais *think tanks* corporativos que instituições acadêmicas” (Monbiot, 2017, n. p.), financiado pelos irmãos Charles e David Koch e, como Hayek, também atuou diretamente em favor da ditadura de Pinochet. Toda sua carreira acadêmica e política, incluindo a seu apoio à ditadura, o método de segregação nas escolas do estado da Virgínia, e a vanguarda na proposição da privatização das universidades com a “cobrança de mensalidades” e “sem nenhum subsídio estatal” tendo como propósito original “esmagar o ativismo estudantil” (Monbiot, 2017, n. p.) foi financiado pela alta burguesia estadunidense²³.

Buchanan fez seu doutorado na Universidade de Chicago, onde estava Milton Friedman. Esta universidade foi instalada na virada do século XX com aporte de recursos do magnata J. D. Rockefeller. Na mesma época Hayek (na Universidade de Chicago) e Mises (na Universidade de Nova York) tiveram seus salários pagos por dez anos, para divulgar suas ideias, pelo William Volker Fund, uma fundação empresarial nos Estados Unidos. O mesmo fundo financiou também a ida do grupo para a reunião da Sociedade de Mont Pèlerin, convocada por Hayek na Suíça em 1947 (MacLean, 2017, p. 39).

As relações materiais e ideológicas entre a burguesia e seus porta-vozes indicam, com muita clareza e dando materialidade, como o neoliberalismo se trata de um projeto de classe. Ademais, é possível constatar na metade do século passado o atrelamento entre a produção de conhecimento em favor do capital e o financiamento empresarial direto. A educação que é pensada a partir de tais relações e com tais objetivos só pode aprofundar o fosso entre as classes.

Retornando ao sistema de *vouchers*, como pontuamos, esta parece ser a forma mais desenvolvida de lidar com a educação segundo a concepção neoliberal ainda hoje - malgrado sua origem e seus resultados segregadores, além de educacionalmente pífios como mostram

²³ De acordo com Nancy MacLean (2017) a extrema direita estadunidense atual deve a James Buchanan e seus financiadores (sobretudo os irmãos Koch) a organização do pensamento radical contra a democracia que os anima e une. Ainda de acordo com a autora, toda a trajetória de Buchanan como formador e disseminador de ideias com fins de minar a vontade popular tem origem justamente na sua revolta contra a Decisão Brown que foi o que o levou a escrever ao governador do estado da Virgínia, Colgate Darden Jr. (também inconformado com a decisão de dessegregação imediata nas escolas e seu primeiro financiador após esse evento) propondo a adoção do sistema de vouchers.

experiências como a do Chile e a dos EUA -, já que continuam sendo propostos²⁴. No entanto, a inserção desse sistema nem sempre é possível nas diferentes conjunturas. O que se faz então, geralmente, e é isso que queremos destacar, é a introdução “em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público” (Freitas, 2018, p. 33-34).

Essa privatização que vai se dando aos poucos e só tem um sentido, o de intensificar-se, tem seu início pelo gerenciamento e o controle. O que consiste em: “criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas” (Freitas, 2018, p. 34). O passo seguinte é a punição dos menos eficazes com mais procedimentos empresariais, como “reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas”, o que é tratado na literatura como *responsabilização (accountability)*. Por fim, se não houver mesmo a melhora da qualidade segundo os parâmetros dos “experts” neoliberais, restará aprofundamento do processo privatista, no qual tais escolas devem ser: “1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e vouchers” (Freitas, 2018, p. 34).

Por isso, ainda que nem todas as esferas educacionais conheçam alguma forma de privatização, todo o processo está, de alguma forma, submetido à lógica de mercado e por isso prepara terreno para a privatização em momento oportuno. Isso quer dizer que não se trata mais, no estágio atual, a privatização não se resume mais a venda de soluções educacionais ao Estado. Dada o seu desenvolvimento ideológico e organizado em termos de classe mesmo o sentido e as finalidades da educação já estão mergulhados na lógica de mercado e a ele respondem, já que desde o currículo, a gestão, as avaliações e demais práticas escolares e relações de ensino-aprendizagem passaram a estar sob comando de entidades empresariais (Santos, 2012).

Até o presente momento, a forma de privatização predominante em se tratando de educação básica tem sido aquela na qual o *controle* da educação passa às empresas, mas os ativos permanecem sob a propriedade do Estado. O objetivo principal nesse tipo de atividade, como não poderia deixar de ser, é o lucro. Para isso, em geral, tais serviços e instituições são

²⁴ No Brasil há vários defensores dos *vouchers*, citamos alguns: o Partido Novo ventila regional (consta no Plano de Governo de Romeu Zema para MG, por exemplo a instituição de tal sistema) e localmente a proposta desde que João Amoêdo, candidato à presidência em 2018, defendeu abertamente o uso dos vouchers em toda a educação básica. Paulo Guedes (que aprendeu com os Chicago Boys e viveu e trabalhou no Chile ditatorial de Pinochet a convite de Jorge Selume Zaror, ex-diretor de Orçamento daquele regime), quando Ministro da Economia do governo de Jair Messias Bolsonaro, defendeu o sistema de vouchers educacionais e chegou a afirmar que o Brasil conheceria um gigantesco programa de distribuição de *vouchers*, em Davos no Fórum Econômico Mundial de 2020 (Mota, 2020, n. p.).

operadas “abaixo do preço do contrato, a fim de obter lucros – com correspondentes apertos no salário dos professores, condições, auxílios educacionais etc.” ao mesmo tempo em que tentam obter ganho adicional a partir de formas outras, como o aluguel da estrutura física das escolas (quadras esportivas ou salas para reuniões e eventos). Assim, o ponto fundamental da privatização da educação (independente se da propriedade e controle, ou “apenas” do controle) é a “*conversão da receita do Estado em lucro privado através da ‘magia do dinheiro’*”. Buscando direcionar para si os montantes destinados à educação em cada Estado, os “interesses corporativos, vários fundos de investimento e de pessoas físicas procuram abocanhar alguns dos \$4,9 trilhões (USD) de financiamento público para educação e transformá-lo em lucro através da administração ou compra de instituições e serviços educacionais” (Rikowski, 2017, p. 400-401).

Privatizar é, discursivamente, por parte do capital, promover a escola à imagem da empresa, modelo de eficiência, transparência, modernidade e neutralidade, ao contrário do Estado, dispendioso, ineficaz e cambiante ao sabor dos governos, tudo isso segundo os neoliberais. A partir de tal entendimento, a empresa é tida como a forma mais elevada de relação social no qual o empreendedorismo dos seres humanos expressaria a fonte de toda a liberdade pessoal e social. Segundo tais princípios todas as instituições, Estado e escola inclusive, deveriam internalizar a lógica da empresa. A educação escolar segundo essa premissa só alcançaria sentido e qualidade se fizesse parte do mercado, se fosse um negócio.

No contexto da globalização, da centralidade das finanças, o processo de privatização, bem como outras estratégias dentro do sistema educacional, não é pensado somente a partir da realidade nacional. Tal qual a receita para o crescimento econômico veio do Consenso de Washington, dos EUA aos países da periferia, as políticas educacionais no período neoliberal passaram também a ser ditadas a partir dos países centrais, sobretudo dos EUA aos países da periferia. De tal modo que o processo de exacerbação da lógica neoliberal na educação faz parte, segundo vários autores (citamos Laval, 2004; Freitas, 2018; Ravitch, 2011; Hypolito, 2019), de um projeto global de educação articulado por agências multilaterais. No Brasil, a BNCC e o NEM fariam parte desse novo momento ditado por organismos multilaterais (OCDE, FMI e do Banco Mundial) - que em geral prescrevem formas para melhorar o custo fiscal das economias – em articulação com as empresas resultando em um movimento de “reforma empresarial” da educação em várias partes do mundo (Ravitch, 2011; Freitas, 2018).

A escola aparece, então, como

uma megamáquina social comandada de cima por um “centro organizador” poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e

intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “bons conteúdos” correspondentes às competências requeridas pelo mundo econômico (Laval, 2004, p. XX).

Tais elementos apontados por Laval (2004), no entanto, estão a serviço do lucro.

Em um contexto de crise no qual a manufatura já não é mais capaz de sustentar o crescimento e os mercados convencionais encontram-se incapazes de responder a contento, os centros capitalistas passaram a lançar mão de saídas para garantia de altos ganhos sobretudo via financeirização (em especial operando com capital fictício), mas outros expedientes também vieram compor essa ofensiva burguesa, como o cercamento privado de atividades ou ativos até então públicos (Harvey, 2011; Rikowski, 2017). De acordo com Rikowski (2017, p. 398)

Nessas circunstâncias desesperadas para o capital global, o financiamento estatal da educação aparece como uma fonte tentadora para sugar dinheiro público. O valor do mercado educacional mundial foi de \$ 4,9 trilhões (USD) em 2015 (Verger et al, 2017, p.325). O investimento em capital de risco em educação foi de quase US \$2 bilhões (USD) em 2014, mostrando um aumento de 45% em 2009-2014 durante os anos da Grande Depressão (Ibid.). Nessas circunstâncias, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas não parece surpreendente, o que estimula a sua privatização.

Na virada do século XX para o XXI tal direcionamento das políticas públicas educacionais em favor dos interesses privados se deu em âmbito global e de forma mais agressiva, tendo agora como objetivo claro a extração direta de riqueza a partir dos sistemas de educação pública, por meio da transformação dos alunos e professores em seus clientes por meio do Estado. Dito de outra maneira, a burguesia criou um mercado onde não havia essencialmente, configurando, se bem entendemos, em uma das formas de acumulação por espoliação associado à privatização. Esse processo de expansão dos nichos de mercado ocorre em resposta do capital à suas crises “seja como movimento contratendencial à queda na taxa de lucro, seja como meio de aliviar as pressões da sobreacumulação e/ou de proporcionar o escoamento das mercadorias” (Motta; Andrade, 2020, p. 7). É justamente na privatização onde o capital mundializado encontra as maiores possibilidades de investimento (Chenais, 1996).

No Brasil, isso se deu, em geral, por meio de braços “filantrópicos” de grandes empresas e da associação burguesa sob organizações privadas, assentadas no seio das sociedades a sua atomização e sob a égide do empreendedorismo, ao mesmo tempo em que criticam taticamente a ineficiência do Estado capitalista, que os beneficia e enriquece, em gerir a educação em particular, e todo o serviço e de interesse capitalista de maneira ampla. No Brasil, como analisaremos no próximo capítulo, esse processo passou a ser formalizado pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, que tornou legal a conversão de direitos sociais em

“serviços públicos não estatais” e pela regulamentação das Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), em 1998 e 1999, criando condições “para o exponencial crescimento, particularmente, das organizações sociais empresariais ligadas à educação” (Motta; Andrade, 2020, p. 8).

Dessa maneira, os objetivos da escola passam a ser ditados por organismos informados pela burguesia imperialista. A incursão privatista para fornecer serviços (gestão, formação, sistemas os mais diversos, segurança, limpeza etc.), produtos educacionais (sistemas apostilados, livros paradidáticos etc.) e aparato tecnológico (no contexto atual, são telas das mais variadas formas) ao Estado é uma parte essencial desses objetivos. A correspondência das competências ensinadas na escola com aquelas requeridas pelo mercado de trabalho também compõe os objetivos da contrarreforma empresarial da escola. Quanto mais efetiva é a obtenção de tais objetivos, ou seja, quanto mais profunda é a contrarreforma empresarial da educação, mais há ganhos econômicos e financeiros por parte da burguesia que de alguma forma está vinculada à venda de produtos às escolas e ideológicos para a burguesia como um todo pelo fato de incutirem a partir da escola sua visão de mundo e, sempre que possível, as competências que julgam adequadas ao trabalho no capitalismo contemporâneo. Do lado da escola, o conteúdo é reduzido e simplificado (via currículos comuns, currículos mínimos e a ideia que os fundamenta que é de aprender apenas aquilo que é “útil”), os professores passam a ter ainda menos autonomia e a segregação se torna mais profunda.

Dado o desenvolvimento do modo de produção capitalista em seu período neoliberal e comandado pelas finanças em resposta a sua própria crise, assim pode ser sintetizada a função da educação formal em nosso tempo: “Ao mesmo tempo que alavanca a produção e a circulação de mercadorias educacionais, determina seus conteúdo e forma de acordo com a concepção econômica da educação ajustada ao bloco histórico neoliberal” Motta e Andrade (2020, p. 8). Ou ainda, nas palavras de Galzerano (2024), a privatização em sentido amplo, da qual estamos tratando aqui, funciona na garantia, ao mesmo tempo, da expansão de capital e da manutenção da hegemonia burguesa. Na expressão sintética e assertiva utilizada por Catini (2021), há uma *subsunção empresarial do trabalho social* comandada pelo mercado financeiro, confirmando que “a privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro” (Rikowski, 2017, p. 401). Trocando em miúdos, criado um mercado mais ou menos aberto (a depender do grau de privatização), a educação pública é fundamentalmente uma forma de obter lucro, uma forma que os acionistas, por suposto, não tem nenhum interesse sobre o funcionamento ou finalidade social e, como deve

ser, apenas no naquilo que podem valorizar o valor de maneira muitas vezes fictícia por meio das finanças.

Nesse sentido, nosso argumento, com base nos autores que discutimos até aqui, é que: sem mudar a forma, a escola muda sua função *primordial* na fase neoliberal. Quer dizer, se desde o início de sua expansão no capitalismo a escola tinha primordialmente uma função de amoldamento e difusão dos valores burgueses, agora esse papel passa a ser *secundarizado* em detrimento do ganho mesmo. Isso ocorre, porque esse é um nicho de mercado importante e de fácil extração de ganhos, é claro, mas também porque a difusão ideológica dá-se muito mais efetivamente por meio da mídia e também porque nesse período o modelo capitalista não é confrontado em termos geopolíticos, de modo que a disputa pelas consciências está em mãos das grandes empresas em associação com os Estados imperialistas. A ideologia não deixa jamais de ser função da escola, ela é secundarizada, portanto, servindo para corroborar com os discursos correntes na sociedade e dar ar científico ou organizativo.

Portanto, ainda que seja um grande problema conjuntural dada sua capacidade de piorar a vida da maioria da população em detrimento do lucro de alguns, o principal problema do processo de privatização não é simplesmente a mudança de “comando” na execução de uma política pública - como se, no âmbito público estatal houvesse uma disputa igualitária entre forças distintas. Mas, se bem pontuamos a função do Estado capitalista na sustentação do sistema do capital, parece claro que este é permeado e dirigido por frações burguesas que exercem seu poder sobre as outras classes (ainda que em determinadas conjunturas sejam levadas a fazer concessões seja pela demonstração de força da organização dos trabalhadores e/ou pelo crescimento econômico acima da média), portanto, favorecerá as formas de acumulação aventadas pelos capitalistas. Por outro lado, as entidades privadas sem fins lucrativos o são, em larga medida, apenas no nome, pois são financiadas e contribuem para o lucro de grandes empresas (Fontes, 2010). Ou seja, a ação de um Estado que atua em benefício de todos ou da maioria a de uma “sociedade civil” que se faz ouvir e respeitar a partir de suas entidades representativas, não passa de fabulação liberal. Dessa forma, o problema da privatização é um problema do desenvolvimento capitalista, uma ferramenta do capitalismo neoliberal. No caso brasileiro, a exploração dessa ferramenta precisa, dada a condição dependente, produzir lucro para frações burguesas internas e externas.

Nesse sentido, o combate à privatização enquanto estratégia (que tem sido a forma predominante de luta até aqui) não pode colher frutos minimamente duradouros, como tem demonstrado a história. Dito em outras palavras, se as lutas contra a privatização e por melhoria da educação não forem claramente localizadas e praticadas enquanto tática dentro de um projeto

estratégico de classe maior e organizado, estarão fadadas ao fracasso como aquelas que vimos pelo menos ao longo dos últimos 30 anos.

Como apontamos no item anterior, o saber adquire função no capitalismo somente quando consegue exprimir-se sob a forma de mercadoria ou como forma de dominação. Dito de outra maneira, só há espaço para uma forma estritamente utilitarista de trato com o conhecimento no capitalismo. Tal função simplificadora significou que a escola surgida na modernidade contribuiu para a destinação das crianças da classe trabalhadora para funções servis desde seus impulsos iniciais e que, na face contemporânea do sistema do capital, o neoliberalismo apenas dá ares mais “modernos” para esse utilitarismo proclamado seja por Locke no século XVII ou por Spencer no século XIX ao apelar frequentemente que a escola se limite aos saberes úteis, que agora correspondem ao *trabalhador flexível*.

De acordo com Laval (2004), no que tange ao amoldamento ao mundo do trabalho, o trabalhador flexível seria a referência da escola sob o neoliberalismo. Um trabalhador capaz de “prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior” (Laval, 2004, p. 15) e em constante atualização (*formação ao longo da vida*) para situações de incerteza próprias do mundo regido pelas finanças. Atualizar-se significa, em termos correntes, adquirir *competências* em favor do próprio “*capital humano*” a fim de tornar-se competitivo, eficiente.

Todas estas concepções partem do princípio do mercado enquanto entidade primaz inquestionável e, por isso, reguladora legítima das relações sociais como um todo. Por conseguinte, além da *concorrência* como parâmetro geral para os que vivem do próprio trabalho; da *atomização* do corpo social de que falávamos, ou seja, a individualização profunda de todas as relações sociais; da *responsabilização* individual, que decorre dessa ideia primeira, por questões sociais conjunturais ou mesmo estruturais, que também citamos parágrafos atrás; do *trabalhador flexível*, que resulta também das duas primeiras e é a forma mais acabada da ofensiva neoliberal sobre o trabalho por congregar vulnerabilidade, subserviência e, também por isso, capacidade de atuação nos mais serviços simples; temos agora, a partir da citação do parágrafo anterior, as *competências*, o “*capital humano*” e a *formação ao longo da vida*, que são cruciais para o entendimento da ideologia neoliberal na escola.

A teoria do “capital humano” foi desenvolvida no início dos anos 1960 com a finalidade de diminuir desigualdades e a fim afastar a expansão socialista por Theodore W. Schultz e Gary

Becker²⁵. Em termos gerais, a teoria do “capital humano” vincula o investimento em educação ao sucesso econômico dos países e indivíduos, além de definir os sujeitos como investidores de si mesmos e, por isso, responsáveis por seu sucesso ou fracasso econômico²⁶. O sistema de ensino era fomentador do incremento desse “capital”, mas não era o único, de modo que a noção engloba “os múltiplos trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde, por exemplo” (Laval, 2004, p. 25).

Tal como elaborada pelos economistas da Escola de Chicago (destacadamente Gary Becker, mas também Theodore Schultz ou Jacob Mincer),

a noção de capital humano permite explicar toda renda — monetária ou não: Schultz inclui aí, por exemplo, o bem-estar — como um fluxo que procede da dotação de competências de cada indivíduo, assim como da capacidade individual de valorizar esse capital de competências. Estamos lidando com uma espécie de economia da valorização de si em que conta menos o que um indivíduo faz do que aquilo que ele pode prometer em performance futura — e o valor de si é a apreciação desse potencial (Dardot et al., 2021, p. 239).

A teoria que estamos tratando tem um caráter circular de acordo com Frigotto (2006), quer dizer, ela estabelece seus preceitos teoricamente, grosso modo a relação entre educação e crescimento econômico do país - uma abordagem essencialmente macroeconômica, portanto -, para então *colher na realidade corroboração com aquilo que previamente havia enunciado*, vagando de um conjunto estanque a outro (educação, economia, trabalho) sem nunca os compreender como instâncias de uma totalidade complexa. A concepção de educação a partir da qual foi elaborada é bastante reducionista, pois trata a educação, como “fator econômico” isolado das instâncias política, social, filosófica etc. (a última nota de rodapé, tratando do governo de Romeu Zema em Minas Gerais, também serve perfeitamente para ilustrar isso).

Acontece que a teoria de capital humano não conseguiu estabelecer vínculos entre nível educacional e desenvolvimento a partir de uma análise macroeconômica, malgrado as tentativas de captar pela via estatística (a partir de fórmulas matemáticas) a exata parcela cabível à

²⁵ Gary Becker chegou a ser elogioso sobre a atuação do Chicago Boys na ditadura chilena em função dos seus resultados, mas o fez como se os economistas fizessem à contragosto por se tratar de um regime ditatorial, o que, sabemos, não é verdade. Disse um dos formuladores da teoria do “capital” humano em 1997: “Retrospectivamente, a vontade deles de trabalhar para um ditador cruel e de partir de uma abordagem econômica diferente foi uma das melhores coisas que aconteceram ao Chile” (Dardot et al., 2021, p. 36, grifo meu).

²⁶ Essa relação causal simplificadora da realidade segundo a qual o aprendizado só é válido quando resulta em ganho monetário, que é a noção de “capital humano”, está em pleno uso atualmente. O governo de Zema, filiado ao partido Novo, em Minas Gerais afirma, no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2019-2030: “A educação tem impactos positivos tanto na esfera econômica quanto na social. Do ponto de vista econômico, uma população mais escolarizada apresenta mais capacidade de conceber, incorporar ou utilizar novas tecnologias, aumentando a capacidade produtiva e as riquezas de determinada localidade. Ou seja, uma educação de qualidade possibilita o aumento do capital humano e a produtividade do trabalho” (Minas Gerais, 2019, p. 64).

educação no total da riqueza produzida no país. A forma de contornar a evidente incapacidade em lidar com a escala macro a partir de seus pressupostos fez com que os teóricos do “capital humano” se voltassem para o nível microeconômico. Nesse nível toma-se o indivíduo como a soma do trabalho físico com a sua educação e formação para o trabalho. Entende-se a partir daí que “o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção”, as capacidades, por sua vez, decorrem daquilo que foi investido na sua formação (chamado de investimento humano por esses teóricos) por ele mesmo ou pelo Estado visando o aumento de sua produtividade. De modo que, acrescentando escolaridade (competências, podemos entender) acrescerá a renda. De maneira muito clara a educação é apresentada como “um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social” (Frigotto, 2006, p. 44).

Como o investimento em “capital humano” reverteria em ganhos para o indivíduo, para as empresas e para a sociedade em geral (representada pelo estado), esse custo deveria ser compartilhado e a fonte “diversificada”. Com esse discurso os organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial indicam aos Estados que seus gastos diretos e sob sua responsabilidade devem ser achatados (Laval, 2004), levando à entrega à grupos empresariais (via terceirização, parceria público-privado) funções as mais diversas do sistema escolar e, sobrecarregando a economia das famílias²⁷ onde a oferta de ensino precisa de complemento. No frigar dos ovos, não passa de uma forma de introduzir o vetor de privatização dos sistemas públicos de ensino.

Além do exposto, Laval (2004, p. 28) afirma que Becker, com sua ideia de “capital humano” acaba por também legitimar “desigualdades escolares pelo cálculo racional do indivíduo: os alunos dotados aprendem rápido e, por um custo limitado, acumulam um capital muito rentável, ao passo que os menos dotados penam para obter os diplomas cujo custo não será compensado pelos rendimentos futuros”. Conclui o autor que “Por via das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção” de “capital humano” que cria uma relação simples e direta entre investimento em educação e o nível de remuneração “constitui, hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial” (Laval, 2004, p. 29).

²⁷ Em 1981 Gary Becker aplica a teoria do “capital humano” à família em seu *A Treatise on the Family*. Nesse texto, Becker além de justificar a corrosão das demandas sociais no seio do Estado, também colocou de forma ainda mais explícita a família enquanto “firma” na qual os pais seriam totalmente responsáveis pela acumulação de capital humano para si e para sua prole e, por consequência, pelo volume do rendimento familiar (Dardot et al., 2021). Ao integrar diretamente à teoria do “capital” humano o cerne do conservadorismo cristão ocidental no que se refere à família, Becker desnuda mais um interesse material do que uma disputa de valores, pois almeja “substituir os mecanismos redistributivos e a participação na vida pública pelas lógicas exclusivamente privadas” (Dardot et al., 2021, p. 212), sobrecarregando, no mais das vezes, o trabalho privado e não pago das mulheres.

Visto a partir dos olhos dos teóricos do “capital humano”, que é burguesa, não importa que o trabalhador não disponha dos meios de produção, mas que ele também é possuidor de um capital e, que, portanto, depende unicamente dele volume da sua renda. Posto está que se o trabalhador, por meio de um investimento no desenvolvimento, em si mesmo, de competências apreciadas pelo mercado, isso resultará num acréscimo da renda. Quiçá “médio ou longo prazo, este investimento lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo status e privilégios dos que o possuem” (Frigotto, 2006, p. 50). Encerra-se na individualidade a responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso, o que evidencia o nexos entre a teoria do capital humano e as políticas educacionais neoliberais, bem como a atualidade de sua aplicação. Assim como quase tudo que vimos até aqui sobre as elaborações burguesas, também essa teoria serve mais para esconder, mais como mistificação das desigualdades que tem como determinação a própria sociedade de classes.

Em se tratando da ideia de *competência*, tomamos essa enquanto a qualidade da força de trabalho que interessa ao capital, “é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva” (Laval, 2004, p. 55). A utilização do termo competências passou, como de resto, da esfera do trabalho à da educação. Documentos do início dos anos 1990 na Europa e EUA indicam que competências mais gerais e não mais conhecimentos específicos é que são importantes no “mundo da informação”. Nesse mundo, a formação técnica é exigência para um número cada vez menor de pessoas dado o avanço técnico que incorporou trabalho às ferramentas tecnológicas, em outras palavras, transformando trabalho vivo acumulado em trabalho morto, liberando assim parte significativa do primeiro. Por esse motivo, a qualificação técnica e acadêmica passou a ser questionada pelo patronato, já que hierarquizava e destinava funções de saída, reduzindo a margem para a exploração cada vez mais acirrada, que é comum ao desenvolvimento da sociedade de classes (Laval, 2004). Ao questionar a legitimidade da formação simbolizada pelo título acadêmico e trazer para si a centralidade na avaliação e recompensa dos trabalhadores, o capital reivindica para si possibilidades de maior exploração da própria força de trabalho e do sistema educacional e ao Estado a formação de competências por ele estabelecidas.

O ponto é: contrapor o útil (que pode ser convertido em lucro) ao inútil (que não gera lucro). Ao empregar a ideia de competência a burguesia se contrapõe ao tipo de conhecimento tradicionalmente relacionado à escola, questiona “as tarefas tradicionais da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo” (Laval, 2004, p. 54). Esse ponto é fundamental para a ideologia e a publicidade neoliberal, pois esta tentará vincular a ideia de que o que é aprendido na escola é conhecimento

inútil, livresco, intelectual, desconectado do mundo do trabalho (que não desenvolvem competências exigidas no mercado de trabalho e, por isso, não agregam ao “capital humano”), portanto, desperdício de recursos públicos por parte do Estado, uma vez que não resultam em ganhos imediatos para os estudantes (o currículo de alguma maneira irá condensar tais ideias em seu núcleo duro). Mais uma vez o caminho percorrido pelo argumento neoliberal mostra as mesmas paisagens para concluir que, no fundo, a educação oferecida e gerida pelo Estado é ineficiente e a única solução seria a privatização.

Resultou de tal noção de competência o que se convencionou chamar de pedagogia das competências, bastante interessada em um tipo de saber fazer ou uma capacidade ligada à saberes práticos que teria seu foco na *resolução de problemas cotidianos*, em especial aquelas competências exigidas pelo mercado de trabalho (tanto cognitivas quanto comportamentais). Aqui o conhecimento não pode ser um fim em si mesmo. Essa pedagogia compôs as políticas educacionais pelo mundo a fora e está no âmago dos currículos formulados no Brasil desde a década de 1990. Atualmente ganhou nova roupagem, assim como a teoria do capital humano, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Novo Ensino Médio (NEM), desdobrando-se, por seu caráter prescritivo, aos currículos estaduais e municipais.

No fim, as competências constituem o “capital humano”, e são adquiridas ao *longo da vida*. Aliás, há uma competência maior entre as competências, a de *aprender a aprender*. Aí estaria o foco da escola para os capitalistas e seus defensores neoliberais: aprender a aprender que nunca que aprendeu o bastante. Afinal estamos falando mais de uma questão comportamental, de uma disposição do que propriamente de conteúdos disciplinares. Peço desculpas pelo ramerrão neoliberal que sempre dá em lugar nenhum, mas parece-me necessário desenvolver desta maneira para que o caldeamento de ideias reflita ao mesmo tempo sua superficialidade, circularidade (a despeito do palavrório que quer dar ares de profundidade e modernidade) e sua penetração acrítica nos discursos e práticas escolares.

Voltando ao aprendizado ao longo da vida. A mensagem aqui é a de que ninguém nunca está preparado para exercer função alguma na sociedade ou, se está, é apenas momentaneamente dada a velocidade das mudanças tecnológicas e organizacionais. Outrossim, a volatilidade dos mercados regidos pelas finanças e os contratos de trabalho cada vez mais frágeis deveriam deixar o trabalhador prudente sempre pronto para uma nova empreitada caso o pior aconteça. Fica muito claro que a intensificação da vulnerabilidade produzida pelos neoliberais, de que falamos antes, serve em muitos sentidos, inclusive para que o trabalhador nunca se sinta capacitado a nada, eis mais uma forma de violência.

Catini (2020, p. 66) sintetiza a materialização dessa ideia:

A educação ao longo da vida, pregada por muitos anos pelo ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a ser’ da Unesco dos anos 1990, se materializa hoje no esvaziamento de conteúdos da escolarização, no fomento e expansão do mercado filantrópico de trabalho de educação social, somada ao fato do direito à educação se colocar a serviço da contenção e da pacificação de uma sociedade à beira do conflito generalizado. O trabalho educativo para os pobres não prepara para nada além de preparar para a educação contínua. Nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação.

Resulta que a educação não tem objetivos em si, quem os tem são as empresas ao responder ao mercado. Portanto a escola, na visão dos “reformadores”, deve “garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0)”, assim como que “tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado” (Freitas, 2018, p. 42). É vantajoso material e ideologicamente, a curto e a longo prazo, para as classes dominantes esse tipo de abordagem em relação a educação.

Toda essa flexibilidade exigida pelo trabalhador na “sociedade do conhecimento” requer competências relacionadas e mesmo baseadas em novas tecnologias digitais, dizem os neoliberais, de modo que a escolarização, tendo como finalidade a empregabilidade (a qual é resultado do esforço de cada indivíduo e resulta de seus méritos em relação aos que com ele concorrem), deveria incluir no seu cotidiano ao máximo o uso de tais ferramentas. Dessa forma, conforma-se um neotecnicismo tomando em novos parâmetros a educação tecnicista do século passado entendendo que “o marginalizado é o incompetente (ineficiente e improdutivo), sendo função da escola formar indivíduo competente (eficiente e produtivo) como fator de equalização social e equilíbrio do sistema” e que as novas tecnologias digitais têm centralidade em todo o trabalho didático-pedagógico, já que visam a sua racionalização e padronização, além de expressarem uma “suposta defesa da neutralidade ideológica da técnica” e serem um “imperativo para uma suposta ‘educação de qualidade’” (Gonzalez, 2022, p. 123-140).

Estes objetos técnicos que simbolizam a modernização da escola para as pedagogias afeitas aos modismos constituem, para a burguesia com interesse em lucrar com a educação, um leque em expansão de produtos de rápida obsolescência, nos quais o uso está vinculado a softwares pagos bem como consultorias e cursos pagos sobre o uso de tais programas a serem vendidos aos sistemas públicos que são os maiores compradores. Nesse sentido, Hillman (2021, n. p., tradução nossa), afirma que as empresas de tecnologia ligadas a educação (as *edtechs*) “criam narrativas poderosas de que seus produtos resolverão os problemas da educação” quando, de fato, o que fazem é reimaginar “a educação pelo prisma de seus produtos”. É por

isso, em primeiro lugar, a insistência da burguesia em criar um consenso em torno do uso ilimitado e irrestrito das novas tecnologias na escola, mas também porque com isso ampliam-se as formas de submissão do professor a função de tutor, mero organizador do momento de aprendizagem, então, paralelamente, há maior possibilidade de captura da aula por um elemento externo a ela, ausente da relação em sala. Como bem retrata Hillmann (2021, n. p., tradução nossa):

É difícil, talvez impossível, ir à escola e não ser registrado por uma tecnologia digital. Câmeras conectam as instalações; o dever de casa é concluído usando o aplicativo de software de uma empresa (por exemplo, Microsoft Word [na verdade hoje está sendo utilizada uma miríade de aplicativos]) que pode ser incorporado à plataforma de outra empresa (compartilhado via Google); e-mails, idas ao banheiro, avaliações, históricos parentais – tudo alimenta sistemas digitais que são pertencentes, gerenciados, usados e reaproveitados por centenas de milhares de mãos empresariais invisíveis.

Ainda que essa seja a realidade nas escolas, o posicionamento teórico-político em defesa da centralidade dos novos meios tecnológicos é tomado também por pesquisadores da educação e professores. Perrenoud, muitíssimo aclamado pela academia brasileira, faz votos, no apagar das luzes do século XX, de que o uso de tecnologia por professores seja “para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem” ao invés de apenas usá-las como “como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia” (Perrenoud, 1999, p. 137). Reforça-se assim, uma vez mais e num só movimento, a centralidade do estudante no contato com o conhecimento por meio de objetos técnicos e o descrédito do professor enquanto intelectual e sujeito autônomo capaz de ensinar e o próprio papel do ensino.

O aparente consenso que se desenhava uma vez mais não está pautado “em evidências” (como ficou comum os neoliberais atribuírem a tudo que desejam conferir valor científico, especialmente em educação). Tanto que mesmo as organizações que normalmente trabalham para produzir peças favoráveis aos interesses burgueses tem dificuldade em esconder que entulhar a escola de telas e fazer com que os alunos passem mais do seu tempo nesta frente a telas não melhora a qualidade da aprendizagem (mesmo em seus pobres parâmetros). Em relatório sobre as condições e efeitos do uso de Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) em vários países publicado em 2015, a OCDE concluiu que

Os resultados também não mostraram nenhuma melhoria apreciável no desempenho dos alunos em leitura, matemática ou ciências nos países que investiram pesadamente em TCI na educação. [...] Uma interpretação de tudo isso é que a concepção de um modelo pedagógico eficaz e conceitualmente consistente requer uma intensa interação entre professor e aluno, e a tecnologia, por vezes, distrai esse valioso compromisso humano. [...] Se quisermos que os alunos se tornem mais inteligentes do que um smartphone,

é preciso pensar mais sobre as pedagogias que estamos empregando para ensiná-los. A tecnologia pode melhorar mais ainda um ensino que já é muito bom, mas a melhor tecnologia não pode substituir o pior ensino (OECD, 2015, p. 3-4).

Some-se a estes elementos cruciais da centralização forçada das novas tecnologias digitais (a venda de mercadorias e a controle dos conteúdos e do que se faz no tempo na escola) o contato frequente com procedimentos burocráticos como responder testes, preencher planilhas, alimentar bancos de dados, pois estes expedientes têm certa semelhança em sua estrutura e dinâmica com aquilo que os estudantes poderão encontrar seja no mercado de trabalho (o que reduziria o custo do treinamento ao empregador), seja em sua relação com o Estado ou empresas que agem em nome deste (facilitando assim o processo de naturalização de sucateamento do serviço público e de assistência e tomando casos como o de Daniel Blake, retratado por Ken Loach, como desvios retrógrados desse processo).

Tanto em termos pedagógicos, quanto no que respeita à intenção burguesa não há nada de novo na natureza da defesa do uso irrestrito das novas tecnologias na escola. No caso dos primeiros reorganizam-se velhas teorias com novas terminologias com apelo ao “novo” partindo dos discursos dos segundos sobre o que seria a sociedade contemporânea e a finalidade da educação. Essa associação entre o interesse burguês em dominar o processo educativo (do qual o elemento mais fundamental é a aula) e as pedagogias hegemônicas dadas aos modismos, quando não declaradamente agindo em função das classes dominantes na escola, também não é nova. As mudanças estão no nível dos objetos didáticos-pedagógicos e da dominância dos interesses burgueses. As ideias hegemônicas em educação sempre quiseram padronizar o ensino, dominar a variabilidade entre os professores e a burguesia também sempre quis padronizar o ensino (seja para conferir expansão ou para conseguir lucrar com vendas de materiais didáticos em larga escala), bem como, e isso é central, retirar dos professores o máximo da autonomia que fosse possível e obter controle do processo educativo. Os manuais de Comenius, as máquinas de ensinar de Skinner, o ensino à distância via rádio e televisão no Brasil dos anos 1970 são todas formas desses mesmos princípios e reveladoras do sucesso dessa associação entre interesses burgueses e ideias pedagógicas. Quanto a dominância, a ordem daquilo que é almejado comumente pela burguesia interessada em lucrar com a educação pública, apenas é invertido a ordem desses interesses, o lucro passa a ser o aspecto dominante sem que o controle da veiculação ideológica seja deixado de lado.

Não parece haver dúvidas entre os professores de que as escolas devem fazer uso das novas tecnologias, no entanto, tão claro quanto isso, parece ser de que seu uso deve ser ferramental sempre subordinado às finalidades educacionais assumidas por aquele que as

utiliza. No atual contexto aqueles que dominam as políticas públicas educacionais, no entanto, conferindo a finalidade de supostamente dar condições para a empregabilidade futura de cada indivíduo que passa pela escola - a depender de seu esforço, resiliência, flexibilidade -, ou lucram e propagam a ideologia burguesa nos moldes neoliberais, no caso da burguesia, ou se comprazem em produzir teoria pedagógica requeitada para os objetivos daqueles, no caso dos teóricos da educação de base liberal.

Estes elementos do pensamento neoliberal que constituem a contrarreforma empresarial da educação materializam-se, primeiramente, de forma hierárquica a partir do Estado. A fórmula geral apresentada por Freitas para a introdução do vetor de privatização é a padronização das bases curriculares, dos testes e a adoção de políticas de responsabilização. Essa dinâmica baseada nos três elementos citados (currículo comum, avaliação padronizada e responsabilização) de forma interrelacionada é assim exposto

bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (Freitas, 2018, p. 80).

Assim, competências, ao comporem a “capital humano” de cada indivíduo deveriam, segundo a visão empresarial, ser mensuradas, seus resultados comparados e os executores das políticas na ponta (professores e gestão escolar) responsabilizados. A mensuração e comparação entre países, estados, municípios, escolas, turmas, alunos, fazem parte do “clima de competição”, da concorrência permanente que foi naturalizada pelo neoliberalismo. Como dissemos acima, para haver comparação é necessário que se padronize os parâmetros (princípio taylorista), então as organizações internacionais (Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, BIRD, e a OCDE – que organiza o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA) a partir do modelo já vigente nos EUA desde os anos 1920 (Laval, 2004) passaram a formular e incitar os Estados a aplicarem avaliações em larga escala na forma de testes, para averiguar a quantas andam as competências de sua população e,

portanto, sua competitividade. São os resultados testes que irão dar rumo às políticas do Estado em relação ao sistema de ensino.

Há um atrelamento direto, ou melhor, *uma preparação do terreno pelas normas* que se dão sob o neoliberalismo para que o mercado possa se beneficiar com o redirecionamento das verbas agora passando pelas empresas, assim como o aparato jurídico vai sendo modificado a fim de possibilitar que os interesses empresariais possam definir o que deve ser feito nas escolas. Ou seja, a padronização dos currículos nacionais e as avaliações em larga escala a eles relacionadas, assim como as práticas de responsabilização vertical a partir dos resultados nos testes são importantes direcionamentos dados por e pelo Estado. Passa a existir, desta maneira, a legitimação formal dos testes pelo Estado para que o “remédio” oferecido pelos neoliberais para que a educação melhore, a privatização, seja introjetada.

Os testes padronizados prescindem, por sua vez, de um currículo comum, que também é providenciado e legitimado via Estado, mas segundo interesses privados. Estes estabelecem competências mínimas, em geral dando importância ao aprendizado da língua nacional e de matemática no mais das vezes. A educação escolar fica ainda mais esvaziada de conteúdo do que aquela que se popularizou no século XIX e o currículo estreitamente vinculado ao que é exigido nos testes de larga escala induzem a escola a perseguir os índices a todo custo e a todo tempo. Aliás, materiais didáticos e paradidáticos que não correspondem ao currículo mínimo e ao que é exigido nas avaliações de larga escala deixam de existir na escola, assim como o estímulo no aprendizado de conteúdos e disciplinas não cobrados nos testes.

Aparentemente é o resultado dos testes que influenciam em índices comparativos que guiam a vida na escola contemporaneamente. Chega-se ao ponto no qual as avaliações em larga escala são um fim em si mesmo, de maneira que a escola atingir a meta estipulada por algum especialista tornou-se a aparente finalidade da educação. “Esse gerenciamento pelos resultados supõe que se concorde em considerar os dispositivos de avaliação como técnicas neutras de controle do cumprimento dos objetivos que são, em si mesmos, consenso” explica Laval (2004, p. 209). Quer dizer, enquanto professores acabamos sucumbindo ao arsenal capitalista nos moldes neoliberais e, de uma forma ou de outra, aceitamos que assim seja.

Temos até aqui o seguinte quadro: as contrarreformas neoliberais que se efetuaram nos sistemas educacionais, tem como elemento central a privatização. A privatização é estimulada a partir de um vetor de privatização que prevê um alinhamento entre currículo, avaliações e responsabilização. Tal vetor tem como objetivo dar início ao processo de privatização. Com o currículo implantado e os testes atrelados a este também, serão índices pautados predominantemente em tais testes que indicarão - dado que nada demais foi feito nem em

âmbito externo nem interno à escola para que esta melhorasse seus índices -, que a educação vai mal. Esta redução estatística será usada como argumento definitivo da ineficiência da educação pública. Sugere-se, então, o remédio amargo: a privatização. Dependendo das condições políticas e sociais começa-se aos poucos, privatizando alguns serviços, a gestão, comprando coleções de livros e outros materiais didáticos em detrimento daqueles já adquiridos pelo Estado, rumando sempre ao sistema de voucher de Friedman e Buchanan.

Esse arsenal apresentado pelos pela burguesia interessada em lucrar com a nicho educacional como sendo para a melhoria do ensino de maneira geral, tido como técnico, neutro e “baseado em evidências”, como tentamos esclarecer até aqui, não tem nada disso. Para que os resultados dessas políticas de “reforma empresarial” da educação praticadas desde a década de 1980 (e sobretudo as deste século às quais daremos atenção), fiquem bastante claros desde já, podemos adiantar que há um número significativo de pesquisas indicando que este tipo de política pública é deletério à educação e à comunidade escolar como um todo por reduzir os conteúdos disciplinares, focar em testes de larga escala e culpar os executores por seu fracasso, produzindo assim mais desigualdade e tensão no interior das escolas.

Vejam-se, à guisa de exemplo, os resultados obtidos em testes de larga escala pela política de *vouchers* nos EUA. Cowen (2023, n. p.) afirma que:

Embora pequenos programas em fase piloto tenham se mostrado promissores há duas décadas, novas avaliações de vouchers em Washington, DC, Indiana, Louisiana e Ohio mostram algumas das maiores quedas na pontuação dos testes já vistas no registro da pesquisa – entre -0,15 e -0,50 desvios padrão de perda de aprendizagem. Isso está no mesmo nível do que a pandemia da COVID-19 fez com os resultados dos testes e é maior do que o impacto do furacão Katrina sobre os acadêmicos em Nova Orleans.

Nas escolas *charter*, uma forma de lidar com os alunos “indesejados” que se tornou corrente são os afastamentos. Pressionados a elevar as notas em testes padronizados de larga escala as gestões escolares e professores transferem a pressão aos alunos, o que por sua vez contribuir para tensionar as relações e o ambiente escolar. A partir do estudo de Losen et al., 2016, Freitas (2018, p. 122-123) demonstra que o resultado disso é dramático e demonstra a perversidade do princípio da utilidade/eficácia em relação aos alunos:

no ano letivo de 2011-2012, 374 escolas *charters* suspenderam pelo menos uma vez 25% dos seus estudantes; b) mais de quinhentas escolas *charters* que atendem negros suspenderam seus estudantes a uma taxa pelo menos dez pontos percentuais acima da taxa de suspensão em escolas *charters* que atendem brancos; c) mais desconcertante é que 1.093 escolas *charters* aplicaram suspensões a estudantes com necessidades especiais a uma taxa que era dez ou mais pontos percentuais acima dos estudantes sem necessidades especiais; d) mais alarmante ainda é que 235 escolas *charters*

aplicaram suspensões em mais de 50% dos seus alunos com necessidades especiais matriculados.

A partir do exposto, se tomássemos como verdade a afirmação propalada pelos capitalistas interessados em lucrar com a educação de que suas contrarreformas objetivam a melhoria do ensino como um todo e a redução das disparidades, afirmaríamos sem sombra de dúvidas que foi justamente onde as contrarreformas empresariais foram mais fecundas foi também onde mais elas fracassaram, ou seja, elas produzem resultados contrários ao que propagandeiam, notadamente: redução dos conteúdos escolares em nome da utilidade e mais segregação entre os alunos. No entanto, defendemos ao longo desse item que o objetivo verdadeiro da burguesia com as contrarreformas educacionais neoliberais são o lucro (ao vender serviços e materiais às escolas), a reprodução ideológica da visão capitalista de mundo sob a forma neoliberal (atomização, concorrência, eficácia sob o signo do empreendedorismo) e a apreensão de competências relacionadas ao mercado de trabalho volúvel (comportamentais sobretudo, como flexibilidade e resiliência, mas também alguma lida com lógicas digitais). Por essa ótica, o neoliberalismo venceu também na educação.

1.5 O caso dos EUA como síntese das contrarreformas neoliberais da educação

Como discutimos no item anterior, a neoliberalização do mundo implicou em recrudescimento da exploração da classe trabalhadora e da espoliação de ativos públicos (muitas vezes conseguidos à duras penas, como sistemas públicos de saúde e educação) e, no caso dos sistemas de educação, implicou em maior subordinação destes aos interesses empresariais via privatização em algum grau, destacadamente a venda de produtos e serviços às escolas tomando a gestão destas do Estado e direcionando o montante de dinheiro disponível para suas pessoas jurídicas. Concomitantemente, processa-se, como vem ocorrendo desde a expansão histórica da escola, a capitulação ideológica de todo o corpo educacional em favor dos valores burgueses correntes (flexibilidade, meritocracia, concorrência, eficácia) ancorada em conceitos requentados (como “capital humano” e aquilo que dele derivou como “aprendizado ao longo da vida”).

Sem dúvidas, os avanços neoliberais na educação se deram mais profundamente em algumas formações sociais, como Estados Unidos e Reino Unido, dos quais é possível analisar o processo e seus resultados a fim cotejar as intenções das contrarreformas postas em marcha no Brasil neste século (especificamente a BNCC e seus desdobramentos) tendo em vista que estas foram abertamente baseadas nas políticas estadunidenses principalmente. Por este motivo,

apresentamos brevemente neste item as políticas de cunho neoliberal no sistema educacional dos Estados Unidos neste século que se tornaram, direta ou indiretamente, modelo para contrarreformas no Brasil (não só na formulação de políticas públicas, mas na própria organização de “movimentos” como o Todos Pela Educação e Escola Sem Partido que defendem valores burgueses e, de maneiras diferentes, atacam a escola pública e os professores) e ao redor do mundo. Entendemos, assim, com Freitas (2018, p. 41), que “A importância de se conhecer o mais desenvolvido está em que, a partir dele, pode-se observar melhor a sua dinâmica, constituição e formas que o caracterizam” tendo ciência e deixando claro, entretanto, que isso “não implica afirmar que tais aspectos se repetirão de maneira idêntica em outros países, pois tais processos são imersos em contradições locais e resistência”. Para tanto, tomaremos trabalhos que analisam vasta bibliografia sobre a realidade educacional daquele país, principalmente o de Bastos (2017), o de Freitas (2018) e os de Ravitch (2011; 2020).

Nos Estados Unidos, como vimos no item anterior, o consenso em torno do neoliberalismo forjou-se a partir da criação de um inimigo (que se podia localizar no Estado e nos movimentos sociais, mas, ao mesmo tempo, achava-se disperso na sociedade) que estava atacando a “grande empresa” e, por isso, o “modo de vida ocidental” entendido como o modelo estadunidense de vida com toda a carga de preconceito e apelo a “valores tradicionais” nele contida. Tática parecida foi utilizada para fazer avançar a privatização rapidamente naquela nação. As frações burguesas interessadas em espoliar a estrutura do sistema de educação pública, a mídia, os acadêmicos e os políticos que atuam para defender os interesses dessa classe passaram a agir conjuntamente, sob o comando das primeiras, para conseguir apoio popular e assim ter o caminho mais aberto para a rodada de privatizações que almejavam. Para convencer a opinião pública de que a escola privada era superior à pública utilizou-se como tática não o enaltecimento das qualidades da primeira, mas principalmente na produção de uma imagem negativa, e muitas vezes falsa, da segunda.

Em meados da década de 1980 dá-se início à essa ofensiva econômica e política sobre o sistema educacional estadunidense utilizando-se fartamente do relatório *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Uma nação em risco: o imperativo para a Reforma Educacional) publicado em 1983. O relatório afirmava, grosso modo, que a educação escolar estava em “crise” e que isso colocava o país em perigo frente a concorrência econômica em âmbito mundial, imputando correspondência direta entre a qualidade da formação escolar e o crescimento econômico nacional, culpando o ensino público inclusive pela “perda das indústrias americanas para o Japão, a Alemanha e a Coreia do Sul” (Ravitch, 2020, n. p.). Afirmava, por exemplo, que “o desempenho médio dos estudantes do ensino secundário em

testes padronizados era pior do que antes do lançamento do satélite russo Sputnik, em 1957, e que apenas um quinto dos alunos com dezessete anos de idade conseguiram escrever um breve texto persuasivo” (Bastos, 2017, p. 100). Apesar de ser carente de evidências, ou seja, não poder comprovar o arco histórico de declínio no aprendizado que se afirma existir – aliás, Ravitch (2013), com base em dados do NAEP desde a década de 1970, indica que ocorreu o contrário, os alunos tiveram desempenho ascendente historicamente em Leitura e Matemática –, muito menos sua relação ou existência com um decréscimo no crescimento econômico – mesmo que houvesse tal decréscimo este não poderia ser vinculado direta, única e responsavelmente à organização do sistema educacional –, o relatório repercutiu por cumprir o papel de minar a escola pública junto à opinião pública:

Revistas de notícias como Time e Newsweek publicaram histórias sobre a crise, as redes de televisão mostraram especiais sobre a “crise”, editoriais opinaram sobre as causas da “crise”. O barulho constante do jornalismo negativo teve seu efeito: A opinião pública positiva sobre a qualidade da educação pública americana caiu de 1973 para 2012. Em 1973, 58% dos americanos confiavam nas escolas públicas, mas em 2012 sua taxa de aprovação caiu para apenas 29% (ainda que superior à confiança pública nos bancos e nas empresas, que se situou em 21%, ou no Congresso, em 13%). (Ravitch, 2013, p. 37).

Nesse sentido, a “crise” forjada pelo documento e a rápida e ampla utilização política deste para disseminar uma visão negativa sobre a escola pública²⁸ tiveram como objetivo, de acordo com Bastos (2017, p. 18, grifo nosso), a:

estruturação de um sofisticado e intrincado esquema de desvio dos recursos financeiros legalmente destinados às escolas, conduzido pelos maiores conglomerados empresariais e financeiros (incluindo as fundações) daquela nação — liderando um bloco que conta ainda com as elites da política institucional estadunidense — em direção a um gigantesco setor de negócios que utiliza a educação como plataforma de operacionalização de seus esquemas de valorização ilimitada e insaciável de capital (RAVITCH, 2013; BERLINER E BIDDLE, 1995 e FOSTER, 2011).

Este arranjo burguês descrito por Bastos (2017) faz da escola mais uma dentre as várias “plataformas” nas quais é possível extrair lucro, seja pela exploração seja pela expropriação (em geral por uma associação em etapas de privatização, em que: primeiro expropriam-se os ativos públicos de interesse privado e, já no controle destes, passa-se a lucrar pela exploração mesmo da força de trabalho). Malgrado tenha sido um fracasso no que se refere à qualidade da

²⁸ A intenção de ferir a escola pública, de morte se possível, em detrimento dos interesses privados presente no relatório chegou mesmo a ser assumida por seus formuladores: “Em 2018, no trigésimo quinto aniversário de *A Nation at Risk*, a repórter da NPR Anya Kamenetz entrevistou membros sobreviventes da comissão. Eles admitiram abertamente que as conclusões do relatório foram predeterminadas e que os dados citados foram ‘escolhidos a dedo’ para fazer com que as escolas públicas americanas parecessem tão más quanto possível. Era isso que a administração Reagan queria” (Ravitch, 2020, n. p.).

educação que entregou, esse modelo tem sido implantado pelas burguesias mundo afora (inclusive no Brasil) pelo simples fato de que traz ganhos efetivos como um novo mercado, compondo, assim, a estratégia de implantação do neoliberalismo em sua origem: o reestabelecimento do ganho e do poder da burguesia calcado no recrudescimento da desigualdade e da violência sobre as massas trabalhadoras e marginalizadas.

O discurso produzido pelo *A Nation at Risk*, endossado e ventilado pela coalizão que o engendrou, apesar de hegemônico, teve seu contraponto a partir, agora sim, de fatos, no Relatório de Sandia, um extenso estudo elaborado entre 1990 e 1991 a partir de revisão de literatura, análise de dados, entrevistas com educadores e visitas a escolas, trouxe resultados que por vezes apontavam o oposto daquilo que o *A Nation at Risk* afirmava e em outras indicava causas distintas para os problemas educacionais indicados por este. A partir desse documento, que só foi publicado em 1993, dado o conflito de interesses que os fatos apresentavam geraram, Bastos (2017, p. 104-105) lista as seguintes conclusões:

1) as taxas de conclusão de ensino médio não estavam caindo, tendo se mantido estáveis nos últimos 20 anos. Quando os diplomas de equivalência do ensino médio, conhecidos como General Educational Development (doravante, GED) são considerados, as taxas estavam até melhorando, situando-se entre as melhores do mundo. O alardeado declínio nas notas dos exames para admissão nas instituições de ensino superior era apenas aparente, pois uma composição étnico-socioeconômica do alunado bem mais ampla à época da pesquisa impactava negativamente os resultados desses exames. Se comparada com uma composição similar de vinte anos atrás, percebe-se que não estava havendo nenhum declínio; 2) a participação do quadro discente daquele país no ensino superior era a mais alta do mundo, e não havia escassez de estudantes interessados em cursos vinculados às áreas de ciências naturais e engenharias; 3) O aumento dos gastos com educação ao longo dos 15 anos anteriores à pesquisa devia-se quase que inteiramente à educação especial, sendo, portanto, injusto afirmar que o aumento do financiamento não havia melhorado o desempenho dos alunos em geral. Comparado com outros 16 países industrializados, o gasto com a educação regular (excluída, portanto, a modalidade especial) dos Estados Unidos encontra-se no mesmo nível dessas nações, quando ajustado para a paridade do poder de compra (CARSON; HUELSKAMP e WOODALL, 1993; HUELSKAMP, 1993).

À revelia de tais evidências a falácia do *A Nation at Risk* se impôs pela força, tendo em vista seus objetivos e apoiadores. De acordo com Bastos (2017, p. 106), os resultados das advertências presentes no relatório *A Nation at Risk* foram: “padronização de conteúdos curriculares, aumento desproporcional das horas destinadas a testes e avaliações verticalizantes focando responsabilização de professores e diretores passaram a conformar a agenda para a reforma educacional nos Estados Unidos” (Bastos, 2017, p. 106). Desde então, esse foi o receituário de “reforma empresarial” dos sistemas educacionais ao redor do mundo.

Tais resultados foram perseguidos amplamente na arena política estadunidense durante a década de 1990 pelos partidos hegemônicos, mas tiveram seu fruto mais bem acabado e potente – no que se refere aos interesses burgueses na educação –, no alvorecer do século XXI, o *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás, NCLB). Durante a década de 1990 Republicanos e Democratas tentaram emplacar uma política de padrão curricular e testes em âmbito nacional, mas, tanto Bush quanto Clinton não obtiveram êxito no Congresso durante seus mandatos naquela década. De qualquer forma, a falta de responsabilização de professores, diretores ou estudantes pelos baixos desempenhos em testes também era lamentada por ambos os partidos naquela conjuntura. Esse consenso pró-mercado resultou no programa federal *No Child Left Behind* lançado em 2001 por George W. Bush.

O NCLB consistia em estimular os estados a partir aportes de verbas federais para que cada um daqueles implantasse seus próprios testes a partir de seus critérios desde que adotando três estratos de desempenho (como básico, proficiente e avançado). Assim, alunos da 3ª a 8ª série do ensino fundamental seriam submetidos a tais testes anualmente tendo como conteúdo apenas Leitura e Matemática. Para o ensino médio os resultados das provas anuais (também limitadas à Leitura e Matemática) de cada aluno seriam “desagregadas por etnia, status socioeconômico, condições de incapacidade física e de domínio da língua inglesa como segundo idioma, com o intuito de monitorar o progresso de cada um desses grupos de estudantes” (Bastos, 2017, p. 108). Os estados participantes deveriam prestar contas da variação dos resultados anuais de seus alunos, assim como apresentar um cronograma “estabelecendo quando e como *todos aqueles grupos de educandos alcançariam a meta de 100% de proficiência nessas duas matérias até 2014*” (Bastos, 2017, p. 108, grifo nosso), bem como fazer com que suas escolas realizassem o *Adequate Yearly Progress* (Progresso Anual Adequado, doravante AYP), instituído pelo NCLB, no qual é feito o acompanhamento anual dos resultados de cada uma das escolas tendo como parâmetro aquilo que foi estipulado por cada estado para alcançar os 100% de proficiência em Leitura e Matemática até 2014. Outrossim, as escolas passaram a ser obrigadas a participar do teste federal NAEP (*National Assessment of Educational Progress*, Avaliação Nacional de Progresso Educacional) a cada dois anos, também limitado a Leitura e Matemática.

As médias abaixo do estipulado levavam sempre à esteira de privatização, mais ou menos aguda, mas de qualquer forma, garantindo ganhos aos defensores de primeira hora do NCLB. Ravitch (2011, p. 117-118) descreve assim esse rápido caminhar da escola pública dos Estados Unidos rumo ao controle privado instituído pelo NCLB (como fosse em favor do aprendizado e da redução das desigualdades):

Qualquer escola que não fizesse um progresso adequado para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência seria considerada uma escola necessitando de melhorias. Ela enfrentaria uma série de sanções cada vez mais onerosas. No primeiro ano de fracasso em atender o AYP, a escola seria notificada. No segundo ano, seria exigido que ela oferecesse a todos os seus estudantes o direito de transferência para uma escola bem-sucedida, com o transporte pago pela parcela de fundos federais do distrito. No terceiro ano, a escola deveria oferecer tutoria gratuita para estudantes de baixa renda, paga pelos fundos federais do distrito. No quarto ano, a escola teria que passar por uma “ação corretiva”, que poderia significar mudanças curriculares, mudanças de profissionais ou um ano ou dia escolar mais comprido. Se uma escola falhasse em atender seus objetivos para qualquer subgrupo por cinco anos consecutivos, seria exigido que ela se “reestruturasse”. [...] As escolas que tivessem que se reestruturar tinham cinco opções: converter-se a uma escola autônoma; substituir o diretor e a equipe de profissionais; abdicar do controle para um administrador privado; ceder o controle da escola para o Estado; ou “qualquer outra grande reestruturação da governança escolar”.

Portanto, a partir da implantação do NCLB a fixação pelos testes de larga escala atingiu seu zênite e a responsabilização dos professores e outros profissionais da educação a partir dos resultados dos estudantes nesses testes se mostrou eficaz de duas maneiras (principalmente para os agentes privados interessados em expandir a mercantilização do sistema de educação): a venda de materiais didáticos, sistemas de ensino, consultorias e cursos voltados aos testes e mesmo a produção dos testes; e ainda um maior controle, via pressão cotidiana por resultados, sobre a força de trabalho atuante na educação, mormente os professores, e sobre os conteúdos escolares. O cotidiano escolar passava agora a ser referenciado abertamente nesse tipo de avaliação:

Os testes e a preparação para testes têm se proliferado - a quantidade de tempo gasto em testes em algumas escolas dobrou. Um estudo para o Congresso feito pelo Government Accountability Office (Escritório Governamental de Accountability) estimou que os estados teriam que criar mais de 433 testes (a um custo de entre US \$ 1,9 bilhões e 5,3 bilhões entre 2002 e 2008) para satisfazer as exigências da lei NCLB. Isso tornou-se apenas a ponta do iceberg de um aumento maciço no uso de testes. Não é incomum de 20 a 60 dias letivos por ano serem gastos em preparação, além dos dias gastos nos testes em si, que são consideráveis. [...] Um prejuízo considerável é o desvio do tempo de ensino destinado aos alunos que mais necessitam. A Wisconsin Association for Supervision and Curriculum Development (Associação Wisconsin para Supervisão e Desenvolvimento Curricular) tentou quantificar o tempo de aprendizagem perdido com os testes em geral e para os alunos com necessidades especiais. Eles descobriram que os professores de Wisconsin gastaram uma média por distrito de 976 horas [anuais] administrando testes. Isso foi particularmente prejudicial para alunos com necessidades especiais. (Guisbond; Neill; Schaeffer, 2012, p. 4-5).

Ademais, a referida lei inaugurou ardilosa tática de pressão sobre as escolas, responsabilização e privatização ao impor metas impossíveis como a de que a proficiência em Matemática e Leitura deveria ser atingida por 100% dos alunos em todos os estados em até

doze anos após sua implementação, ou seja, no ano escolar de 2013-2014, como adiantamos. De acordo com Ravitch (2013, p. 16), seria “como se o Congresso aprovasse uma lei dizendo que cada cidade na América deveria tornar-se totalmente livre de crime. Quem poderia reprovar uma meta tão louvável? Qual cidade não gostaria de ser livre de crime? Mas imagine se a lei fixasse um prazo de 12 anos e dissesse que qualquer cidade que não cumprisse a meta seria punida; suas delegacias seriam fechadas e privatizadas; seus policiais perderiam seus cargos”. É o que se impõe às escolas e suas comunidades. Não porque se queira melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e com isso contribuir para o crescimento econômico da nação melhorando assim sua posição na economia globalizada, como repetem os neoliberais, mas simplesmente porque querem cercar esse bem público para tê-lo sob seu domínio econômico fazendo assim jorrar a riqueza socialmente acumulada para suas firmas.

Acontece que o caráter *essencial* das contrarreformas, que é a captura dos ativos públicos da educação por mão mãos privadas juntamente com a reverberação ideológica e o controle social derivado dessa, numa palavra, a privatização, acaba não assumindo essa forma (de captura do ativo público em função do lucro privado) no cotidiano escolar e mesmo da sociedade como um todo justamente devido à força econômica e política (e, portanto, de violência e propaganda massiva) dos partidários de “reformas empresariais” na educação, *aparecendo* como modernização, adequação aos novos tempos). Por isso, o que se toma por parâmetro pela burocracia dos sistemas educacionais é aquilo que publicamente aparece como objetivo desse tipo de política pública: a melhoria da qualidade educacional e a diminuição das desigualdades, ou seja, o trabalho cotidiano na escola, grosso modo, tomará como verdade (ainda que por “estratégia de sobrevivência” frente ao “realismo capitalista”) tais objetivos e os perseguirá à exaustão. No caso da implementação do NCLB, ao tomar como verdade o que não é (ou seja, que a norma é resultado da intenção de que a educação melhore e se torne menos desigual), as escolas produziram, em diferentes estados, aumento das notas em testes a fim de atingir o AYP (a meta anual de acordo com os parâmetros estipulados) para que não deixassem de ser uma escola tradicional (pública de gestão pública) devido à imposição de metas inatingíveis. Esse movimento, muitas vezes irrefletido pelos executores na ponta (a escola), levou a “proliferação de todo tipo de expedientes de questionável validade ética com vistas a simular o alcance daquela” (Bastos, 2017, p. 112).

Em tal contexto, tendo autonomia para formular seus currículos, seus testes e os parâmetros de proficiência destes, cada estado que aderiu ao NCLB, a sua maneira, criou um complexo currículo-avaliação-responsabilização que favorecesse a “aprovação” em massa, que nesse caso é alto índice de proficiência em Matemática e Leitura afim de cumprir a meta legal.

Em geral isso queria dizer, no mais das vezes, rebaixar a nota de corte em relação, por exemplo, ao NAEP. Dessa forma, pode-se verificar significativa discrepância entre o desempenho dos estudantes nos testes estaduais e o NAEP, um teste federal. A partir de Hull (2008), Bastos (2017, p. 113) cita o caso paradigmático do estado de Mississippi, “cuja autoridade educacionais jactavam-se de possuir 89% dos seus alunos da 4ª série no nível ou acima da proficiência em leitura, quando nos correspondentes testes do NAEP tal nível de proficiência era obtido por apenas 18% do mesmo corpo discente”.

Contrastando com o caso de Mississippi, está o de Massachusetts, onde mais da metade das escolas encontra-se abaixo do AYP (Progresso Anual Adequado) instituído pelo NCLB, ao mesmo tempo em que figuram no topo dos rankings do teste federal NAEP. Quer dizer, sempre terão muitas escolas abaixo das metas, por mais que haja esforço genuíno ou manipulação, pois os problemas são de outra ordem (e os capitalistas interessados em lucrar com a educação o sabe), bem como as metas estipuladas simplesmente não fazem sentido naquilo que se refere à realidade educacional do país. Além disso, o corpo responsável por produzir e regular tais testes é suscetível ao *lobby* do governo e das empresas, podendo alterar os parâmetros a fim de que os resultados sejam os desejados. Enreda-se, assim, o sistema educacional e seus executores em uma intensa e deplorável corrida atrás de cenouras ano a ano, tendo-se a certeza, de antemão, de que, no cômputo geral, haverá crescimento dos maus resultados da escola pública tradicional e, com isso, mais uma parte desse quinhão poderá ser controlada privadamente.

Outra prática que acabou se difundindo entre os diretores de escolas naquele contexto, malgrado sua crueldade, consistia em evitar deliberadamente a presença de alunos considerados “problemáticos” (crianças de famílias empobrecidas, imigrantes e alunos com necessidades especiais, geralmente) na escola, seja construindo um processo de admissão que repelisse esses alunos, evitando-os já na entrada, seja ao longo do ano letivo e especialmente nos dias de testes, por meio de suspensões de caráter disciplinar ou mesmo via encaminhamento indevido para o subsistema de educação especial. Tudo isso para que as metas estipuladas no AYP fossem cumpridas (Ravitch, 2011) e a escola pudesse ser salva das mãos privatistas.

Uma epidemia de trapaceiras tomou conta da nação. Em Atlanta, onde foram confirmadas fraudes em 44 escolas públicas, envolvendo 178 professores e diretores, o relatório do Bureau de Investigações da Geórgia (GBI) descreveu uma cultura de “medo, intimidação e retaliação espalhados por todo o distrito”. No final de 2011, investigadores da Geórgia divulgaram outro relatório documentando a generalizada “cola” em provas no município de Dougherty [...]. Eles encontraram evidências de fraude em cada uma das 11 escolas do município e evidências de professores coagidos a corrigir como corretas as respostas erradas dos alunos. [...]. Motivo número um: “Pressão para atender ao ‘progresso anual adequado’ exigido pela lei No Child Left Behind” (Guisbond; Neill; Schaeffer, 2012, p. 7).

Constata-se, portanto, que ante ao cinismo travestido de boa intenção daqueles que fixam resultados inalcançáveis às escolas com vistas a afanarem recursos públicos e tomarem conta do processo educativo, aqueles sobre os quais pesa material (na diminuição do salário ou impossibilitando o acesso à “bonificações por produtividade” - que muitas das vezes mal cobrem perdas inflacionárias e o desmantelamento de políticas de carreira -, ou mesmo a possibilidade do desemprego) ou moralmente (o julgamento público frequente da sua atuação profissional como ineficiente) as políticas de responsabilização centradas em testes conduzem, além do trabalho sujo diário (que é justamente esse imposto pela burguesia para afirmar a ineficiência dos professores, a falta de vontade dos jovens e a “desorganização” das famílias é questão de escolha e gestão), a uma plethora de práticas eticamente reprováveis. Isso não quer dizer que não haja esforço genuíno dos profissionais envolvidos na educação para que as metas sejam alcançadas, ao contrário, esse é um esforço diário, mas tais expedientes se mostram insuficientes pela própria natureza das exigências instituídas pelo NCLB e boa parte das normas que “reformam” a educação em termos neoliberais (elas são pensadas para minar a educação pública para então oferecer o “remédio amargo” da privatização) e dão margem a táticas desesperadas como as que descrevemos.

Com tamanha pressão sobre os resultados em testes de múltipla escolha que se limitam a Leitura e Matemática era de se esperar que parte significativa do tempo na escola fosse destinado ou ao aprendizado de conteúdos de Leitura e Matemática ou meramente no treinamento para a resposta a tais testes (Ravitch, 2011). Dessa forma, o rebaixamento do conteúdo mesmo das disciplinas e do tempo dedicado ao contato com a ciência e com as artes é constatação unânime entre aqueles que estudam as contrarreformas educacionais de corte neoliberal no século XXI, como é o caso NCLB (Bastos, 2017). Ravitch (2011, p. 128-129, grifo nosso) a partir de Montefinise (2007) ilustra bem esse recrudescimento do empobrecimento cultural a que a comunidade escolar é submetida em função das diretrizes dessas políticas (currículo padronizado-testes em larga escala-responsabilização dos trabalhadores na ponta):

a cidade de Nova York, os professores disseram a um jornalista que eles eliminaram os estudos sociais, artes e ciências por um mês antes dos testes estaduais de leitura e matemática para concentrar-se em atividades preparatórias para os testes. Um professor disse que seus alunos não sabiam quem era o presidente durante a Guerra Civil, “mas eles sabem como eliminar respostas em um teste de múltipla escolha. Contanto que os nossos escores subam, todos estarão felizes”. *O seu diretor disse a ela para “esquecer de tudo exceto da preparação para o teste”.* Outro professor disse que os diretores são parcialmente avaliados pelos escores dos testes, então

“naturalmente eles querem que os escores subam, essa é a nossa prioridade. A verdadeira educação vem em segundo lugar”.

Quando os formuladores das políticas educacionais contemporâneas afirmam que as crianças e jovens devem ser inventivos, criativos, disruptivos, hábeis no manejo e preparados para a produção de novas tecnologias, sociáveis e flexíveis no trato com outros membros da equipe, ao mesmo tempo em que apregoam e impõem a redução drástica de conteúdos, a padronização de quase tudo e, sobretudo, a avaliação e o currículo centrados em Leitura e Matemática parece se colocar um problema lógico.

Tal paradoxo só pode ser formulado, no entanto, se tomarmos como verdadeira a ideologia de que vivemos na “sociedade da informação” e que o crescimento produtivo dos países só não é maior devido má formação dos estudantes, o que, sempre nessa linha, é tomado como resultado do mau trabalho dos professores e da ineficácia Estado. Isso não é verdadeiro, como tentamos mostrar até aqui e, portanto, esse paradoxo não existe. O que existe são camadas de ideologia e normatividade que vão se incorporando ao senso comum a partir dos discursos burgueses em sua associação com o Estado, de modo que se sedimentam certezas e consensos aparentemente sem se chegar a lugar algum, mas dando a impressão de que se está indo em um caminho melhor do que antes. Materialmente, no entanto, o resultado de processo tem sido o expressivo sucesso em termos de lucro às frações burguesas prestadoras de serviços educacionais.

Dito de outra forma, para desgosto dos empresariais eles precisam lidar minimamente, mesmo que à distância, com essa coisa que é a escola e os conhecimentos disciplinares que historicamente se colocaram nela para que possam apropriar privadamente os recursos públicos e ter poder sobre fatias cada vez maiores do complexo sistema educacional. Então, basta que paguem a pesquisadores bem-vistos e dispostos para encher as prescrições curriculares e materiais didáticos de pompa, conferir um ar científico aos conteúdos, para que viabilizem com alguma facilidade a aceitação geral, sem que, com isso, deixem dominar o ideário dos currículos em suas diretrizes basilares, afinal de contas, esse núcleo duro do pensamento sobre educação precisa 1. Ser mais do que permissivo, ser estimulador à entrada da iniciativa privada na educação pública e 2. Garantir que haja aderência ideológica não só nesse processo, mas dos sujeitos individuais em sua relação com o mundo fora da escola, nomeadamente, com a empresa.

No item 1 vimos que em todas as experiências de educação voltadas à classe trabalhadora, vários intelectuais postularam que, para essa classe, não se haveria de oferecer mais que o básico de instrução, uma vez que sua prática social em vida adulta e seu trabalho

estariam restritos a ambientes rústicos. Esse pensamento jamais deixou de existir na evolução da instrução pública até a escola que conhecemos, nas contrarreformas neoliberais atuais da educação não é diferente. A ideia de currículos que se limitem às competências “básicas” é exemplo disso atualmente. Sobre isso, Freitas (2012, p. 389-390) é bastante preciso:

O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se a sua passagem pela escola for limitada às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação.

Toda essa alteração rápida na escola estadunidense (treinamento para testes de múltipla escolha limitados a Leitura e Matemática e responsabilização/culpabilização dos professores e demais agentes na escola por maus resultados) sem dúvida foi imposta pelo programa *No child left behind* que, por sua vez, é resultado de uma peça política dos anos 1980, o *A Nation at Risk*, que afirmava haver uma crise no sistema educacional público estadunidense. Em 2012, após 10 anos da vigência do *No child left behind*, o *FairTest - National Center for Fair & Open Testing* (FairTest - Centro Nacional para Testagem Aberta e Justa) publicou um relatório com análise dos resultados do referido programa. De acordo com Bastos (2017, p. 154-155):

O documento mostra que o NCLB fracassou tanto no que se refere aos seus próprios objetivos de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes e erradicar a DDE [anulação da diferença de desempenho escolar entre alunos de minorias étnicas e alunos brancos, assim como entre alunos de renda discrepante]²⁹, como em outras dimensões, acentuando problemas já graves quando de sua implantação em 2002, tais como a segregação escolar por raça e status socioeconômico, o estreitamento curricular, a evasão e a “via escola-prisão”, este notadamente por conta da abordagem “linha dura” para com os alunos com dificuldade de obter as notas que livrassem as escolas das punições do programa.

No geral, o crescimento era mais rápido antes de o NCLB entrar em vigor. Os resultados das quartas séries em matemática, por exemplo, subiram 11 pontos entre 1996 e 2003, mas aumentaram apenas 6 pontos entre 2003 e 2011. Os de leitura mal se alteraram depois do NCLB. Nas quartas séries, subiram em apenas 3 pontos, para 221, entre 2003 e 2011, e têm permanecido nesse

²⁹ “Por exemplo, em matemática, nas oitavas séries, a grande brecha entre brancos e negros continuou em 32 pontos entre 2007 e 2009, e diminuiu apenas um ponto em 2011. Em leitura, para os alunos das oitavas séries, o Wisconsin é o único estado que reduziu a diferença entre brancos e negros, entre 1998 e 2011, e apenas dois estados – Alabama e Califórnia – diminuíram a que separa brancos de hispânicos” (Guisbond; Neill; Schaeffer, 2012, p. 3).

patamar desde 2007. Nas oitavas séries, a nota em leitura subiu de forma irrisória, em 2 pontos, passando de 263 a 265, nesse mesmo período. Desde o início do NCLB, os ganhos [em notas] têm estagnado ou diminuído em quase todos os grupos demográficos, nas duas disciplinas e nas duas séries.

Para além de tais resultados, aprofundou-se a perseguição e a culpabilização dos professores na vigência no NCLB a partir da ideia de *avaliação por valor agregado* a partir de um *Modelo De Valor Agregado (Value Added Model, VAM)*. Esse modelo, o VAM, foi desenvolvido pelo estatístico agrícola William Sanders nos anos 1990 e, das variáveis para o crescimento do milho ao do gado (Ravitch, 2020) passou a ser utilizado para medir o impacto individual dos professores no aprendizado dos alunos a partir de testes padronizados. Sanders, que não tinha experiência em educação básica - e nem se deu ao trabalho de fazer incursões à campo para chegar às suas conclusões sobre o impacto dos professores no aprendizado dos alunos -, partia de um pressuposto equivocado para enquadrar seu modelo, o de que o fator que mais influenciaria o aprendizado seria o professor (Wright; Horn; Sanders, 1997; Bastos, 2017). Contemporaneamente, pelo menos desde o Relatório Coleman nos EUA nos anos 1960, as pesquisas têm mostrado o contrário, ou seja, ainda que os professores sejam importantes para o aprendizado dos alunos, são fatores socioeconômicos extraescolares que mais influem em tal processo (Bastos, 2017; Freitas, 2018; Ravitch, 2020).

Aplicar o VAM aos professores, quer dizer, fazer um ranqueamento de bons e maus professores a partir das notas de seus alunos em testes, apoiado numa quantificação com ares de ciência serviu sobretudo para pressionar os professores a submeterem-se à lógica do currículo limitado e dos testes de múltipla escolha que privilegiam Leitura e Matemática. Inclusive, pelo fato de que 70% dos professores não ministravam aulas das matérias testadas anualmente, mas sim de Ciências, História, Artes, Geografia, Educação Física, como lembra Ravitch (2020). Mesmo a partir dos parâmetros dos formuladores a adoção desse modelo de ranqueamento não fazia nenhum sentido, como resume a autora: “Alguns estados atribuíram classificações VAM a professores com base em disciplinas que eles não lecionavam, geradas por alunos que nunca lecionaram” (Ravitch, 2020, n. p., tradução nossa).

Ainda assim a ideia do ranqueamento e responsabilização a partir do *valor agregado* persistiu pelo fato exercer pressão sobre a docência ao basear seja o montante de rendimento dos professores (via programas de bonificação ou gratificação salarial por mérito), seja sua própria permanência no emprego. Sua régua se fez mais cruel ainda àqueles que “optam por ensinar as crianças com deficiência, alunos cujo inglês não é o idioma nativo, e estudantes com problemas comportamentais, bem como professores de alunos talentosos que já estão no topo” (Ravitch, 2013, p. 92). Ademais, concretamente, esse modelo de responsabilização fez com que

professores evitassem escolas marginalizadas nas quais imaginavam que sua nota poderia ser baixa, houve falta de professores e aumento da rotatividade de professores nas escolas localizadas em bairros pobres e as turmas ficaram maiores para suprir tal problema. Apesar disso – e a despeito da conclusão do *American Statistical Association* de que os professores são responsáveis por 1% a 14% da variabilidade do resultado dos testes publicada em 2014 -, o princípio do VAM na educação (de que os professores são os maiores responsáveis pelo aprendizado dos alunos e que isso pode ser mensurado em testes de múltipla escolha) seguiu firme não só nos Estados Unidos, mas espalhou-se mundo afora como componente da “modernização” dos sistemas de ensino sob a égide neoliberal. No Brasil, o caso mais longo de inspiração nesse tipo de abordagem é o do estado de São Paulo, que, sob governo tucano de José Serra implantou o sistema de bônus pago aos professores de acordo com as notas obtidas por seus alunos no teste estadual, o Saresp (que avalia Matemática e Língua Portuguesa), e taxas de aprovação que formam o Idesp. O sistema vem sendo mantido desde então a revelia de evidências, como o que foi apurado pelo próprio Grupo Técnico de Indicadores e Avaliações de Políticas Públicas pertencente ao Secretaria de Planejamento e Gestão que apontou em um de seus relatórios sobre a política de bonificação que “A evolução positiva esperada para os resultados, rumo às metas de 2030, não tem sido observada, sendo comum o retrocesso, oscilação ou estagnação dos resultados” (Saldaña, 2018, n. p.).

De volta às recentes contrarreformas neoliberais no sistema educacional estadunidense, a conclusão de Bastos (2017) sobre os resultados do NCLB corrobora com aquilo que vimos tentando articular no item anterior a partir da bibliografia, ou seja, houve significativo sucesso material da burguesia ao mesmo tempo em que fracassou tudo aquilo que suas políticas ventilavam querer alcançar (a melhoria do ensino-aprendizagem e a diminuição da desigualdade nesse processo), não obstante, reiteramos, persiste-se nesta receita. Diz Bastos (2017, p. 156-157) sobre a desigualdade dos impactos daquele programa: “Se por um lado arcaram com os inúmeros efeitos negativos retro mencionados do NCLB os alunos, seus pais e toda a comunidade educacional por outro, sua implementação” garantiu “a captura das verbas da educação básica pública” o que “dinamizou uma imensa cadeia de fornecedores de serviços de consultoria e de testes, dentre outros, bem como viabilizou e pulverizou a disseminação de uma miríade de redes de escolas *charter* pelo país”.

Esse modelo de escola, a *charter*, de que falamos no item anterior, espalhou-se pelos Estados Unidos com grande velocidade após a implementação no NCLB. No ano de 2001 aquele país contava com 2347 escolas nessa modalidade de Parceria Público-Privado, ao passo que vinte anos depois, em 2021, somavam-se 7996 escolas *charter*. Esse processo colocado em

marcha tende a levar a mais privatização, pois faz com que as escolas tradicionais (públicas com gestão pública) percam investimento, seja pelo de fato de interpirem-se agentes privados entre a fonte de recursos estatais e a escola, seja por conduzir as famílias a optarem por escolas *charter* sempre que possível (dada a propaganda positiva sobre essa e paralelamente negativa em relação a escola tradicional), uma vez que lá, a verba “vai com o aluno”.

Colocando de forma simples, o aumento da complexidade envolvida na gestão das escolas *charter* em relação à das escolas tradicionais [...] torna altamente provável que os subsídios [públicos] que realmente chegam à escola — a real instância destinatária desses — sejam reduzidos no processo de sustentar financeiramente diversas camadas intermediárias. Além disso, em vários pontos neste sistema, os gastos públicos são transferidos para o controle de entidades onde a transparência pública pode ser comprometida, incluindo a possibilidade de que todos ou quase todos os recursos públicos sejam transferidos como um montante fixo para o controle de um agente privado que não é obrigado a fornecer relatórios detalhados de despesas. (Baker; Miron, 2015, p. 17).

Esse modelo de privatização cresceu – e segue crescendo - nos EUA à revelia dos resultados educacionais que produziu, pois trouxe resultados econômicos para a burguesia envolvida com produtos educacionais de variadas formas³⁰. Na última década, a mídia burguesa, ao cumprir seu papel no processo de privatização da educação estadunidense, fez grande propaganda das escolas *charter* apontando aquilo que nelas inexistia: excelência de resultados se comparados aos das escolas tradicionais e diminuição das “diferenças” entre o alunado. A rede de escolas *charter* Noble de Chicago servia como exemplo para as peças desse tipo de publicidade em favor desse modelo de escola. De acordo com Bastos (2017, p. 189), no entanto,

o que mais chama a atenção na política adotada por essa instituição com respeito ao seu corpo discente é a sua altíssima taxa de suspensão por “motivos disciplinares”, em torno de 51% (alunos suspensos pelo menos uma vez, durante o ano letivo), índice que sobe para 88% para o subgrupo dos educandos afro-americanos e para 68% para os com necessidades especiais. Compreensivelmente (ou coincidentemente), esses estudantes, os mais “difíceis”, tendem a ter notas baixas em testes e a não se graduar no ensino superior, diminuindo, assim, o desempenho daquela cadeia de escolas nas estatísticas das escolas *charter* apuradas pelos órgãos governamentais (DAVIS, 2012). Outra estratégia da empresa é cobrar multas por infrações da mesma natureza, de valores entre US\$ 5 e US\$ 280, quando 90% de seu corpo discente é constituído de discentes filhos de pais de baixa renda, o que, nos casos mais graves, leva à saída do educando da escola, pela impossibilidade

³⁰ Apenas para exemplificar em termos de remuneração com verba pública destinada à educação: “Em Nova Iorque, os 15 mais bem pagos CEOs das escolas *charter* ganham salários superiores ao do chanceler responsável pelas mais de 1.600 EPGPs [escolas públicas de gestão pública] daquela cidade, cujo valor em 2012 era de US\$ 212.614. Ilustrativamente, Eva Moskowitz, CEO e fundadora da cadeia de escolas *charter* Success Academy (que, por sinal, tem um conselho diretor que inclui abastados gestores de fundos de hedge de Wall Street), recebeu, a título de salário e bônus, US\$ 475.244 no ano fiscal de 2012 para administrar apenas duas escolas (MONAHAN, 2013; NEW YORK, 2012)” (Bastos, 2017, p. 181).

de pagamento da penalidade financeira, desnudando-se, dessa forma, a estratégia não somente daquela cadeia de escolas charter mas de quase todas suas congêneres de se livrar de aprendizes cujos resultados em testes padronizados possam impactar negativamente o desempenho da instituição nos mencionados índices educacionais (PARENTS UNITED FOR RESPONSIBLE EDUCATION, 2012).

Em resumo, a estratégia dos modelos de “escolha” (*charter e voucher*) é atuar na escola em função do lucro privado via expropriação de ativos públicos, do aprofundamento das desigualdades e da segregação entre os alunos. Como esclarecem Miron, Mathis e Welner (2015, p. 7) em sua revisão sobre os impactos das escolas charter:

Com exceção de alguns relatórios gerados por grupos de defesa [das escolas charter], existe um corpo substancial de pesquisa [acadêmica] atestando que as escolas charter estão acelerando a ressegregação por raça, classe, desempenho escolar, status de educação especial (particularmente quando a gravidade da deficiência é considerada) e status de aprendiz da língua inglesa. Dois estudos nacionais [publicados] em 2010 [Frankenberg (2012) e Miron et al., (2010)] examinaram as características de seus alunos e descobriram que as escolas charter aceleraram a segregação do sistema escolar público. Ambos os estudos descobriram que as escolas charter aceleraram a segregação por raça e classe. Um dos estudos [Miron et al., (2010)] também analisou as condições de aluno de educação especial e de aprendiz da língua inglesa e descobriu que as escolas charter também foram muito mais segregadoras do que as escolas locais do distrito.

Essa ofensiva burguesa sobre a educação, que se estrutura já nos anos de 1980, mas ganha sua forma mais acabada e avassaladora somente no início do século com o NCLB naquela formação social, necessitou, da perspectiva burguesa, para sua sedimentação e realização fecunda, da padronização curricular como sustentáculo intelectual das outras padronizações (testes, material didático, responsabilização). Os estímulos à currículos padronizados presentes no *No child left behind*³¹, além de produzir os currículos estaduais, seus testes e métricas, produziu o *Common Core State Standards* em 2011, um currículo comum para a educação básica daquele país. O currículo comum estava, portanto, no centro dos interesses empresariais uma vez que constituía etapa chave para aceleração do vetor de privatização almejado pela burguesia, ou seja, para estabelecer “testagem, responsabilização e aplicação de medidas ‘reestruturantes’” (Bastos, 2017, p. 163) tendendo sempre a mais privatização como vem acontecendo desde que o NCLB passou a vigorar.

³¹ De acordo com Bastos (2017), tanto a ideia de currículo comum quanto a de responsabilização baseada em testes presentes no NCLB são inspiradas em princípios que figuravam em documento do *Business Roundtable* de 1989 que primava pela padronização curricular e testagem de “alto impacto” utilizando-se do resultado destes para punir ou recompensar as escolas. A utilização de tais princípios “meritocráticos” datam, portanto, de, pelo menos, o final da década de 1980 e foram propostos aos estados estadunidenses por uma associação de lobistas em prol de interesses privados.

A padronização total do sistema de educação de um país facilita a produção em escala seja de materiais didáticos, seja de consultorias ou ainda a oferta facilitada e enquadrada de qualquer serviço do mercado para as escolas, como vimos. Por isso, no bojo do *Race to the Top*, programa educacional da gestão Obama tendo secretária Arne Duncan à frente da pasta da educação – programa bastante parecido, aliás, com o NCLB de Bush naquilo que diz respeito às privatizações, ao rebaixamento da escola pública tradicional e a punição de professores (Ravitch, 2020) -, ao colocar a disputa entre estados por maiores resultados em testes tendo como prêmio mais verba federal para os melhores, Obama e Duncan empurraram aos estados a adoção do *Common Core State Standards*, incidindo assim sobre todo o cotidiano escolar e aumentando o controle federal sobre as escolas daquele país (Ravitch, 2020).

A padronização curricular já fazia parte da discussão educacional estadunidense desde o início da década de 1990 e esteve restrita a cada estado daquele país, inclusive na vigência do NCLB, como vimos. Com a implementação do *Common Core State Standards* passou-se a ter um padrão federal de currículo, que foi implementado na maioria dos estados daquele país uma vez que poderiam resultar em mais recursos federais para os estados. Adotar essa prescrição curricular focada em habilidades demandadas pelo mercado, que trazia padrões para Língua Inglesa e Matemática para todo o ensino básico, queria dizer também aceitar mudar ainda mais o cotidiano escolar em função de demandas externas a esta, secundarizando, quando não excluindo mesmo, o acesso a aulas de literatura, artes ou ciências humanas; bem como aceitar tacitamente, uma vez mais, que os alunos estão na escola para responder às demandas de um mercado de trabalho globalizado.

De maneira geral, diz-se que o *Common Core* estabelece

Os padrões de matemática exigem que os alunos aprendam várias maneiras de resolver problemas e explicar como obtiveram suas respostas, enquanto os padrões de inglês enfatizam a não ficção e esperam que os alunos usem evidências para respaldar argumentos orais e escritos. Os padrões não são um currículo, mas habilidades que os alunos devem adquirir em cada série. Como eles são ensinados e os materiais usados são decisões deixadas para os estados e distritos escolares (Layton, 2014, n. p., tradução nossa).

Como na BNCC brasileira afirma-se primeiro que a prescrição curricular não é o currículo – para afastar a Base das discussões curriculares, o que não faz sentido tendo em vista suas implicações práticas -, e em segundo que os estados têm alguma autonomia para, partindo das prescrições, formarem seu currículo e aplicarem este em suas salas de aula. Ora, tendo em vista que os parâmetros adotados pelos testes em nível federal serão aqueles da prescrição curricular e que desse resultado será determinado o futuro de comunidades escolares, por óbvio

que aquele será tomado como o todo. E no fundo, do ponto de vista burguês, é isso mesmo que se quer.

Com forte apoio da burguesia (puxada por Bill Gates) e de grande parcela dos dois maiores partidos estadunidenses, o *Common Core* é certamente um trunfo dos “reformadores empresariais” da educação sendo parte basilar da padronização do sistema educacional como um tudo no atual contexto. Joanne Weiss, chefe de gabinete de Duncan, defendeu esse tipo de política afirmando que

O desenvolvimento de padrões comuns e avaliações compartilhadas altera radicalmente o mercado de inovação em desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional e avaliações formativas. Anteriormente, esses mercados operavam em uma base estado por estado e, frequentemente, em uma base distrito por distrito. Mas a adoção de padrões comuns e avaliações compartilhadas significa que os empreendedores da educação desfrutarão de mercados nacionais onde os melhores produtos podem ser levados à escala (Ravitch, 2020, n. p., tradução nossa).

Se entendermos a questão dos padrões em geral nas políticas educacionais, e das bases curriculares comuns em específico, a partir do que afirma Weiss, vem a luz o motivo da insistência em tais políticas ainda que falhem naquilo que prometeram publicamente.

Basta ter em mente que, concomitante à adoção do *Common Core* por cada um dos estados cresceu a proporção dos gastos destes com empresas de consultoria, novos materiais didáticos e tecnologias novas. Por exemplo, para aferir e alinhar o aprendizado dos alunos no âmbito daquele currículo comum o Ministério da Educação lançou mão de 350 milhões de dólares para dois consórcios realizarem avaliações padronizadas nacionalmente de modo online por alunos do maternal ao Ensino Médio e, nesse contexto, estados e municípios dispenderam de algo em torno de \$16 bilhões de dólares (Pionner Institute, 2012, n. p.). Rupert Murdoch fundou a Amplify logo após a criação do currículo comum e passou a vender tablets (com software e as taxas anuais de licenciamento) para estudantes de todo o país (Kardaras, 2016, n. p., tradução nossa). Apenas mais um exemplo, em 2014 a cidade de Los Angeles firmou um contrato de US\$ 1,3 bilhão para comprar iPads já com o software educacional da grande empresa do ramo educacional Pearson para todos os seus 650 mil alunos, mas este teve que ser desfeito, pois o “o FBI investigou seu contrato e descobriu que o agora ex-superintendente John Deasy tinha um relacionamento próximo com executivos da Apple e da Pearson” (Kardaras, 2016, n. p., tradução nossa).

Daí também a verdadeira campanha e financiamento que Bill Gates vem fazendo no *Common Core* desde o final da década de 2000: o domínio de um mercado amplo e escalável (sobretudo pela adoção dos padrões curriculares) aliado à possibilidade do controle da

reprodução ideológica por meio de materiais e serviços educacionais em âmbito nacional. Desde sua concepção, o *Common Core* está atrelado a investimentos robustos da *Gates Foundation* que fluíram, como aponta Layton (2014), “por todo espectro político”, bem como parte significativa do apoio público de figuras políticas e por meio de falsos movimentos populares são financiados por Gates para impor o consenso.

O apoio a essas organizações constitui elemento fulcral na estratégia dos bilionários envolvidos na captura do sistema público educacional estadunidense, dentre os quais Gates desempenha o papel de coordenador informal. Caracterizados como *fake grassroots groups* (falsos movimentos populares), por Spring e Hanson (2015), esses grupos geralmente têm nomes inocentes e cândidos, como “Students first”, “Parents for better schools”, “Better education for kids” (“Os estudantes primeiro”, “Pais por melhores escolas”, “Melhor educação para as crianças”, respectivamente), dentre centenas de outros espalhados pelos EUA. Muitos deles possuem membros comuns, conformando uma intrincada rede com vistas a, dentre outros propósitos, dificultar a identificação da origem de algumas doações de fundações que os financiam, sendo essas as únicas com poder de decisão nas associações em questão, visto que essas não costumam dar voz a pais, professores e comunidade (Bastos, 2017, p. 167).

Esse tipo de orquestração autoritária que impõe uma contrarreforma de impactos amplos e profundos sem que haja debates também amplos e profundos na sociedade, certamente guarda paralelos, ao menos em sua natureza, com a implantação da BNCC no Brasil a partir de um conluio entre grande burguesia, políticos afeitos a essa, falsos movimentos populares (do qual o Todos Pela Educação é o maior exemplo) e mesmo parte mais dada ao conservadorismo e burocratismo da academia. Mas, certamente, o *modus operandi* de implantação do *Common Core* foi mais abrupto e obscuro, uma vez que seu acelerado processo de implantação ocorreu “sem audiências públicas, sem debates públicos, com quase nenhum envolvimento de pais ou professores, nem embasamento científico e nenhuma revisão de qualquer outra forma”, sendo “profundamente caracterizado por corrupção, subornos, mentiras e distorções em todas as fases do processo” e contando com expensas da Fundação Gates na casa “de milhões de dólares para criar centenas de *fake grassroots groups* [falsos movimentos populares] e para subornar todos, desde a mídia empresarial ao Congresso e aos legisladores estaduais” (Spring; Hanson, 2015, p. 101).

No tocante aos impactos desse currículo comum nas escolas, a implantação do *Common Core* no estado de Nova York a partir de 2011 é emblemática quanto ao caráter culturalmente e cientificamente regressivo dos currículos prescritos sob as contrarreformas neoliberais na educação. Não obstante os formuladores e seus propagandistas afirmarem que a adoção da prescrição curricular comum prepararia mais adequadamente os jovens para a vida e o trabalho

no século XXI, estimularia o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de analisar informações e os fatos de forma lógica, não foi isso o que ocorreu. Na verdade, Freitas (2018, p. 99-100), ao sintetizar as conclusões de Smith e Jacobowitz (2018), registra que, ao serem analisadas as questões dissertativas em provas, após seis anos de vigência do *Common Core*, foi constatado que *“houve aumento significativo no percentual de estudantes que zeraram questões dissertativas; aumento pronunciado no número de zeros obtidos pelos estudantes em pelo menos metade das questões dissertativas”* além de *“uma diferença substancial na pontuação de zeros entre estudantes negros e hispânicos ‘versus’ estudantes brancos e asiáticos”* bem como *“aumentos particularmente acentuados, sustentados ao longo do tempo, na porcentagem de zeros para os alunos das 3ª e 4ª séries e para os alunos estrangeiros aprendendo Inglês e alunos com necessidades especiais”*.

Além disso, mesmo nos parâmetros exaltados pelos “reformadores” (os testes de larga escala), a adoção do *Common Core* por quarenta e cinco estados e pelo Distrito de Columbia produziu pouco ou nenhum ganho nas pontuações do NAEP, por exemplo; sendo mesmo, por vezes superados, em termos de pontuação deste teste federal, por estados que não adotaram o *Common Core* (Ravitch, 2020). Ademais, em oposição aos discursos dos defensores da padronização, as disparidades entre alunos de grupos étnicos e com rendas distintos, tampouco foi afetado positivamente por tal política. Nesse sentido, Ravitch (2020, n. p., tradução nossa, grifo nosso) sintetiza precisamente que: *“Os estados gastaram milhares de milhões de dólares na mudança dos seus padrões, formação de professores, manuais, materiais online e testes, e mais milhares de milhões para instalar computadores nos quais os alunos fariam os testes Common Core, mas nada disto fez qualquer diferença” para as comunidades escolares em termos de melhoria em ensino e aprendizagem, de modo que “Os únicos beneficiários foram algumas grandes empresas que esperavam vender produtos padronizados no mercado nacional”*.

À vista disso, a nova onda de neoliberalização do sistema educacional dos Estados Unidos concretizada neste século sintetiza concretamente as contrarreformas em educação em uma forma bastante avançada. O avanço dos interesses burgueses sobre os ativos públicos visando a privatização em alguma medida pautou-se no ataque à escola pública e na associação política entre frações burguesas, políticos e pesquisadores sob o comando dos primeiros para atingir os seus objetivos (lucrar diretamente com a educação escola – ao comercializar produtos e serviços às escolas -, ter uma plataforma de difusão ideológica e lucrar indiretamente com a educação escolar – ao incluir na rotina dos estudantes habilidades e formas de comportamento exigidas no exercício do trabalho futuro). Tal articulação pode ser vista nas políticas públicas

educacionais como o NCLB, o *Common Core* e o *Race to Top*, todos estes têm como princípio educacional o mérito e o esforço individuais mensurados por testes padronizados que avaliam currículos esvaziados de conteúdos disciplinares. Esses testes, como vimos, servem para punir as comunidades escolares julgadas como ineficazes e, assim, servirem de bode expiatório (e, na forma de índice, seus resultados são tidos como científicos) do processo de privatização que se coloca em marcha nessas escolas que não atingem as metas.

Em todo esse processo privatista, do qual as escolas charter são o resultado mais numeroso, houve ataque também a profissão docente de diversas formas, seja com a culpabilização e a pressão que foi colocada sobre os professores em relação às metas sabidamente inatingíveis inclusive criando ranqueamentos entre estes e expondo suas notas e nomes em jornais, seja no ataque a estabilidade e aos sindicatos, e mesmo na autonomia sobre o que e como ensinar. Em tudo isso as ferramentas digitais e os sistemas de ensino tiveram papel crucial, pois secundarizam o papel do professor e do ensino ao cumprir a função de dar lucro aos empresários, bem como atrelam as escolas a determinados softwares ou sistemas apostilados específicos que necessitam de licenciamento e atualização constante.

Por conta dessas políticas, no entanto, não se pode registrar melhoras na qualidade da educação estadunidense, em vários casos houve perda em termos capacidade cognitiva como indicamos, além de claramente ter havido retrocesso em termos de segregação racial nas escolas e aumento da desigualdade no rendimento escolar entre alunos de etnias e renda discrepantes.

2. CAPITALISMO NEOLIBERAL E SUBSUNÇÃO EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

“Enquanto Jorge Paulo Lemann pratica esgrima
Crianças são agredidas por pedirem comida”
(Eduardo Taddeo, Parque dos monstros)

À medida que o capitalismo neoliberal foi sendo implantado no Brasil, o que ocorreu logo após o fim da ditadura empresarial militar, a educação pública, bem como outros serviços e empresas estatais, passou a ser alvo dos interesses de frações burguesas já consolidadas e nascentes. Há então, a abertura de um mercado educacional na esfera pública aliada ao crescimento de empresas que vendem produtos e serviços educacionais na esfera privada. Em poucas décadas a educação pública foi subsumida pelos interesses privados reunidos em *think tanks* com estreita relação com o Estado. Este arco, abrangeu, de maneira mais dirigida, desde governos abertamente neoliberais como os de FHC, como aqueles que diziam se opor ao neoliberalismo, como os governos de Lula e Dilma Rousseff, prosseguindo com o golpe que colocou Temer na presidência e, é claro, com Bolsonaro.

Nesse capítulo, descrevemos o desenrolar das políticas educacionais privatistas desde os anos de 1990, nos quais houve a criação de normas para a inserção privada na educação pública, bem como a materialização desses interesses nas duas primeiras décadas do século XXI. Esse processo é analisado a partir da compreensão conjuntural interna e externa do país, sobretudo a direção que cada governo deu à economia brasileira e as relações de classes fundamentais para o entendimento daquele processo.

2.1 A educação pública brasileira na saída da ditadura empresarial-militar e a implementação do capitalismo neoliberal

Como buscamos elucidar no primeiro capítulo, as privatizações constituem o coração da implementação do capitalismo neoliberal, funcionando como ponta de lança da acumulação por espoliação que marca o novo imperialismo. Esse não foi um processo que se deu apenas sobre a educação, mas tomou diversas áreas cobertas pelo Estado, e a privatização não foi a única forma de expropriação adotada para garantir retorno aos capitais ociosos. No entanto, para nosso objetivo, nos deteremos apenas na privatização especificamente na educação, entendendo, reforçamos, seu caráter inespecífico no que se refere à busca por ampliação de mercado no período. Ainda que diga respeito à um processo concatenado e dirigido

globalmente, o movimento visando a privatização em geral, e da educação em específico, articulado pelas organizações de caráter supranacional (como o Banco Mundial e o FMI) e organizações capitalistas internacionais em favor dos Estados capitalistas centrais, não implica em implantação mecânica em cada país da cartilha privatista, mas, ao contrário, necessita sempre se acomodar às particularidades da formação social.

No caso do Brasil, a implantação do capitalismo neoliberal ensejou disputas entre e intraclases dentro dos limites estruturais da sociedade brasileira. Isto é, a condição periférica e dependente (Souza, 2019) e a ausência de uma burguesia nacional (Saes, 2016) capaz de dirigir uma via nacional e independente de desenvolvimento, delimitam estruturalmente ações do Estado a serviço de determinadas frações da burguesia, que se situam no interior do bloco no poder e que mantém ligações com capitais de origem estrangeira. Tais relações implicam na necessidade de produzir excedentes tanto para a burguesia brasileira quanto para os países centrais. Na fase neoliberal, esse bloco tem sido conduzido predominantemente pelos interesses do capital financeiro (comportando, a depender da conjuntura interna e externa, concessões ao setor produtivo ou a pautas sociais) o que ajuda a reforçar nexos dependentes agora sem internalização de alguma contrapartida e colocar em marcha a desindustrialização do país.

A passagem dos anos 1980 para os 1990 envolveu articulações políticas em torno dos rumos que seriam dados ao Brasil no pós-ditadura empresarial-militar. Por um lado, os movimentos sociais que ganharam força nos anos 1980 reuniram-se em torno de uma ideia um tanto vaga de democracia, e por outro a burguesia trabalhou para desarticular e criminalizar sindicatos e movimentos sociais considerados nocivos ao projeto burguês. Em tal processo, a articulação burguesa saiu vitoriosa conseguindo impor a neoliberalização do país nos anos 1990. São centrais para o nosso propósito – compreender o fenômeno da privatização da educação e seus desdobramentos – a compreensão dos elementos que contribuíram para a privatização e para o enfraquecimento de grupos que se pautavam pela luta por uma sociabilidade que superasse o capitalismo. As relações de classe e os principais agentes envolvidos na transição da ditadura para o capitalismo neoliberal precisam ser minimamente esclarecidas nesse sentido, para compreendermos o processo de generalização da privatização da educação no país, que procuraremos detalhar a seguir.

Podemos encontrar elementos fundamentais para a compreensão do capitalismo neoliberal brasileiro na década de 1980, quando o país passava pelo fim da ditadura empresarial-militar e pela restauração democrática. Compõem esse quadro, do lado dos interesses populares, a ascensão e organização dos trabalhadores, destacadamente em torno da CUT, no caso dos trabalhadores urbanos; do MST, no caso dos trabalhadores do campo; e do

Partido dos Trabalhadores (PT) como aglutinador das forças populares. Tal organização produziu significativa onda de greves na segunda metade da década e adentrou a década seguinte. Do lado do capital, organizava-se a desarticulação dos sindicatos, por dentro e por fora³², articulando convencimento e coerção. À medida que os sindicatos se aproximavam das associações patronais, procurando atuar como gestores de conflitos, sua ação era reduzida ao atendimento de interesses mais imediatos dos trabalhadores e ao assistencialismo, resultando no enquadramento e empresariamento de entidades sindicais; ao mesmo tempo os movimentos sociais foram sendo destruídos por dentro a partir da ideia da difusão do modelo de ONGs, promovendo “um processo complexo de conversão mercantil-filantrópica da militância, atuando muito próximas aos movimentos populares” (Fontes, 2010, p. 255). Também nesse período, o processo constituinte aglutinou forças burguesas dispersas em torno da minoração de atuação estatal em setores que não fossem de interesse do empresariado, de modo que, apesar dos avanços conseguidos (sobretudo no que tange à saúde e educação), “A autocracia burguesa, incrustada na própria ossatura do Estado, resistia ao formato pretensamente universalizante proposto pela Constituição de 1988” (Fontes, 2010, p. 321).

No plano externo, o país lidava ainda com a pressão imperialista para a adoção de contrarreformas neoliberais à medida em que crescia também a dívida externa. De acordo com Saes (2001, p. 79), significava uma ofensiva da burguesia imperialista visando “dirigir (por meio de instituições como o FMI, o Banco Mundial ou os governos dos Estados Unidos e da Inglaterra) o sistema monopolista hegemônico implantado nos países da América Latina” o que fazia necessário o confinamento, da burguesia monopolista nacional e a liquidação da empresa pública.

Esse direcionamento se deu também, algo semelhante ao que aconteceu na década de 1960, com a promoção de entidades privadas liberais em articulação com organismos estadunidenses. Se na década de 1960 foram a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e entidades como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) que conduziram a dominação burguesa através da ditadura empresarial-militar, agora comparecem Banco Mundial e Institutos Liberais financiados por empresas brasileiras e redes estrangeiras de difusão do pensamento neoliberal (Gros, 2004), sempre em articulação com o Estado. A atuação

³² Vide ascensão de Luiz Antonio de Medeiros no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo no final da década de 1980 e seu papel na criação da Força Sindical sob Collor em 1991, ao defender o sindicalismo de resultados. Ou, por outro lado, mas com a mesma finalidade, a violenta repressão aos trabalhadores da CSN em greve em 1989.

de *think tanks*, entidades privadas e organismos internacionais em articulação com o Estado deu guarida ao processo de privatização em várias áreas, inclusive a educação.

Estruturou-se, então, ao mesmo tempo, o remodelamento dos movimentos sociais e dos avanços sociais conseguidos por estes na Constituição de 1988, a partir, mas não somente, do empresariamento de organizações populares e na privatização de serviços públicos. Dito de outra forma, o arranjo entre os anseios imperialistas e as frações burguesas brasileiras buscou se ancorar na forma de entidades privadas para conseguir primeiro criar um consenso em torno de tais interesses, para, na sequência, se apropriar seja de empresas seja de serviços públicos e, paralelamente, atuar na difusão direta dos valores de classe contando com o fundo público estatal para isso. Esse elemento, a privatização, ganharia força e legitimidade na década seguinte, com a implantação do capitalismo neoliberal no Brasil, sobretudo nos governos de Fernando Henrique Cardoso.

A implantação da modelo neoliberal de capitalismo ocorreu, de forma mais estruturada, ao longo da década de 1990, e provocou alteração nas relações de classe e poder ao colocar em prática o ferramental típico desse modelo. Do lado do capital, nem todas as frações burguesas seriam beneficiadas com a aplicação do neoliberalismo à risca, ao passo que do lado do trabalho, só poderia haver retrocesso. O desmantelamento do protecionismo atingia a burguesia industrial interna, que teve perdas relativas com a abertura comercial. Já a limitação da atuação do Estado em políticas focalizadas beneficiou a burguesia ligada a serviços de saúde, educação e outras áreas antes atendidas pelo Estado, que puderam se expandir e acumular capital e poder político. Além de abertura comercial, focalização dos serviços públicos, a privatização beneficiava o capital financeiro nacional, que por outro lado era reativo a abertura comercial. Apesar das divergências entre frações burguesas em função do impacto econômico que políticas neoliberais causam aos seus negócios, a burguesia brasileira formou unidade política em defesa do neoliberalismo. Isso se deu tanto por acomodação aos interesses do imperialismo estadunidense, como por consenso intraclasses sobre os ganhos que significariam o desmantelamento dos salários, condições de trabalho e direitos sociais. Além disso, a unidade se dá, de acordo com Boito Jr. (2002), pelo receio da formação de um governo reformista, que poderia frustrar, em alguma medida, seu grau de exploração e acumulação.

Do lado dos trabalhadores, houve fraturas em vários setores devido à desarticulação produzida seja pelas políticas neoliberais (como o desemprego e a deslocalização industrial), pela propaganda midiática, estatal e empresarial em favor de “menos Estado”, seja pela mudança de postura de importantes sindicatos (como alguns filiados à CUT), ou mesmo pela adesão aberta ao neoliberalismo de organizações de trabalhadores (como alguns filiados à Força

Sindical). Assim, “[...] de um lado, o neoliberalismo tornou a burguesia brasileira mais unida e mais conservadora, e, de outro lado, ele produziu divisões política novas no campo das classes trabalhadoras” (Boito Jr., p. 14).

No contexto da implantação do modelo neoliberal de capitalismo no Brasil ocorriam concomitantemente a abertura política do país, feita por cima, a crise inflacionária que se arrastava há anos e com a condição de *novíssima dependência* da economia brasileira. O que significa, que, sobretudo a partir da década de 1990, o investimento externo no Brasil passou a ocorrer sem nenhuma contrapartida ou garantia, nem mesmo internalização de tecnologia ou conhecimentos ou ainda a expansão do mercado interno³³. Nas palavras de Saes (2007, p. 162), significa “o empobrecimento e a pilhagem das economias periféricas” já que prevalecem os ganhos fáceis via especulação financeira, aquisição de empresas existentes e posse dos recursos naturais. Em outras palavras, o país atua na atração de capitais visando aquisição de capital fictício, público e privado, ou seja, “*papéis* que especulam sobre o futuro e, no caso da dívida pública, um futuro que o Estado procura apresentar como menos incerto por meio de políticas econômicas consideradas responsáveis” (Souza, 2019, p. 127).

A ferramenta por excelência para condicionar as economias periféricas a essa dependência ainda mais rebaixada tem sido, desde os anos de 1970, os empréstimos via FMI e Banco Mundial tendo como condição a aplicação de uma política econômica baseada na austeridade. Com isso as economias domésticas se afundam em desemprego e achatamento de salários enquanto a produção nacional vai se voltando cada vez mais para fora, resultando, como nos anos 1980 e 1990, em perda de elos nas cadeias industriais, ao passo que parcela significativa da receita é direcionado para o pagamento da dívida. Concomitantemente entidades privadas nacionais e estrangeiras atuavam pedagogicamente para defender os interesses da burguesia, ao naturalizar tais resultados e consolidar o entendimento de que a resolução de condições como o desemprego e a falta de acesso à terra seriam amenizadas por políticas focalizadas, excluindo a noção de classe social como principal explicador de tais condições e aglutinador das demandas populares (Fontes, 2010; Neves, 2005).

Esses fatores imbricados que contribuem para uma inserção cada vez mais subordinada na divisão internacional do trabalho e para menos capacidade de colocar em prática políticas

³³ Diferindo-se, dessa forma, da antiga dependência (do século XIX a 1930), no qual a economia brasileira tinha a função de fornecedora de matéria-prima e de produtos agrícolas aos países centrais, que pelo interesse nessas mercadorias, investiam em infraestrutura física e davam apoio financeiro a comercialização externa; e da nova dependência (predominante entre 1950 e 1970), que se caracterizou pela implantação de filiais de multinacionais no país e investimento em novos ramos industriais, de modo que o capital estrangeiro investido contribuiu para a valorização da infraestrutura instalada e para a dinamização do mercado interno (Martuscelli, 2013).

sociais e, por isso, também passam a contribuir para a assunção de que o Estado é mero “gestor de compensações”, incapaz e ineficiente frente a organizações privadas. Por isso, passa a ser estimulada a presença de “novos atores sociais” na execução e mesmo direção das políticas sociais. Essa conformação é efetiva em termos da ofensiva burguesa tanto no sentido de ganhos materiais em médio prazo, pelo fato de cimentar o caminho das privatizações, como em termos de ideológicos, por difundir a ideia do poder pulverizado em pequenos grupos que poderiam, em articulação formal com o Estado, garantir seus interesses (seja como organização privada que executa um programa ou como cidadão que usufrui de serviço social via organização privada, ou ainda como pequeno agrupamento ensimesmado que reivindica direitos junto ao Estado). Em resumo, o que é proposto pelo FMI e pelo Banco Mundial aos países periféricos nos anos 1990 é:

Um capitalismo cujo discurso valorizaria tanto a sobrevivência dos indivíduos quanto a dos mercados, valorizaria a normalidade democrática, a eficiência da burocracia estatal, uma relação “saudável” de parceria com atores sociais governamentais e não-governamentais, e a proteção ambiental; buscando diminuir as tensões sociais causadas pela austeridade dos ajustes e reformas em mudanças que, afinal, têm com motivo principal manter e ampliar a capacidade dos países de pagamento da dívida externa, de cumprir com os serviços desta dívida, de fornecer mercados funcionando de forma estável e de manter uma ordem social sem sublevações nem possibilidades de mudança desta decisão dos países quanto à aceitação de sua própria expropriação. (Melo, 2004, p. 143).

Em alguma medida, Collor pôde atender essas demandas, a partir de uma forma de populismo neoliberal (Saes, 2001), quando este se apresentava como em favor dos “descamisados” e promotor da “caça aos marajás”. Tudo isso em uma campanha fortemente centrada na figura do indivíduo-candidato, o que contribuiu “para o aprofundamento de uma tendência estrutural do capitalismo que é a da personalização da política, na qual a possibilidade de partidos políticos exercerem as funções de representação política ou de governo é praticamente nula” (Martuscelli, 2013, p. 42). Com isso, apesar de não ser o candidato capaz de gerar consenso na grande burguesia nem em frações dos trabalhadores, Collor foi capaz de produzir uma aliança entre setores variados da sociedade ao vincular suas propostas à adoção contrarreformas neoliberais, como “aplicar políticas de abertura econômica, de privatização e de caráter assistencialista para a população pobre (os chamados ‘descamisados’); acabar com os privilégios do alto funcionalismo público (a chamada ‘caça aos marajás’) e combater o Estado cartorial” (Martuscelli, 2013, p. 41).

De fato, algumas das promessas de campanha de Collor se concretizaram: a “caça aos marajás” redundou na demissão em massa de servidores públicos federais, pois o governo

afirmava, em 1990, que 360 mil funcionários seriam demitidos, exonerados ou colocados em disponibilidade por estarem ociosos; e a política de privatização, sob o véu da “modernização”, implantada pelo Programa Nacional de Desestatização (PND). Ambas as medidas, a “reforma” administrativa e o programa de privatização compunham o Plano Brasil Novo, ou Plano Collor I e visavam, segundo o governo, a melhoria, ou “saneamento”, das contas públicas. No entanto, o combate aos servidores não tinha como motivo apenas os gastos da União, mas seu enfraquecimento enquanto força política em um quadro onde se registravam números expressivos de greves. De acordo com Martuscelli (2013, p. 60) “a política de demissões dos servidores públicos pode ser considerada, por outras vias, um claro combate do governo federal a um dos mais ativos movimentos grevistas do país”. Servindo também para a formatação de novas relações de trabalho precarizadas sob a condução empresarial, pois em compasso com a violência do desemprego “se agregava a incorporação de trabalhadores em atividades públicas, em áreas cada vez mais extensas de atuação, sem contratos regulares (bolsas diversas e terceirizações) (Fontes, 2010, p. 261).

Já as privatizações foram formalizadas via Medida Provisória (a MP 155, nesse caso) que mais tarde se converteu na Lei nº. 8.031/90, tornando-se, assim, política de Estado. O Programa incidiu fundamentalmente sobre empresas ligadas à siderurgia, petroquímica e produção de fertilizantes. A referida Lei permitia a compra de empresas utilizando títulos públicos, conhecidos como “moedas podres”, pois valiam em torno de 50% de seu valor nominal, mas nos leilões de privatização eram aceitas por seu valor integral. Também por isso, nem uma nem outra frente foi capaz de “sanear” os gastos nem contribuir no controle inflacionário. Além disso, a abertura comercial levou “a queda da produção de segmentos inteiros da indústria brasileira e de aprofundar tanto a recessão econômica como o caráter dependente da economia brasileira diante dos países imperialistas” (Martuscelli, 2013, p. 79).

Com a abertura comercial houve fragilização da economia nacional tornando-a mais vulnerável, com isso, de maneira ainda mais sistematizada que na década de 1970 e 1980, à baixa competitividade foi atribuída a situação da educação nos países, trazendo a teoria do capital humano mais uma vez, vinte anos depois, para o centro do discurso burguês incorporado pelos Estados. A educação era, então, “o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 56).

O quadro educacional brasileiro em meados da década de 1980, quando 60% da população vivia abaixo da linha da pobreza, era crítico: “50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da I a série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola”, além de “8 milhões de

crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 44). Nos anos de 1990 a taxa de analfabetismo chegava aos 18%, o que, mesmo entre nossos vizinhos sul-americanos representava uma taxa bastante alta. Taticamente, a cantilena neoliberal utilizará fartamente tal situação para produzir as condições de privatização da educação nas décadas seguintes com sucesso.

Tabela 1. Taxa de analfabetismo em países da América do Sul – 1990 e 2000

País/ano	1990	2000
Argentina	4,3	3,2
Bolívia	21,9	14,6
Brasil	18	13,1
Chile	6	4,2
Colômbia	11,6	8,4
Costa Rica	6,1	4,4
Equador	12,4	8,4
Guiana	2,8	1,5
Paraguai	9,7	6,7
Peru	14,5	10,1
Uruguai	3,5	2,4
Venezuela	11,1	7,5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados organizados por Gentili (2009).

No começo dos anos 1990, os países centrais produziram extensa documentação “emanada de importante organismos multilaterais” recomendando soluções com base na ideia de competitividade entre países e indivíduos segundo a qual a educação teria papel fundamental na produção de vantagens tanto para uns quanto para outros, aos países da América Latina, tanto no que se refere a economia, quanto a educação. No caso das políticas educacionais brasileiras, esses documentos tiveram papel fundamental, tal qual afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista, em artigo de 2002.

Essa farta documentação de que falam as autoras foi produzida a partir de Conferências mundiais e regionais patrocinadas por organismos que visam defender os interesses do imperialismo ao dirigir ou formatar os sistemas educacionais da periferia. O evento paradigmático foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos realizado na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Ali, sob a batuta dos patrocinadores (Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial), 155 países, o Brasil incluído, firmaram compromisso de alcançar a Educação Primária Universal em dez anos (até o ano de 2000) e melhorar os serviços de educação básica oferecido às duas populações. Um elemento central definido pela Conferência, que revela o

caráter utilitarista que quer se dar à educação em escala global, é a ideia de *necesidades básicas de aprendizagem*. Tais necessidades dizem respeito, em grande medida, à comportamentos e valores, bem como devem estar ligadas à dimensão laboral e, do ponto de vista didático precisam ser difundidas por “abordagens ativas” (Unesco, 1990). Outro ponto fundamental presente na Declaração que resulta da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ao tratar do financiamento da educação, afirma em frase grifada que: “Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (Unesco, 1990, p. 6), indicando a intenção privatista do projeto que ali se delineava.

Nesses termos, o Brasil, na posição de signatário-subordinado da Declaração de Jomtien se compromete frente aos outros 154 países que subscrevem o documento, mas sobretudo aos seus patrocinadores (a Unesco, a Unicef, o Pnud e o Banco Mundial) a produzir contrarreformas em seu sistema educacional visando oferecer “educação básica de qualidade” à sua população.

No contexto latino-americano, a CEPAL, a partir do documento *Transformación Productiva con Equidad*, de 1990, chamava a atenção para a necessidade de serem realizadas mudanças nos sistemas educacionais para que estivessem de acordo com as demandas da reestruturação produtiva que se processava. Também aí, as habilidades a serem aprendidas na educação básica dizem mais respeito mais ao comportamento que ao domínio de um conhecimento: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição [...]” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 63).

Mais tarde, em janeiro de 1992, enquanto Collor ainda presidia o país, a CEPAL publicou em parceria com a Unesco o documento *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, que indicava a pretensão de articular a moderna cidadania com a competitividade voltados ao crescimento econômico e equidade social. Na concepção expressa no documento, “os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 64) uma vez que dizem respeito ao mesmo “corpo comum de aprendizagens requeridas” e estes estão baseados “no domínio dos códigos culturais básicos da modernidade e no desenvolvimento das capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisões e seguir aprendendo”. A partir dessa concepção de função da educação e dos meios para realizá-la conforma-se “o padrão de medidas para avaliar o desenho dos currículos e a

eficácia das metodologias aplicadas no processo pedagógico” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 64).

Estavam delineadas, portanto, desde o início da década de 1990, as contrarreformas educacionais que se dariam dali em diante: prevalência de atitudes (elencadas pelo patronato) sobre conteúdos disciplinares, padronização curricular, avaliação em larga escala, responsabilização dos trabalhadores que executam as políticas e abertura (apresentada como necessidade) para atuação do setor privado na educação pública.

Já em período compreendido pelos governos de FHC, seriam ainda produzidos pelos menos alguns documentos que contribuiriam para formatar o projeto de educação básica para o século XXI. O mais importante, por sua influência na disseminação e naturalização dos fundamentos educacionais neoliberais, provavelmente foi o Relatório Delors (oficialmente “Educação: um tesouro a descobrir”) publicado em 1996 que resultou da iniciativa da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, promovida pela Unesco e presidida por Jacques Delors entre 1993 e 1996. O relatório produziu uma avaliação sobre a conjuntura do mundo globalizado, segundo a qual diante das incertezas no mercado trabalho, do desemprego e da exclusão social as saídas estariam na renovação das atitudes individuais. Nele “A educação é apresentada como um ‘trunfo’ para a ‘paz, liberdade e justiça social’”, sendo alçada mesmo à “instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’ e apta a fazer ‘recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras’” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 66).

No relatório é preconizada a educação básica, dos 3 aos 12 anos, “com conteúdo universal, dirigido com especial atenção às mulheres, populações rurais, pobres urbanos, minorias étnicas e crianças que trabalham”. Para esta etapa é prescrito “um sistema de ensino flexível, que possa oferecer uma diversidade de cursos, possibilidade de transferências entre as modalidades de ensino e novas formas de certificação” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 67). Já para a educação média, que é vista como momento de “revelação e aprimoramento de talentos além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 67-68), o foco é a organização do ensino em parceria com empregadores e o estímulo da visão empreendedora. Em resumo, “Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente”, além de endossar “as recomendações para a formação docente, em

orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 70).

Não foi o governo Collor, no entanto, que sedimentou a submissão da educação pública brasileira às diretrizes emanadas dos países centrais, mas os governos seguintes. Collor fez apenas apontamentos muito gerais, seu foco era outro naquele momento: o ataque aos funcionários públicos, a execução de privatizações e o controle da inflação. Ademais, seu governo foi curto. Ainda assim, as políticas educacionais sinalizadas traziam em seu âmago elementos neoliberais que seriam concretizados anos mais tarde, tais como a “descentralização” entendida pelo compartilhamento da responsabilidade pela educação pública não só entre os entes federativos, mas também entre a iniciativa privada e as famílias; o combate ao analfabetismo; e a incorporação de novas tecnologias à educação.

É sob o governo de Itamar Franco, após o impedimento de Collor, que os fundamentos políticos e ideológicos organizados e difundidos na Conferência Mundial de Educação para Todos ganharam terreno no Brasil e serviram de inspiração para o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993. Plano sinalizava aos organismos multilaterais e seus comandantes “que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 62). Ainda assim, a luta dos trabalhadores da educação conseguiu vitórias importantes naquele contexto, como o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação protagonizado pelo CNTE (o que foi frustrado por FHC na sequência).

No entanto, a instituição do Plano Decenal foi um direcionamento dado por cima, ignorando as mobilizações dos professores por todo país, que desde meados dos anos 1970 vinham se articulando, reagindo criticamente à situação da educação no país e propondo mudanças no sistema educacional (as propostas diziam respeito a qualidade da educação, melhoria das condições de trabalho e carreira docente, democratização da gestão e financiamento da educação³⁴) e buscando pautar a construção da Lei de Diretrizes e Bases da

³⁴ Em linhas gerais, em relação à qualidade, a permanência dos alunos na escola e a distorção idade-série, eram preocupações candentes, para as quais deveria haver assistência aos alunos (transporte, alimentação e material didático); redução do número de alunos por sala; aparelhamento das instalações escolares, sobretudo em bibliotecas e laboratórios; alterações curriculares; revisão dos métodos, técnicas e critérios de avaliação escolar, dentre outros. Em relação aos profissionais da educação, propunha-se a valorização e qualificação profissional; um plano de carreira nacional com piso salarial para todo o território nacional; reestruturação da formação docente; preparação e alocação de professores nas séries iniciais e pré-escolar. Quanto à gestão democrática reivindicava-se que houvesse democratização dos órgãos que administravam o sistema educacional, bem como a transparência das ações destes; descentralização tanto da administração quanto dos assuntos pedagógicos; gestão participativa; eleição direta e secreta para diretores e demais funcionários ligados à gestão das instituições educacionais; constituição de conselhos municipais e estaduais autônomos e com ampla representatividade para acompanhamento das políticas voltadas à educação; supressão do Conselho Federal de Educação por sua finalidade privatista. Já em relação ao financiamento, os professores organizados defendiam que verbas públicas deveriam ser destinadas exclusivamente para escolas públicas, sendo essa a única fonte de financiamento, devendo

Educação Nacional que viria a ser aprovada em 1996. Dessa forma, segundo Shiroma, Moraes, Evangelista (2002, p. 62), “o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais”.

Apesar da saída da ditadura empresarial-militar ter sido lenta, gradual e “pelo alto”, os avanços que a organização de setores populares conseguiu não foram desprezíveis. Ao contrário. Puderam, dentro de seus limites, garantir o acesso de toda a população à saúde e educação gratuita, sobretudo. No caso da educação, o Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que abrangia desde propostas liberais até propostas com influência socialista, conseguiu pautar o debate por educação pública e conquistar avanços incorporados no Capítulo III da Constituição (Braga, 2019).

No entanto, essas conquistas começaram a ser dilapidadas muito rapidamente em função das forças que se aglutinavam em torno do neoliberalismo, da cooptação de grupos e intelectuais a pouco comprometidos com a Educação pública estatal, e do isolamento de organizações mais radicais da esquerda. Ao longo da década de 1990, organizações de trabalhadores da educação vinculados à esquerda hegemônica, centralizada na figura do PT, passaram a expressar posições liberais sob o pretexto de pragmatismo. Já em 1991, na VI Conferência Brasileira de Educação, predominou a tendência segundo a qual as demandas da educação pública não deviam estar restritas ao Estado, mas reforçar o papel de organizações da sociedade civil na educação. Durante os Congressos Nacionais de Educação, que objetivavam construir um Plano Nacional de Educação (finalizado em 1997), houve consenso sobre o financiamento público a empresas privadas, colocando uma pá de cal, na posição recém firmada de exclusividade se recursos públicos para a escola pública (Braga, 2019). Assim, ainda que muitas das demandas fossem incorporadas a constituição de 1988, que seria o arcabouço constitucional para as políticas educacionais dali em diante, o que se viu, em grande medida, foi a desidratação do conteúdo dessas demandas e, com a neoliberalização do país, a realização de seu contrário.

Diferentemente de Collor, Fernando Henrique Cardoso era o candidato de primeira hora das classes dominantes brasileiras. Além disso, “Na conjuntura eleitoral de 1994, parecia aos setores subalternos da frente política conservadora que a adesão incondicional ao neoliberalismo era a única tática eficaz de luta ideológica e política contra a esquerda” (Saes,

haver transparência desde a fonte até a execução. Por fim, se defendia que o período de oferta de educação escolar pelo Estado deveria compreender da creche ao Ensino Médio, garantindo dezessete anos de educação (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002).

2001, p. 87). Ademais, FHC era um homem da academia, com boas relações e bons quadros, tinha, portanto, método para aprofundar a implantação do capitalismo neoliberal em terras brasileiras. Nas palavras de Fiori (1997, p. 14), o ex-Ministro da Fazenda de Itamar, responsável pelo Plano Real, “foi concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do FMI, e viabilidade política ao que falta ser feito das contrarreformas preconizadas pelo Banco Mundial”. Esta coalizão deixava claro, desde as propostas eleitorais, que seu projeto estava centrado em políticas de austeridade e integração subordinada na divisão internacional do trabalho sob o comando do capital financeiro. Portanto, a estabilização econômica e o controle da inflação, as aberturas comercial e financeira, a redução da fatia de verba pública direcionada a políticas sociais e o desmantelamento de cargos e carreiras públicas, a privatização de empresas e serviços públicos, foram propostas e efetivações dessa coalizão burguesa, bem como a aceitação tácita da posição subordinada aprofundando o traço dependente da economia brasileira. Tal projeto contou essencialmente com o apoio e condição da fração financeira do capital internacional e nacional associada, de modo que, “Com essa configuração, o bloco no poder foi capaz de dirigir a entrada do Brasil em uma fase mais orgânica da política neoliberal” (Martins, 2005, p. 146).

Entretanto, é evidente que nem todas as frações que compunham a frente que apoiava o projeto veiculado por FHC estavam de acordo com a aplicação de *todo* o ferramental neoliberal. De acordo com Saes (2001), para as frações da burguesia brasileira que compunham a frente política, pesava principalmente a implantação de uma política de abertura comercial irrestrita. Tanto a burguesia industrial quanto a bancária temiam a concorrência franca em território nacional e exigiam mesmo, no caso dos bancos nacionais, “reserva de mercado”. Já aos grandes proprietários de terra é sensível a questão dos subsídios estatais destinados à produção agrícola e mesmo os termos especiais para financiamento ou para produtores endividados concedidas por meio de bancos estatais. Os segmentos dos trabalhadores que endossaram o projeto neoliberal de FHC, o fizeram pela ideia da “modernização” da sociedade brasileira, da qual um elemento fundamental seria a liquidação do “Estado parasitário, cartorial e empreguista, que absorve através do sistema tributário os precários recursos financeiros do povo e os coloca à disposição de uma casta de privilegiados destituídos de qualquer utilidade social: os burocratas e os políticos profissionais” (Saes, 2001, p. 89). Esses setores, ainda assim, contraditoriamente, se opõem à aniquilação dos direitos sociais e trabalhistas que embasam o projeto neoliberal (Saes, 2001). Em resumo, como afirmamos no início do item, com Boito Jr. (2002), a burguesia se une em torno do neoliberalismo – ainda que nem todas as suas frações se beneficiem com toda a plataforma neoliberal –, ao passo que os trabalhadores se dividem politicamente com o

avanço de políticas neoliberais, seja porque, oposto ao neoliberalismo e sentindo o efeito de tais políticas se colocando na defensiva (devido a perda de direitos e reorientação de suas organizações, sobretudo no funcionalismo público e na indústria), ou aderindo em parte a ele, por motivos ideológicos, passa adotar estratégias cada vez mais individualistas de sobrevivência.

Portanto, é necessário deixar claro que o neoliberalismo logrou apoio também entre a classe trabalhadora brasileira. Na classe média, sobretudo no que a sociologia política localiza como alta classe média, a adesão ao neoliberalismo se deu tanto ideologicamente – por sua característica elitista, esse setor quer se ver distante da massa trabalhadora em seu cotidiano (escolas, hospitais, equipamentos de lazer), quanto economicamente – não quer seus filhos concorrendo à postos de trabalho em pé de igualdade com filhos de trabalhadores manuais. Portanto, essa fração defende o *apartheid social* por se beneficiar do acesso privilegiado à serviços privados mantendo distância social da massa de trabalhadores e dirigindo sua prole a um mercado de trabalho menos concorrido ao mesmo tempo que se opõe a políticas que possam indicar melhoria dos serviços públicos, pelos mesmos motivos. Trabalhadores de baixa renda, desempregados, subempregados e autônomos também passaram a compor a base social de apoio ao neoliberalismo, a despeito de, ao contrário da alta classe média, tais políticas serem opostas aos seus interesses econômicos em qualquer dimensão. Sua adesão, portanto, é estritamente ideológica (Boito Jr, 2002). Para explicar tal adesão ideológica, a hipótese de Boito Jr. (2002) vai na mesma direção da de Saes (2001), ou seja, que se trata resultado de “uma revolta popular e instintiva contra a cidadania restrita e hierarquizada e contra o Estado clientelista” (Boito Jr., 2002, p. 30) que foi convertida em apoio a ofensiva neoliberal. Quer dizer, a revolta difusa contra o Estado clientelista e os burocratas do Estado foi confiscada para a defesa de um “Estado mínimo” no Brasil, como uma forma de revide das massas. Na verdade, tratou-se de apropriação do descontentamento popular legítimo com a burocracia do Estado burguês pelas forças conservadoras.

A construção desse apoio amplo em torno do viés de enfraquecimento da participação do Estado na vida pública devido à sua ineficiência e seu clientelismo, foi capaz de apassar a classe trabalhadora em relação ao entreguismo e outros expedientes privatistas colocados em prática. Mesmo a escola pública, que é um serviço público de contato direto e frequente, não escapou dessa lógica, sendo atacada em ondas cada vez mais conservadoras desde então.

Construiu-se, portanto, uma hegemonia neoliberal conduzida pelos interesses e pela união da burguesia brasileira, mas também endossada por parcela significativa da classe trabalhadora. Apesar do acúmulo gerado por forças progressistas nas décadas anteriores, e da

organização classista que levou à grandes ondas grevistas. Neves (2005, p. 89), aponta que a década de 1990 concretizava a “recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira” em um período marcado pela reestruturação produtiva e do papel do Estado, tanto internamente quanto em sua relação com os outros Estados. Essa ofensiva, que tinha como fundamento tanto o objetivo de desestruturar os movimentos sociais quanto a adequação do capitalismo brasileiro às mudanças implantadas nos países centrais voltadas à intensificação da extração de mais-valor (Fontes, 2010), não contou apenas com os aparelhos do Estado, mas com organizações privadas em articulação com o Estado para sua realização.

Sem dúvidas o desmantelamento dos sindicatos era central para a empreitada privatista, por isso por dentro e por fora estes foram atacados para que enfim se convertessem em meros administradores de conflito entre o capital e o trabalho, sendo suas ferramentas àquelas disponíveis ao bom gestor. A confrontação seria tratada como caso de polícia. Nas palavras de Fontes (2010, p. 264), o período FHC pode ser caracterizado pelo ataque “aos direitos sociais e, sobretudo, às organizações mais combativas dos trabalhadores, seja de maneira abertamente violenta contra entidades de trabalhadores que resistiam (caso, por exemplo, do sindicato dos petroleiros), pela permanência e aprofundamento da truculência policial”, mas também “pela violência indireta – privatizações a toque de caixa e estímulo às demissões”. Tudo isso pôde ser consolidado, de acordo com Neves (2005), por ocorrer juntamente com um movimento de *repolitização da política*, objetivado pelo que a autora chamou de “nova pedagogia da hegemonia”, ou seja, difundir a ideologia do capitalismo neoliberal, por meio tanto dos aparelhos do Estado, como de entidades empresariais, que atuam para deslegitimar o Estado e as organizações de classe (sobretudo os sindicatos), colocando em seu lugar, entidades empresariais e do terceiro setor. Dessa forma se “estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação” (Neves; Sant'Anna, 2005, p. 35).

As resistências ao neoliberalismo ortodoxo foram, quando possível, contornadas por meios autoritários, fortalecendo o poder executivo e o presidencialismo. No Brasil, o instrumento por excelência desse tipo de condução da política estatal é o uso ilimitado de medidas provisórias do Executivo. Questões de interesse nacional deixam assim de, ao menos, passar pela via deliberativa do Congresso e tomadas como casos de mera regulamentação pelo Executivo (Saes, 2001).

FHC e seus ministros (em especial Pedro Malan) conseguiram, ao contrário de Collor, colocar os interesses do imperialismo e do capital financeiro internacional em primeiro plano. Isso pode ser constatado na nova era de privatizações inaugurada por aquele governo, tanto em

sua amplitude, já que abrangeu empresas de uma gama de setores muito mais extensa que em qualquer outro período e incorporou serviços públicos, como pela origem dos capitais, que foram, naquele período, em sua maioria estrangeiros³⁵. Grandes empresas como a Companhia Vale do Rio Doce, a Telebrás, a Light Serviços Elétricos e o Banespa foram privatizadas nesse período.

A articulação PSDB-PFL tendo como candidato à presidência Fernando Henrique Cardoso chegou ao poder como representação da modernização do país. Esse bloco incumbiu-se de difundir o “[...] grande consenso nacional em torno da necessidade da implementação das ‘reformas’ que iriam levar o Brasil a uma posição de destaque na chamada ‘era da globalização’” (Melo; Falleiros, 2005, p. 177). A frente conduzida por FHC, para execução do recrudescimento do capitalismo neoliberal no país, culpava a atuação do Estado pelas crises e dificuldades encaradas pela sociedade brasileira, já que, dado seu gigantismo e estrutura burocrática, causavam baixo crescimento econômico, ampliação das taxas de desemprego e elevação da inflação. Por isso a necessidade de uma contrarreforma segundo a cartilha neoliberal. Como vimos, essa é a mesma estratégia e a mesma narrativa usada desde os anos 1970. De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado publicado em 1995:

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício de poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (Brasil, 1995, p. 12-13).

O que se estava promovendo era um balanço dos direitos sociais conseguidos a duras penas pelos trabalhadores brasileiros e dos ativos nacionais a partir de lentes de capitalistas neoliberais. Em tal balanço quando não se pôde entregar para a burguesia brasileira ou internacional os ativos ou serviços via privatização tradicional, produziu-se o ferramental jurídico-político para a entrega via privatização gradual. O fato central nesse processo é a assunção de que as políticas públicas pudessem ser implementadas pelo terceiro setor, ainda que formuladas e financiadas pelo Estado. Segundo essa compreensão, bastante influenciada por Hayek, onde houvesse interesse privado o Estado deveria apenas estimular a constituição de mercados. Passam a ser atividades consideradas como não exclusivas do aparelho estatal “as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os

³⁵ Apenas para ilustrar: no período de 1990-1994 a compra de empresas brasileiras por estrangeiros correspondeu a 5% do total, já entre 1995 e 2002, foi de 56% (BNDES, 2002).

ambulatórios, os hospitais”, bem como “as entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc.” (Bresser Pereira, 1998, p. 25). A educação passa então, seguindo a mesma lógica do que aconteceu com outras empresas e serviços estatais, a fazer parte do cômputo capitalista a partir da privatização sob a pressão, naquele momento, da burguesia industrial que reivindicava que a educação pública deveria contribuir para a acumulação de capital humano em âmbito nacional para que suas empresas pudessem concorrer com alguma igualdade no mercado internacional (Oliveira, 2003). A saída seria pela incursão privada nas atividades públicas, às gerindo mesmo ou fazendo-as replicar as métricas e jargões empresariais. Mais uma década ou duas mais tarde, ficou comprovada que a intenção jamais fora competir ou melhorar a qualidade da educação no país, mas, torná-la “espaço” novo para a valorização do capital, sobretudo.

Esse entendimento de que entidades privadas pudessem atender a contento os serviços outrora conduzidos pelo Estado precisou produzir, concomitantemente, a naturalização do acesso de tais entidades ao fundo público em porções crescentes. Aliás, a disputa pelo fundo público passou a ser a disputa política por excelência, apequenando substancialmente os anseios de organizações e partidos antes comprometidos com a construção de outra sociabilidade, do qual o Partido dos Trabalhadores é o exemplo de maior expressão.

Como resultado do desmantelamento das políticas sociais conduzidas pelo Estado, pôde-se desenvolver uma *nova burguesia de serviços* explorando serviços de saúde, educação e previdência privada, grosso modo (Boito Jr., 2002). A vantagem dessa nova burguesia de serviços “é que o imperialismo e todas as frações burguesas presentes no bloco no poder estão unidos na pressão pela redução dos gastos sociais do Estado e, nessa medida, convergem na defesa, mesmo que indireta” dos seus interesses (Boito Jr., 2002, p. 24). No caso dos serviços educacionais explorados por essa fração da burguesia, ocorreu um processo de oligopolização nas décadas seguintes, sobretudo a partir de 2010 (Adrião, 2022), sendo incorporados, em grande medida, à grupos com predominância ou forte atuação na esfera financeira.

Ainda de acordo com Boito Jr. (2002, p. 24-25), essa nova burguesia de serviços se constitui como um dos setores mais reacionários da burguesia brasileira, já que “qualquer política reformista, que queira melhorar e expandir os serviços públicos de saúde e educação, estará pondo em risco a própria existência desse setor”.

O governo de FHC coloca em marcha então um rápido processo de formalização das privatizações, fornecendo a segurança jurídica necessária para o florescimento dessa empreitada. A forma escolhida, seguindo a cartilha da neoliberalização dos países centrais nos

anos 1970, foi alçar aquilo que passou a se chamar de Terceiro Setor a agente legítimo para a execução de políticas voltadas ao “social”. Isso, porque, como vimos no capítulo anterior, não teria os vícios próprios do Estado (burocracia e ineficácia) sendo sua natureza privada, nem do mercado (destinação ao lucro acima de tudo). Daí, passa-se a entender, de maneira dissimulada, pelos intelectuais da Reforma do Estado, que o Terceiro Setor sendo composto por agrupamentos muito distintos entre si, organizações não-governamentais (ONGs), instituições filantrópicas, fundações empresariais e associações comunitárias, corresponde à sociedade civil. A realidade é outra, entanto, o terceiro setor (ONGs, fundações, associações civis) é constituído, em grande medida, por aparelhos privados de hegemonia que “direta ou indiretamente, reproduzem a concepção de mundo burguesa mundial no espaço nacional” (Neves, 2005, p. 122). De modo que, quando eclodiram no Brasil na década de 1990 – sob o argumento de que representavam alargamento da participação política e da democracia e se voltavam a construção da cidadania –, em grande medida se destinavam a “a disseminar os postulados e proposições neoliberais já hegemônicos à época em âmbito internacional” (Neves, 2005, p. 123). Em verdade, acabaram por contribuir decisivamente “para o sucesso do desmonte dos direitos universais, a cujo espólio se candidataram a gerir, apresentando-se como as gestoras mais confiáveis dos recursos públicos” (Fontes, 2010, p. 268).

Para viabilizar os contratos desses agentes com o Estado criou-se um aparato legal destinado às Organizações Sociais (OSs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). A condução dessas medidas de privatização da gestão ou execução de políticas públicas, no governo FHC, foi conduzida através do Programa Comunidade Solidária, criado em 1995. O Programa atuou tanto na divulgação da ideia de terceiro setor e seus benefícios na atuação junto ao Estado quanto na elaboração do arcabouço jurídico que dava sustentação à ação privada em serviços antes atendidos diretamente pelo Estado. Foram cruciais nesse sentido a criação da Lei nº 9.637/98 que regula a relação entre a sociedade civil e o Estado a partir do conceito de Organizações Sociais (OS); a Lei do Trabalho Voluntário (Lei nº 9.608/98, de 18 de fevereiro de 1998) que formalizava o trabalho não remunerado realizado por pessoa física ao Estado ou organização privada sem fins lucrativos; e a Lei nº 9.790/1999, que criou a figura jurídica de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). A partir dessas normas tornaram-se possíveis formas de transferência de recursos públicos para esse tipo de organização (privada sem fins lucrativos), seja através de formas variadas de privatização ou da facilitação do recebimento de financiamento público (Neves, 2005; Melo; Falleiros, 2005).

A formalização dessas entidades privadas e o reforço ideológico diuturno de sua eficácia e legitimidade, pavimentou, juridicamente e junto à opinião pública, o caminho para

acumulação via apropriação do fundo público associado à difusão ideológica com o aval do Estado. O interesse privado em conseguir estes objetivos fez explodir o número de entidades desse tipo na década de 1990. Em pesquisa realizada pelo IBGE em parceria com o IPEA, organizações de tipo “sem fins lucrativos”, denominadas de Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (Fasfil) no estudo, tiveram expressivo crescimento a partir de meados da década de 1990. De 105 mil Fasfil em 1996 passou-se a quase 276 mil entidades desse tipo em 2002, um crescimento de 157% no período (Fontes, 2012). Ainda de acordo com o levantamento da autora, além o crescimento no número de entidades, a composição da fonte financiadora também se alterou, enquanto em 1993 as agências internacionais correspondiam à 75,9% do orçamento, em 2000 eram de 50,61%, ao passo que os recursos provenientes diretamente de órgãos governamentais (federais, estaduais e municipais) foram de 3,2% em 1993 para 18,46% em 2001. Esse movimento indica que, uma vez garantida a lógica da “participação” da “sociedade civil” restrita à institucionalidade e imbuída de remediar pontualmente algumas das mazelas sociais sem vinculá-las com a estrutura da sociedade brasileira e com a luta de classes, estabelece-se uma “gestão” privada dos problemas sociais desviando dinheiro público para essas entidades.

São exemplares nesse sentido, dois grupos que passaram a reunir os interesses de entidades privadas diversas na segunda metade da década de 1990: o Gife e o Instituto Ethos. Esses grupos foram, no Brasil, vanguarda na passagem da “filantropia empresarial” para “responsabilidade social empresarial”, assumindo abertamente o interesse no lucro ao participar e promover programas de cunho “social” (Martins, 2005). No caso do Gife, desde a sua criação, predominam entidades que atuam na educação básica (Martins, 2005; Adrião, 2022) contribuindo para consolidar o novo padrão de sociabilidade a partir de projetos focalizados e, garantindo, à médio prazo, um mercado para seus produtos. Cumpre registrar, que, embora se coloquem como grupos de empresários interessados no desenvolvimento sustentável do país, eles demandaram e ainda demandam, subsídios públicos via Estado (Martins, 2005), o que traz a luz a intenção de abrir novas formas de acumulação de capital.

O processo de privatização incluía a educação, para isso um robusto conjunto de políticas foi construído. Como de resto, o caminho foi o de buscar legitimidade ao mesmo tempo em que as demandas mais caras aos coletivos de profissionais da educação. O recurso usado foi o de patrocinar encontros entre diversos segmentos da sociedade, mas dirigido por um pequeno grupo e organizações, a fim de poder afirmar um consenso. Exemplo disso foi o *workshop* patrocinado pelo governo federal em São Paulo, reunindo “representantes de vários ministérios (MEC, MTb, MCT/CNPq) e segmentos da sociedade civil (organizações de

empresários, centrais sindicais, CRUB, CONSED, UNDIME, FIEP - Federação Interestadual das Escolas Particulares)” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 77). Desse encontro resultou o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, que analisou o quadro geral da educação no país e as estratégias para superá-lo. Seu objetivo era a “a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo”, e indicava para a educação básica, entre outras coisas: reestruturação curricular (com foco na participação do indivíduo na sociedade moderna), melhoria dos livros didáticos, instituição de um sistema de avaliação em âmbito nacional e um órgão federal responsável por estes para aplicação anual de testes, maior articulação entre as escolas de nível médio e as empresas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 78).

As indicações estavam em consonância com as alterações que se estimulavam desde os encontros conduzidos por organismos representantes do imperialismo. Isso quer dizer, como demonstra Freitas (2018), que o desdobramento das diversas formas de privatização na educação prescinde de reformulações curriculares, implantação de avaliações externas, responsabilização individual dos executores das políticas, além de fragilização dos contratos de trabalho na escola. A formulação de políticas nesse sentido se deu, em um movimento de recentralização de determinadas atividades do Estado em que ao MEC coube “o papel político-estratégico da definição, encaminhamento e aplicação das políticas educacionais” ao passo que às secretarias estaduais e municipais ficaram responsáveis pelo “papel estratégico-gerencial e as escolas o papel gerencial-operacional” (Falleiros, 2005, p. 219).

Do pacote de contrarreformas articuladas pelo governo FHC, as que mais afetaram o ensino básico, foram a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as oito séries, programas de formação e reciclagem de professores (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Além disso, medidas de austeridade como Desvinculação de Receitas da União (DRU) criada em 1994 (que deixava 20% do orçamento da União livres para gastos, o que reduzia o valor dos gastos constitucionais já que o cálculo era sobre os 80%, reduzindo drasticamente os investimentos educacionais) e a Lei de Responsabilidade Fiscal de 2001 (estabeleceu limites e metas fiscais para União, estados e municípios, incidindo sobretudo sobre pagamento da força de trabalho e o plano de carreira dos profissionais).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é um caso à parte no que tange a disputa política para a sua implementação. Para a construção da LDB a tática do governo

de capitaneado por Cardoso foi impor a perspectiva de seu grupo e, com isso, rechaçar todo o acúmulo das trinta organizações que congregavam profissionais da educação em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse direcionamento seria dado pelo Conselho Nacional de Educação. Atrelada a essa tática, estava a de postergar a tramitação da Lei para que, nesse meio tempo, a contrarreforma fosse implantada via decreto ou medida semelhante (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Em poucas palavras, o projeto apresentado em 1988 à Câmara Federal, que havia sido delineado por Dermeval Saviani, após a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) em que foram sintetizadas as sugestões na Carta de Goiânia e que, após emendas teve como relator Jorge Hage (então PSDB, depois PDT), foi taticamente substituído pelo projeto de Darcy Ribeiro (PDT) em articulação com FHC e Paulo Renato Costa Souza.

A Lei aprovada tinha um viés desregulamentador e privatista (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002), que, na avaliação de Saviani, “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Não obrigando, portanto, o Estado alterar significativamente a educação no país. Ademais, consolidou a substituição do sistema nacional de educação pelo sistema nacional de avaliação, submetendo toda a educação, como se viu na sequência, à centralidade da avaliação (Arelaro, 2005).

Dessa forma, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, foi reformulado em 1995, em consonância com as diretrizes do Bando Mundial, para produzir e organizar as avaliações externas destinadas à Educação Básica a partir de critérios comparáveis que serviriam, segundo o discurso oficial, para controlar a “qualidade” educacional. Na verdade, as avaliações externas instituídas, ainda que não fosse essa sua função, a ser utilizados para estabelecer um ranqueamento entre instituições, inclusive nas redes públicas. Isso gera ao mesmo tempo, pressão dentro das escolas, que acabam, em grande medida, a submeter boa parte do tempo ao treinamento para testes externos e uma disputa por escolas com melhores índices. Além disso, os índices servem de pretexto para o arrocho salarial ganha contornos mais cruéis, pois, além da cantilena fiscalista, é invocada a remuneração por competência, sob a batuta do discurso do mérito, na qual a produtividade mediada pela nota obtida pelos alunos em tais testes, em substituição aos reajustes e aumentos salariais legítimos. Por fim, são utilizadas para atacar a educação pública conduzida pelo Estado e valorização de escolas privadas, para então colocar em marcha processos de privatização.

No que concerne aos PCN, de acordo com Falleiros (2005, p. 219), em termos gerais, estes têm como fundamentos pedagógicos:

(i) a psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não-estáveis de conhecimentos; (ii) o enfoque social do processo de ensino-aprendizagem por meio da inclusão, no currículo do ensino fundamental, dos temas transversais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural) e da noção de interdisciplinaridade no currículo do ensino médio; (iii) o desenvolvimento de competências (“aprender a aprender”) em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias - que demandariam novos aprendizados e requalificações constantes.

Há expressamente um discurso deslegitimador do ensino dos conteúdos clássicos das disciplinas escolares em paralelo ao elogio do desenvolvimento de competências requisitadas no mundo em transformação. Aliás, dizem os formuladores das contrarreformas e seus apoiadores, nesse mundo tecnológico, nessa era digital, há que se ter flexibilidade no mercado de trabalho e no processo de aprendizado, concluindo que a principal tarefa é “aprender a aprender”, em consonância com o pensamento de César Coll que prestou consultoria técnica à equipe responsável pela elaboração dos PCN nomeada pela Secretaria de Ensino Fundamental (Falleiros, 2005). Textualmente o documento afirma:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (Brasil, 1997, p. 28).

Esse imperativo de qualificação e requalificação que se dá a partir desenvolvimento de competências e habilidades, que muitas vezes dizem respeito a internalização ou simulação de comportamentos, está conectado a dois movimentos, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002). Por um lado, a partir da ideia de educação ao longo da vida, todo tempo e espaço pode ser destinado a educação, inclusive as empresas e organizações. Por outro lado, a importância do sistema de ensino é reafirmada, desde que se livre do ensino e dos conteúdos “tradicionais” e se passe a corresponder às demandas da “sociedade da informação”, do “conhecimento” etc. As contrarreformas (curriculares, de formação de professores, da universidade), a instituição de políticas como as de avaliações externas e do livro didático, dizem estar a serviço dessa modernização (aprendizagem ao longo da vida e educação flexível

e compatível com a sociedade da informação). Às autoras parece que, contraditoriamente, “busca-se resolver no e pelo sistema de ensino aquilo que ele, por si só, é incapaz de solucionar” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 13).

Ao difundir a necessidade candente de inserir as massas na sociedade tecnológica e a ideia de que a trajetória de educação na educação básica diz respeito ao desenvolvimento de competências básicas voltadas ao exercício da cidadania e a incursão em atividades profissionais, colocado em tom “de quem comunica verdades, com pretensões de auto-afirmar tal programa como vanguarda salvadora dos estudantes, portadora do que há de mais avançado e ousado no atendimento às necessidades educacionais” imputando aos professores e às escolas a responsabilidade pelos problemas educacionais no país, devido, ao que chamam os “reformadores” de viés tradicional,

[...] os PCN se configuram em uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras (Falleiros, 2005, p. 228).

Portanto, o documento, reproduzindo o pensamento dos *experts* que o produziram, de que, em um contexto de “modernização” ditado aceleração da difusão da informação, frequente renovação tecnológica, que conformam a “sociedade da informação”, os professores estariam descompassados, em posição de atraso. Por isso, o convite à re-profissionalização é constante e incisivo, bem como a deslegitimação dos seus saberes teóricos e práticos e do seu saber-fazer próprio. Dessa forma, vai se retirando “do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 99).

Aliás, o fato de Fernando Henrique Cardoso, o ministro da educação Paulo Renato Souza, a secretária do MEC e direto do Inep Maria Helena Guimarães de Castro, a Conselheira do CNE para o Ensino Básico Guiomar Namó de Mello – para citar apenas alguns – terem tido sólido contato com a academia, além de atuarem como docentes, em nada diminuiu a ferocidade dos ataques aos direitos, aos saberes e à dignidade dos trabalhadores da educação em geral, e aos professores em específico. Isso se revela não só no apelo ao voluntarismo e à filantropia presente em campanhas como “amigos da escola” ou “adote uma escola” (Frigotto; Ciavatta, 2003), mas nas próprias condições materiais de trabalho dos professores - que vinham de um período de permanente arrocho salarial praticado pelos militares (Cunha, 2014). O próprio Piso

Nacional de R\$ 300 reais que a categoria havia conseguido junto ao governo de Itamar Franco em 1994 no âmbito do Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica foi abortado por Cardoso, em seu lugar foi colocado o Salário Médio de R\$ 300 reais em dezembro de 1996 (Pinto, 2002).

As derrotas dos trabalhadores de educação e da sociedade como um todo promovidas pelos governos de FHC legaram ainda, um PNE mutilado e sem capacidade de impor melhoria significativa e profunda na educação brasileira. Isso porque o PNE: Proposta da Sociedade Brasileira, construído pelas entidades educacionais no âmbito do Congresso Nacional de Educação em suas primeiras edições foi também vencido, como tinha acontecido com nas disputas pela construção da LDB. Assim que a oposição apresentou o PNE: Proposta da Sociedade Brasileira à Câmara pelo deputado Ivan Valente (à época fazia parte do PT e a partir de 2005 do PSOL) à Câmara, o governo apresentou o seu projeto por meio do deputado Nelson Marchezan (PSDB). FHC vetou mesmo a proposta desse PNE apresentado por Marchezan de destinar 7% do PIB à educação que se contrapunha ao 10% a ser atingido em 10 anos do PNE construído pelos educadores. Com o veto ficou valendo o mínimo constitucional de 5%. Outra proposta vetada foi a de ampliar o Programa Renda Mínima (programa de auxílio financeiro à famílias de baixa renda) para atender 100% das crianças de 0 a 6 até o sexto ano do Plano. O PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), assim aprovado, resultou inócuo e apenas ratificou que a política educacional na forma de contrarreformas neoliberais em curso poderia seguir e que os anseios populares podiam ser ignorados, configurando assim mais uma “carta de intenções” do que um plano propriamente dito (Valente; Romano, 2002).

Naquele ano de 2001, Cardoso reforçaria as bases de capitalismo neoliberal brasileiro com a Lei de Responsabilidade Fiscal, estabelecendo metas fiscais e os limites e controles com o funcionalismo público nos três poderes. Dessa forma, a austeridade era institucionalizada e o Estado passa, abertamente, a operar em função de pagar a dívida, ou seja, perseguir o superávit fiscal acima de tudo, garantindo liquidez aos seus credores (Freixo; Costa, 2021).

Dessa maneira, podemos afirmar que a centralidade das políticas educacionais de FHC esteve na diminuição da responsabilidade do Estado em relação à educação da população associada à incursão das organizações privadas na realização de funções que iam do planejamento à execução de tais políticas. Então, resumidamente, o que foi feito em relação aos diversos níveis da educação básica nos governos de FHC foi o seguinte: a educação infantil ficou a cargo dos municípios e famílias; a educação de jovens e adultos se reduziu às políticas de formação profissional e requalificação, delegada mais ao Ministério do Trabalho e às organizações privadas; no nível médio se recolocou o dualismo entre ensino técnico e

propedêutico, um voltado à atividade profissional e outro ao acesso ao ensino superior de qualidade; por fim, no ensino superior, a aposta foi na expansão por meio das instituições privadas (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Todo esse pacote de contrarreformas educacionais associadas à implantação do modelo neoliberal de capitalismo sobre o qual se construiu, na década de 1990, um consenso, passou a legitimar a privatização da educação pública em diversas esferas progressivamente dali em diante. “Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107). De acordo com Andrade (2022, p. 119), “educação passou a ser encarada cada vez mais como ferramenta estratégica de administração da pobreza crescente, cumprindo a dupla tarefa de contribuir na reprodução da força de trabalho e auxiliar na obtenção de consenso”. Esse arranjo abriu espaço para que educação fosse subsumida pelos interesses privados e pudesse, anos mais tarde, organizar um rearranjo de sua função na sociedade brasileira, priorizando a obtenção de lucro e a acumulação de capital e secundarizando o papel da difusão ideológica e a formação para o mercado de trabalho.

2.2 Articulação da burguesa via organizações privatistas e sua relação com as políticas educacionais nos governos Lula

No alvorecer do século XXI, depois de concorrer ao Executivo nacional desde 1989, Luiz Inácio Lula da Silva venceu as eleições presidenciais de 2002. Naquele momento o Partido dos Trabalhadores já quase não tinha nada que o aproximasse do PT dos anos 1980, quando ainda expressava ideais socialistas – embora hoje queira apagar esse traço em sua história (Iasi, 2023). As propostas do PT para aquele pleito faziam menção a um combate ao neoliberalismo ou a uma flexibilização desse modelo. As bases do capitalismo neoliberal não foram atacadas (superavit primário e controle da inflacionário, ambos em favor da remuneração do rentismo), é certo. Mas houve uma mitigação desse modelo de capitalismo (Martuscelli, 2015) via políticas públicas sociais voltadas a melhoria da vida da fração da população mais pauperizada.

Apesar da dificuldade de definição das políticas econômicas e sociais dos governos capitaneados pelo PT (apesar de algum distanciamento temporal) se dão devido a heterogeneidade dos conteúdos que informam tais políticas levando a contradições entre elas, ou mesmo em seu âmago. No entanto, é possível afirmar que assim como não houve mero continuísmo dos governos de FHC, também não houve ruptura com o modelo neoliberal

implantado, em grande medida, nos governos tucanos. Há consenso na bibliografia crítica em afirmar que Lula cumpriu o compromisso de seu governo com o empresariado - firmado na Carta ao Povo Brasileiro e tendo o empresário José Alencar filiado ao Partido Liberal como vice³⁶ - e atendeu a exigências do mercado quanto à manutenção do tripé macroeconômico herdado dos governos FHC, não atacando o neoliberalismo em suas bases. Por isso, inclusive, antes mesmo do primeiro turno Fiesp, Bovespa, Febraban e mais cem grandes empresários tornavam público seu apoio à chapa encabeçada por Lula através do Manifesto de apoio a Lula (Folha de São Paulo, 2002). Não obstante, a cartilha neoliberal ortodoxa não foi seguida à risca. As “heresias” cometidas pelos governos Lula em relação ao ferramental do modelo neoliberal seriam três, de acordo com Bastos (2015): (i) veto a novas privatizações e investimento nas empresas estatais, sobretudo nas ligadas à energia; (ii) restauração do papel dos bancos públicos na execução de políticas públicas; (iii) expansão do mercado interno apoiado pelas políticas de valorização salarial associada ao estímulo da formalização do emprego e ampliação de transferências sociais puxadas pelo Bolsa Família.

Tais “heresias” puderam ser feitas em virtude do crescimento econômico e das pressões de parte da própria base do governo, que, em 2003, via incrédula a Reforma da Previdência encaminhada pelo governo que penalizava especialmente os servidores públicos. Também causava estranheza à parte da base a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), que se colocava como uma via democrática de caráter consultivo para que a sociedade civil pudesse assessorar a presidência opinando sobre pautas e projetos, mas que era composta, em sua maioria, por grandes empresários³⁷. A saída de Lula foi uma forma de conciliação na qual a prevalência era dos interesses de frações burguesas ligadas ao setor bancário financeiro e ao agronegócio fundamentalmente, e fazendo concessões à base com políticas sociais. Esse arranjo dependia, no entanto, de crescimento econômico, o que foi dado primeiro pela condição externa favorável e na sequência pelo aquecimento do mercado interno.

³⁶ Depois da vitória eleitoral, passou também a comandar ministérios, à exemplo de Roberto Rodrigues que conduzia a ABAG (Associação Brasileira de Agribusiness) à época e passou a ser Ministro da Agricultura e Luiz Fernando Furlan, então presidente do Conselho de Administração da Sadia, que passou a responder pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

³⁷ “51% dos membros estavam ligados diretamente ao meio empresarial, dentre os quais se destacam: Antoninho Marmo Trevisan (Trevisan Associados), Eduardo Eugênio Gouveia Vieira (presidente da FIERJ), Horácio Lafer Piva (então presidente da FIESP), Eugênio Staub (presidente da Gradiente e membro do Conselho do IEDI), Jorge Gerdau Johannpeter (presidente do grupo Gerdau), Abílio Diniz (presidente do grupo Pão de Açúcar), Benjamim Steinbruch (presidente da Companhia Siderúrgica Nacional- CSN, e membro do Conselho do IEDI), Reinaldo Campos Soares (presidente da Usiminas), Pedro Jeressaiti (presidente da Telemar). Os 49% dos lugares restantes foram ocupados por representantes de sindicatos, líderes religiosos e sociedade civil” (Martins, 2013, p. 25).

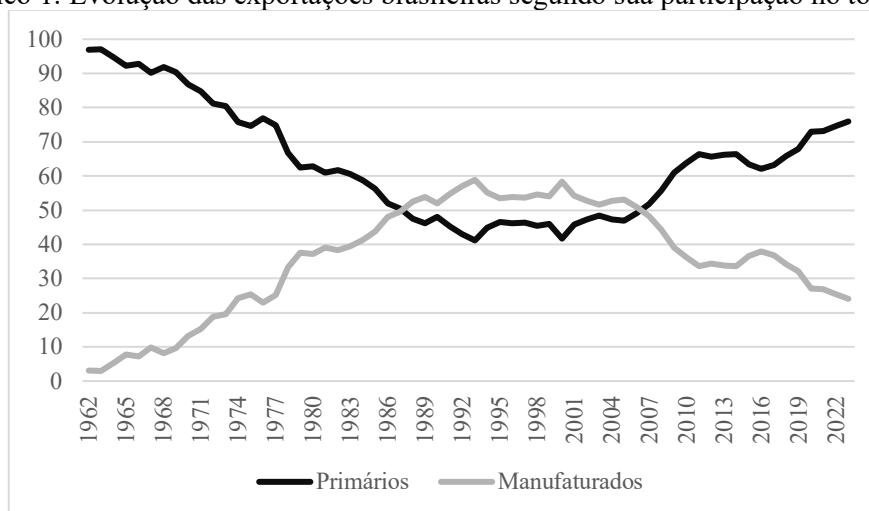
Sobretudo a partir de 2006, elementos externos contribuíram decisivamente para o crescimento interno, destacadamente o forte crescimento da economia chinesa e crescimento no preço das *commodities* (Carcanholo, 2010). O contexto externo favorável aliado à dinâmica interna virtuosa impulsionada por gastos públicos foi explorada, ainda que com parcimônia, para a execução de políticas sociais, sem que com isso o governo se indispusesse (na verdade, quase sempre, aliou políticas sociais e ganhos privados) com os setores mais poderosos da burguesia, afinal o dinheiro estava sobrando. Em outras palavras, o Estado, como de costume, priorizou certos interesses (do setor bancário-financeiro e da grande burguesia interna) mas também fez concessões às demandas populares (Souza, 2019). Ilustram os ganhos sociais a redução da pobreza (que caiu 50% entre 2002 e 2010), a diminuição do desemprego (na casa de 6% em 2010) e o aumento do poder de compra sobretudo para a “base da pirâmide” (sobretudo pela política de valorização do salário mínimo), nos governos Lula devem ser destacados (no final do governo Lula um salário mínimo comprava 1,9 cestas básicas contra 1,2 em 2002). Essa remediação das condições de vida precárias foi realizada sobretudo pelo Bolsa Família, central para a transferência de renda e fundamental para a redução da pobreza. Por sua vez a política de valorização salarial contribuiu para a reativação do mercado interno, que também foi aquecido pela oferta de crédito. Outros programas como Luz para todos, Minha casa, Minha vida e Programa cisternas, foram fundamentais para dar alguma dignidade às classes dominadas, ainda que tenham favorecido capitalistas (Souza, 2019).

Nesse período, a grande burguesia interna esteve em ascensão econômica, significativamente em função das ações do Estado (Boito Jr., 2018)³⁸, apesar da hegemonia no interior no bloco no poder ter permanecido com a fração bancário-financeira (Souza, 2019; Teixeira; Pinto, 2012). O crédito oferecido via BNDES não fazia parte de um plano de

³⁸ Para Boito Jr. (2018) a grande burguesia interna (constituída predominantemente pelos grandes grupos industriais, segmentos do agronegócio, pelas grandes empreiteiras, pelos grandes bancos privados e estatais de capital predominantemente nacional) juntamente com setores dominados (a baixa classe média, o operariado urbano e o campesinato, além de incorporar a massa marginal) formaram uma frente *neodesenvolvimentista* que deu sustentação às políticas de Lula, fundamentalmente *neodesenvolvimentistas*. Essa frente se aglutinou em torno de protecionismo temendo a concorrência franca com capitais externos. O autor advoga ainda que a partir de 2006 a grande burguesia interna teria alcançado hegemonia no bolo no poder. Tanto a caracterização como *neodesenvolvimentistas* as políticas daquele período, como a hegemonia da burguesia interna no bloco no poder foram endossadas por nós em outro trabalho (Beiler, 2021). Hoje, no entanto, a associação daquelas políticas ou daqueles governos com o desenvolvimentismo, seja qual for o adjetivo que o acompanha, ainda que com a ressalva de ser o *desenvolvimento possível sob o neoliberalismo*, não nos parece ajudar na compreensão dos governos petistas. Também nos parece, a partir da leitura de Souza (2019) que a hegemonia dos interesses bancário-financeiros não foi abalada, apesar da ascensão da burguesia interna, já que o tripé macroeconômico herdado de FHC foi mantido, os juros foram mantidos em patamares atrativos, houve abertura de nichos para acumulação financeira e os bancos tiveram lucros históricos. Teixeira e Pinto (2012) também registram a ascensão econômica e no interior do bloco no poder da grande burguesia interna, sobretudo exportadora de commodities, mas atestam que a os governos Lula possibilitaram a manutenção da hegemonia bancário-financeira.

desenvolvimento calcado na indústria, mas foi sendo liberado às “campeãs nacionais” e contribuindo para agigantamento (por fusões e aquisições) de empresas dedicadas ao setor primário e de baixa complexidade fundamentalmente (casos como o da Embraer eram exceções). Dessa forma, também essa opção contribuiu para uma pauta exportadora focada em produtos primários e industriais de baixa tecnologia (gráfico abaixo), configuração que vinha sendo estimulada pelo governo. De modo que o crescimento econômico, sobretudo a partir de 2006, não houve variação significativa da participação da indústria de transformação no PIB (14,4% em 2002 e 15% em 2010), desaguando em aberta desindustrialização³⁹ após 2010 (Carneiro, 2017). Além disso, a participação industrial tinha característica regressiva, uma vez que, entre 2000 e 2010, a indústria nacional passou a se concentrar com afínco no seguimento intensivo em recursos naturais enquanto negligenciava setores ligados à produção de mercadorias de alto valor agregado e com alta capacidade de disseminar ganhos à outras cadeias produtivas, o que ocorreu paralelamente à redução o conteúdo local adicionado à produção aliado ao aumento de importação de produtos finais (Diegues; Rossi, 2017).

Gráfico 1. Evolução das exportações brasileiras segundo sua participação no total (%)



Fonte: Cepalstat, 2024. Organização do autor.

Acontece, portanto, que apesar das medidas que sem dúvida contribuíram para a melhoria da condição de vida da população mais pauperizada, por seu caráter focalizado e

³⁹ Diferente do que costumam afirmar os autores liberais, a desindustrialização brasileira não é comparável àquela ocorrida na Europa e na América do Norte, onde a participação da indústria no PIB também é decrescente. Enquanto lá essa queda decorre dos avanços tecnológicos e da emergência de países asiáticos, aqui decorre do “tripé herdado do governo FHC, com a política de juros altos e câmbio valorizado inerente, sem falar que a elevação dos preços das commodities contribuiu igualmente para valorização da moeda nos países exportadores (Souza, 2019, p. 119-120).

desvinculado de um projeto de desenvolvimento nacional, são políticas frágeis porque facilmente desmanteladas em conjunturas julgadas adversas em termos fiscais⁴⁰.

Isso se torna ainda mais problemático pelo fato dos governos Lula terem favorecido a fração bancário-financeira (sobretudo por manter e perseguir o tripé econômico) e a burguesia interna sobretudo vinculada ao setor primário-exportador (destacadamente via crédito e investimentos em infraestrutura), já que, devido aos juros atrativos, contribuiu para o desfazimento de elos em várias cadeias produtivas mantendo-se lucrativo já que importava quando necessário e, sobretudo, pelos juros atrativos que desestimulavam o investimento dos industriais já que os ganhos financeiros eram seguros. Ademais, “juros altos e câmbio valorado, em contexto favorável ao avanço da especialização produtiva, apoiada pelo Estado, inviabilizavam políticas industriais de incentivo aos setores tecnológicos avançados” (Souza, 2019, p. 119).

Além dos problemas elencados resultantes da opção por se colocar na nova divisão internacional do trabalho enquanto exportador de commodities e paraíso para o ganho financeiro, muitas vezes via especulação, soma-se o descompasso com aquilo que o Estado e a burguesia interessada na educação pública dizem almejar para a educação brasileira. Quer dizer, a educação dita digital, tecnológica, do século XXI, da era da informação, que serviria de preparação e estaria justamente alinhada com um mercado de trabalho criativo, disruptivo e globalizado e colocava-se ao serviço do crescimento do país que o Estado e as empresas dizem trabalhar para construir não tem nexo nenhum com as políticas colocadas em prática em termos de macroeconomia⁴¹. Tal desconexão também ocorre entre mercado de trabalho, nível de formação acadêmica e a economia do país, por exemplo: a proporção da população com 25 anos ou mais com ensino superior completo quase triplicou entre 2000 e 2022 (de 6,8% para

⁴⁰ E para isso não é necessário que um governo de direita assuma a Presidência. O governo Lula 3, com Fernando Haddad à frente do Ministério da Fazenda, vem forçando a dilapidação políticas sociais (como o Benefício de Prestação Continuada) e avançando de maneira acelerada em direção à eliminação dos dispositivos constitucionais que estabelecem os pisos da saúde e da educação a partir da instituição do novo arcabouço fiscal (Martins, 2024).

⁴¹ Nessa primeira metade da década de 2020 o exemplo maior desse cinismo é a compra dos kits de robótica para escolas pelo país a fora. De acordo com Saldaña e Garcia (2022), durante o governo Bolsonaro, mesmo às escolas sem água encanada, computadores, acesso à internet ou laboratório de ciências foram comprados os tais kits com recursos do FNDE. Nesse sentido, Bonfim (2023), relatou que, após o TCU ter determinado ao governo federal a suspensão dos contratos e os repasses relativos aos kits, Polícia Federal passou a investigar possíveis crimes na compra dos kits realizadas entre 2019 e 2022 no estado de Alagoas, uma vez que encontrou indícios de direcionamento da licitação para a empresa Megalic e desvio de dinheiro. A Megalic comprava os kits de uma empresa de São Carlos (SP) por R\$ 2.700 reais e os revendia à R\$ 14.000 reais, algo em torno de 420% do seu preço de mercado (Saldaña; Garcia, 2022). A fonte dos recursos eram as emendas de relator do Orçamento Geral da União (OGU) (conhecidas como “orçamento secreto”) comandadas por Arthur Lira (PP), então presidente da Câmara dos Deputados (Bonfim, 2023). A PF apurou que a empresa Megalic pertence à família Catunda, aliada de Lira (Saldaña; Garcia, 2022). Esse exemplo dos kits serve para demonstrar como o gesto desnuda a intenção também em relação às políticas educacionais e seus rebatimentos.

18,4%), ao passo que àqueles que tinham concluído o ensino médio ou tinham o ensino superior incompleto quase dobraram segundo os mesmos critérios (16,3% em 2000 e 32,3% em 2022) (Bello, 2025); apesar disso, a porcentagem de trabalhadores com formação acima do exigido no cargo que ocupavam (chamados “sobre-educados”) aumentou significativamente (de 26% em 2012 para 38% dos trabalhadores ocupados em 2023), estavam nessa condição 51% dos trabalhadores com ensino médio completo e 34% dos trabalhadores que concluíram o ensino superior (Carvalho; Reis, 2024); a produtividade da indústria registrou queda de cerca de 5% entre 1995 e 2021 (Velloso et al., 2022). Nesse sentido, a sustentação de ideias como a do capital humano e a do capital social que agora desembocam na ideologia do “empreendedorismo”, só faz sentido quando ancorada na ideologia burguesa em seu estágio atual do seu processo decadente, ou seja, ancorada numa ideologia em que o quantum de nexos com a realidade é rarefeito e encoberto por cinismo característico do irracionalismo à que a ideologia burguesa produz em seu longo processo de decadência.

Como dissemos, o modelo neoliberal persistiu nos governos petistas, ainda que com arremedos, garantindo ganhos sobretudo ao setor financeiro e à grande burguesia interna. Deixando clara a orientação do partido e sua distância daquilo que era postulado nos anos 1980. Essa transformação do programa do partido também incidiu sobre a sua concepção de educação pública. Andrade (2022), demonstra com clareza essa transformação ao analisar os documentos do Partido dos Trabalhadores desde sua criação. De acordo com o autor, o projeto de educação do PT passou por uma rápida e profunda transformação: nos anos 1980 colocava-se contra a mercantilização da educação, propondo inclusive a estatização de toda a atividade educacional; nos anos 1990 passa a convidar o empresariado a participar das políticas educacionais; nos anos 2000, quando chega ao poder, coloca de bom grado a burguesia na condução das políticas educacionais do país.

Podemos ilustrar essa transformação com algumas citações de documentos do Partido da década de 1980 utilizadas por Andrade (2022). A Plataforma Eleitoral de 1982 afirmava a necessidade de “pôr um fim no grande negócio que se tornou a educação. A educação também não pode ser objeto de lucro”; em 1986 o Plano de Ação Política e Organizativa do Partido dos Trabalhadores Para o Período 1986/ 1987/ 1988 afirmava que Saúde e Educação seriam prioridades nos governos do PT, realizando entre outras coisas a inversão da “tendência atual de privatização desses serviços, que serão públicos e gratuitos e atingirão, progressivamente, toda a população” e pondo fim aos “recursos a incentivos ou facilidades legais e fiscais para as escolas e hospitais privados, exceto às instituições sem fins lucrativos e sob controle popular]; já em 1989, a resolução As Bases do Plano de Ação de Governo, resultante do VI Encontro

Nacional, trazia as medidas do partido em relação à educação (as quais foram incorporadas ao programa de governo de Lula na disputa presidencial daquele ano), das quais citamos a ampliação da rede pública, com a meta de torná-la exclusiva no prazo de dez anos e a realocação de recursos além dos liberados pela política de desprivatização do Estado e da supressão do ingresso de verbas públicas no ensino privado (Andrade, 2022, p. 131 e 132).

Nos anos 1990 esse quadro se altera, pois o partido passa a incorporar ideias próprias da ideologia burguesa. Por exemplo, passa-se a admitir a tese do capital humano, ao fazer associação direta entre educação formal propedêutica e profissional e a integração ao mercado de trabalho. Ainda assim, é preciso pontuar, o Partido dos Trabalhadores patrocinou a proposta intitulada PNE: Proposta da Sociedade Brasileira (construído nos CONED I e II) que, mesmo admitindo a incursão privada na educação via PPP, tinha propostas de extrema importância, como a reivindicação da fixação de 10% do PIB para a educação e da definição de educação pública como sendo pública, gratuita, de qualidade, laica e democrática. Sendo uma “original proposta alternativa para a educação pública em enfrentamento com as políticas neoliberais de Cardoso” que congregava amplo espectro de entidades e sindicatos de trabalhadores, inclusive àqueles não dedicados centralmente à educação (Evangelista, Leher, 2012, p. 19). Foi também o PT que encabeçou a apresentação dessa proposta de PNE da oposição na Câmara. Talvez por isso, era esperado, ao menos por alguma parcela do eleitorado de Lula, que com a vitória nas eleições de 2002 seriam derrubados os vetos ao PNE, o que não foi feito. Aliás, nem a avaliação para corrigir as deficiências e distorções programada para 2004 foi feita, mas sim parece o PDE ter tomado o seu lugar (Saviani, 2007).

Quando o partido chega ao poder do executivo nacional, sua íntima relação com a burguesia interessada em lucrar com a educação torna-se evidente, primeiro na educação superior e depois na educação básica. Essa aproximação com os mercadores da educação fez com que organizações populares e sindicatos de trabalhadores da educação rachassem entre aqueles que mantiveram independência do governo e criticaram a atuação privatista e os que abraçaram acriticamente o governo. Nesse processo, CUT, UNE, CNTE que já vinham incorporando posições neoliberais desde o final da década de 1980, ficaram desmuniados com a chegada de Lula ao Planalto e incapazes de realizar as críticas necessárias para manter as bandeiras históricas em favor dos trabalhadores. Pior que isso, “suas direções se empenharam em amortecer ou eliminar qualquer rota de colisão entre sindicatos e movimentos populares e os governos petistas” (Andrade, 2022, p. 159). De acordo com Leher (2010), aliás, juntamente com as entidades citadas acima, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), e parte da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores

das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA), atuaram para desmobilizar o FNDEP sob o argumento de que não mais estavam de acordo com parte dos eixos do PNE: Proposta da Sociedade Brasileira. No centro da divergência estava a privatização da educação conduzida por Lula e, especificamente, a partir do Prouni⁴². As entidades alinhadas governo não quiseram se opor ao repasse de verbas ao setor privado que o Programa realizava nem integrar as lutas contra as políticas neoliberais vigentes (Evangelista; Leher, 2012).

Especificamente em relação à educação básica, esse “refluxo organizativo dos educadores” removia “os principais empecilhos para o que o TPE se tornasse a ‘voz autorizada’ da educação brasileira, conforme a grande mídia corporativa” (Evangelista; Leher, 2012, p. 20). De fato, como veremos daqui alguns parágrafos sobre a educação superior, o Todos Pela Educação em fina sintonia com o segundo governo e seu Ministro da Educação, Fernando Haddad, tomou as rédeas da política educacional nacional.

Como dissemos, as políticas educacionais dos governos Lula foram focadas primeiramente sobre o ensino superior e depois no ensino básico. Comentaremos muito brevemente sobre as políticas de cunho privado envolvendo o ensino superior e na sequência, com um pouco mais de tinta comentaremos as principais políticas educacionais dos governos Lula tentando identificar os agentes envolvidos.

No primeiro governo Lula (2003-2006) houve mobilização em torno da expansão de vagas no ensino superior, uma iniciativa legítima e louvável, dada a baixa proporção de jovens que ingressavam no ensino superior. No entanto, a forma de fazer tal expansão escolhida pelo governo foi sobretudo via subsídios ao setor privado (o que fora crítica petista nos governos FHC) a partir da criação do Programa Universidade Para Todos (Prouni) e do incremento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), mas também via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a política de cotas. Portanto, a predileção pelo interesse privado (um elemento do continuísmo) em paralelo a concessões às classes subalternas (mitigação do neoliberalismo ortodoxo) que marcaram os governos Lula, marca também as políticas educacionais, como dissemos.

Sinteticamente, a criação do Prouni e a expansão do Fies funcionaram para aumentar rapidamente o número de matrículas de jovens do Ensino Superior e de IES ao mesmo tempo

⁴² “As tensões entre as entidades que atuavam no Fórum se agudizaram com a política de parcerias público-privadas na educação encampada pelo segundo ministro da educação, Tarso Genro, e por seu Secretário Executivo, Fernando Haddad. O Programa Universidade para Todos (ProUni) previa quase que total isenção tributária para todas as instituições de ensino superior privadas, incluindo, portanto, as ditas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais) e as explicitamente mercantis (particulares). O ProUni foi o pomo da discórdia entre as entidades, pois afrontava um princípio basilar do FNDEP: verbas públicas para as escolas públicas” (Leher, 2010, p. 378).

em que favoreciam o enriquecimento e agigantamento de grandes empresas da educação. O Prouni (criado em 2004) se destinou a oferecer bolsas integrais e parciais oferecidas em IES privadas com ou sem fins lucrativos financiadas com a isenção de impostos e contribuições tributárias, ao passo que no Fies (criado em 1999 e expandido em 2010) o Estado financia o curso de graduação e custeia os juros praticados (inclusive para beneficiários do Prouni que não conseguiram bolsa integral) e arca parcialmente com parcelas em inadimplência. A partir, sobretudo, desses dois programas, de fato, aumentou o número de jovens com acesso ao ensino superior, no entanto, em sua maioria, os cursos eram de baixa qualidade, assemelhando-se mais à “escolões” que oferecem cursos aligeirados (Leher, 2010). Ademais, a proporção das matrículas em instituições privadas em relação às públicas continuou aumentando durante todo o mandato de Lula (correspondiam a 69% quando FHC deixou o governo e 76% ao final do segundo mandato de Lula em 2010), bem como o número absoluto de IES privadas (2,4 mi em 2002 e 4,7 mi em 2010), que tiveram uma taxa de crescimento de 45,6% entre 2002 e 2010, ao passo que as IFES cresceram 35,6% (em números absolutos, 73 em 2002 e 99 em 2010) (Ristoff, 2013; Oliveira, 2019). Analisando tal cenário, Leher (2010, p. 371) afirma:

Estranhamente, a democratização dos direitos sociais se harmoniza com a mercantilização da educação aprofundada em níveis inéditos na educação brasileira pelos subsídios do FIES e pelas isenções tributárias do Programa Universidade para Todos (ProUni) enraizando, ainda mais, o vasto sistema privado de educação na sociedade brasileira.

Tais políticas deram-se em articulação com as maiores redes de ensino, que haviam se agigantado durante a década de 1990 (como a UNIP de João Carlos Di Genio e a Estácio de Sá de João Uchôa Cavalcanti) e deram condições (vultoso crescimento com segurança oferecida pelo Estado) para que houvesse movimento concentração da riqueza via fusões e aquisições entre grupos detentores de instituições de ensino superior, pelo poder econômico que foram acumulando os grandes grupos e pela crise que passavam a maior parte das instituições do setor, que eram pequenas, estavam descapitalizadas e enfrentavam alta taxa de inadimplência (Kenji, 2020). Esse contexto possibilitou que a partir de 2007 grandes empresas do setor abrissem seu capital na BM & FBOVESPA (B3 desde 2017, quando da fusão com o Cetip) passando a atrair capitais de grandes conglomerados estrangeiros. Esse movimento, por sua vez, colocou a busca por lucro no setor em outro patamar, tornando ainda mais voraz a exploração do trabalho (com aumento exponencial de alunos por professor, rebaixamento da folha salarial e implementação de austero gerencialismo) e a busca por fusões e aquisições, além de lançar mão de ações especulativas (Bressan, 2020). Paulatinamente essa estratégia de mercado comandada pelas finanças passou a açambarcar também a educação básica.

Exemplo maior desse processo foi o crescimento do Grupo Kroton Educacional (hoje Cogna) originado do Grupo Pitágoras. O Pitágoras nasceu como cursinho pré-vestibular em Belo Horizonte, expandiu para o ensino básico na década de 1970 tornando-se Colégio Pitágoras, nos anos 1980 expandiu suas atividades para outros estados e licenciou seu sistema de ensino, na década de 1990 teve grande crescimento e já atuava na Mauritânia, no Iraque, no Congo, no Equador, no Peru, no Japão e em Angola, em 2000 passa atuar também no ensino superior como Faculdade Pitágoras. Em 2001, Walfrido dos Mares Guia, um dos sócios fundadores, articula a criação de um *joint venture* com o Grupo Apollo (à época o maior grupo de ensino privado dos EUA), que consistia em incorporar o sistema desenvolvido (materiais de ensino à sistemas de matrícula e de cobrança) pelo grupo e utilizado na Universidade de Phoenix à realidade brasileira afim de escalar o negócio (Seki, 2020). Em 2007 o Grupo Pitágoras abre seu capital na BM & FBOVESA com o nome Kroton Educacional. Desde então avançou sobre a concorrência adquirindo empresas e em 2013 se fundiu à Anhanguera resultando na Cogna Educação. Naquele momento, a Cogna atendia 485 mil estudantes do ensino superior em 123 *campi*, 445 mil alunos na modalidade EaD, além de ofertar 70 mil cursos livres em 940 polos; na educação básica eram atendidos 289 mil alunos em 810 escolas, além da atuação na produção e venda de livros e apostilas às escolas parceiras e ao setor público (Seki, 2020).

Apesar de não dizer respeito diretamente ao nosso objetivo, a compreensão das características que possibilitaram a expansão do ensino superior privado é importante, pois foi o conjunto delas que forneceu experiência e capacidade financeira aos grandes conglomerados educacionais avançarem para a educação básica pública. A parceria com grupos empresariais estrangeiros, a financeirização das empresas do setor, as formas de aumentar o lucro (aumento do quantum de trabalho morto no processo educacional por meio de materiais e plataformas, o aumento da proporção aluno-professor, a simplificação e controle do trabalho docente ao forçar a limitação deste às mercadorias oferecidas pela empresa) e a possibilidade de aumentar a riqueza se apropriando do fundo público (nesse sentido, um capitalismo quase sem riscos, portanto), conferiram à esses grandes grupos o saber-fazer necessário para atuar no ensino básico.

Além do que, naquele mesmo período, ainda que de maneira menos incisiva, também empresas voltadas ao ensino básico se voltavam ao mesmo destino marcado pela concentração de capitais, abertura financeira e produção de conglomerados voltados à remuneração de acionistas autóctones e forâneos. Exemplo emblemático do processo e oligopolização e de inserção no sistema financeiro foi o do grupo Somos Educação. Esse grupo empresarial detinha

5 marcas quando seus negócios passaram a constar na bolsa de valores em 2011. A expansão do grupo desde então foi bastante significativo, já que em 2018 eram 44 empresas comandadas por este. Durante estes anos (2010-2018) a maior parte de sua receita líquida (57%) era proveniente das editoras que participavam do PNLD e da comercialização de Sistemas Privados de Ensino para redes públicas e privadas de ensino. Devido a esse crescimento em um mercado em franca expansão a Somos foi adquirida pelo antigo grupo Kroton, que se transformou no Grupo Cogna, um imenso conglomerado que oferece produtos para redes de ensino pública e privadas (Galzerano, 2024).

Figura 1. Empresas e marcas do grupo Somos Educação



Fonte: Site Somos Educação, 2025.

A conformação de empresas educacionais em conglomerados de capital aberto demonstra que, no processo de busca pela ampliação da área de investimento capaz de remunerar capitais das mais distintas origens a taxas atrativas e liquidez, não há imposição mecânica de demandas externas e dominação do mercado interno sem que haja ajustes em relação aos interesses das frações internas que atuam no mercado educacional. De qualquer forma, tais arranjos, em um mercado desregulamentado, permitem transferência da riqueza socialmente acumulada pelos trabalhadores brasileiros para acionistas estrangeiros, além de colocar, paulatinamente, a educação nacional sob o comando tanto daqueles como de acionistas

brasileiros. Isso significa que o caráter dependente de nossa formação social se aprofunda também pela entrega de recursos e serviços públicos aos acionistas de países centrais, em um momento em que as instituições de ensino se tornam, sem embaraço,

absolutamente orientadas pelo objetivo de assegurar, a todo o custo, a máxima rentabilização dos títulos de propriedades de seus acionistas (seja nos mercados abertos ou nos acordos de investimentos fechados). Qualquer espécie de respeito pela formação humana e com a dimensão do conhecimento que pudesse – por hipótese – ser esperada, é aniquilada frente à voracidade insaciável com a qual os capitais financeiros se colocam em operação no mercado mundial (Seki, 2020, p. 241).

Por fim, o Reuni visava a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais (para 90%) bem como da proporção aluno-professor (para 18 para 1) em cinco anos. Foram então abertas novas turmas, novos cursos e novos IFES (visando, sobretudo, a interiorização). De fato, houve expansão das matrículas, que, contando apenas Universidades Federais, cresceram destacadamente na EAD (entre 2007 e 2013, 227%), mas também na modalidade presencial (61,6% segundo os mesmos parâmetros); já nos IF e CEFET as matrículas presenciais cresceram 227% e foram criadas 8 mil vagas em EAD (Minto, 2018). Além disso, com a expansão de vagas e criação de novos campi, sobretudo para fora dos grandes centros, possibilitou a abertura de concursos que puderam absorver jovens mestres e doutores (Leher, 2010) e favoreceu alunos trabalhadores do interior (Oliveira, 2019). Ainda assim, Chaves e Amaral (2014, p. 48) apontam que, o aumento de recursos no segundo mandato de Lula “não foi suficiente para alterar de forma significativa o acesso da população nas IFES, nem contribuiu para reduzir o processo de privatização desse nível de ensino no país”, aliás os autores mostram que a proporcionalmente ao PIB tais investimentos estiveram estagnados no mandato de Lula (0,8% em 2002 e os mesmos 0,8% em 2010).

O foco do segundo mandato de Lula passa a ser a educação básica. O quadro que se delineia a partir de então é largamente influenciado pela iniciativa privada. Por conduzirem diretamente à situação atual da privatização na educação básica, comentaremos as principais políticas e agentes envolvidos.

Em 2007, no rol do Plano de Aceleração do Crescimento, é lançado pelo Ministério da Educação, comandado por Haddad, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Decreto 6.094/07. O PDE abarcava quase todos os programas em andamento no MEC e tinha o Decreto n. 6.094 com eixo principal, era um plano guarda-chuva, portanto (Saviani, 2007). O autor defende, com o que concordamos, que não se tratava de um plano de fato, já que o PDE apresenta ações desarticuladas, mas, no máximo, como estratégias para alcançar determinadas metas. Pior que isso, o PDE não leva em

conta, ainda segundo o autor, os objetivos e metas do PNE e, ao se chamar também de Plano, parece querer tomar o lugar daquele, que apesar de ser ignorado, formalmente, ainda estava em vigor.

A preocupação mais candente do Plano é com o que chama de qualidade da educação, que é sintetizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ao índice toda a política educacional a partir de então passa a responder. Ou seja o Ideb passa a ser o “recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022” (Saviani, 2007, p. 1245-1246).

Esse Plano, lançado por Haddad, com forte traço empresarial e eivado de elementos presentes nas contrarreformas neoliberais da educação, foi construído de forma bastante afinada, a partir de diretrizes do Movimento Todos Pela Educação (TPE), uma *think tank* que reúne grandes empresários, políticos, intelectuais e tecnocratas sob o manto da filantropia para desenhar a educação à sua maneira. Para tanto, passa a reunir frações da burguesia com interesse direto e/ou indireto na educação pública e articular junto ao governo federal a criação e delimitação de políticas educacionais. Por isso, a compreensão do processo de privatização da educação no período necessita passar pela compreensão do TPE e de sua relação com o Estado. É o que tentaremos fazer nos parágrafos seguintes.

O TPE é resultado das alterações promovidas nas décadas de 1980 e, sobretudo, 1990, que visaram retirar do Estado o pouco do caráter social que tinha e fortalecer seu ferramental em favor do lucro de diferentes setores da burguesia. Esse processo, como discutimos no capítulo 1, advém da implantação do capitalismo de tipo neoliberal de inspiração estadunidense que, dentre outras táticas, promove a criação de fundações, institutos e ONGs afim de se organizar como classe, dissimular consenso e representação social e atuar conjuntamente com o Estado para garantir que os interesses de grupos destacados de setores da burguesia possam ser privilegiados. Por aqui, as contrarreformas de FHC, sobretudo a formalização de entidades desse tipo e de sua atuação em políticas públicas cimentaram o terreno para as privatizações.

Os empresários que fundaram o TPE, já estavam reunidos, em sua maioria, pelo menos desde 2001 no âmbito do Instituto Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário⁴³. A eles se juntavam

⁴³ “O Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário foi criado por Milú Villela em conjunto com 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) em 2001, ano Internacional do Voluntário” (Martins, 2013, p. 46).

também Consed e Undime, além de organismos internacionais (Martins, 2013). Esse grupo estabeleceu que deveria ser conformado um “Pacto pela Educação”, alcunha adotada para a associação antes do batismo como Todos Pela Educação. Tal pacto resultava do entendimento de que era necessária uma articulação classista e organizada para que as grandes corporações direcionassem seus esforços em relação à educação pública de maneira mais eficiente, atuando assim sobre a educação de cerca de 50 milhões de crianças e jovens (Evangelista; Leher, 2012). A partir dessa associação, ao estabelecer distintas parcerias, o TPE é criado com a intenção de influenciar nas políticas educacionais do país. De acordo com Priscila Fonseca da Cruz, diretora executiva do Todos Pela Educação, em entrevista à Martins (2013, p. 47):

Como a gente tinha o trabalho do Faça Parte aqui, a gente já tinha parceria com UNDIME, com o CONSED, com Fundação Roberto Marinho, com Ministério da educação, com UNESCO, UNICEF. A gente já tinha contato com os principais players da educação. Todos os institutos e fundações, o próprio GIFE que organiza esse investimento social privado. A gente já tinha [contato] e no começo foi com a rede que era do Faça Parte.

Em julho de 2005, Fernando Haddad assumiu o Ministério da Educação em substituição à Tarso Genro, com quem trabalhava desde 2004 como Secretário Executivo do MEC. Já naquele ano entrou em contato com o “Pacto pela Educação” formulado pelo empresariado e passou a incorporar as diretrizes do grupo, naquele momento expressas no documento intitulado 10 Causas e 26 compromissos (Martins, 2013). A aproximação de membros do governo com o “Compromisso TPE”, como se chamavam na época, não foi apenas por parte do ministro da educação. Também Reynaldo Fernandes, então diretor do INEP, Francisco das Chagas Fernandes, Secretário de Educação Básica, José Henrique Paim, presidente do FNDE, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, presidente do Undime à época e Secretária de Educação Básica a partir de 2007 e Gabriel Chalita, presidente do Consed, teceram fortes laços com o TPE desde sua origem⁴⁴ (Martins, 2013).

Em abril de 2006 o Compromisso Todos Pela Educação realizou um Workshop em Guarulhos para definir e ajustar suas diretrizes. De lá saíram certos de que era necessária a ajuda de especialistas para tornar suas metas qualitativas em quantitativas, para o que Reynaldo Fernandes, foi muito atuante, de acordo com Priscila Fonseca da Cruz:

⁴⁴ Reynaldo Fernandes relata o seguinte: “Eu tomei contato [com o TPE] via Ministério [da educação]. Eu participei de uma reunião com o Ministro [Fernando Haddad]. Comecei a ser interlocutor e fui convidado a participar [do TPE]. Acabei sendo sócio-fundador e fui convidado para participar do Comitê técnico, que era pouca gente na época. Eles [o TPE] procuraram o ministro. Ocorreram algumas reuniões. E eu fui com a [Maria do] Pilar [Lacerda] em algumas dessas reuniões. Eu, como presidente do INEP e a Pilar como Secretária de Educação Básica. Começamos a conversar, eu fui a duas reuniões na casa da Milu Villela. E aí criamos esse grupo, eu fui para esse grupo técnico, onde eu trabalhei mais com a Viviane Senna, que é o grupo que eu participo até hoje. Quando têm reuniões técnicas eu vou (Martins, 2013, p. 53).

[Um desses especialistas] foi o Reynaldo Fernandes, que era presidente do INEP. E foi o INEP que traçou as metas do Todos Pela Educação [...] Foi dentro do INEP que essas metas foram [traçadas]: a projeção das metas, o cálculo das metas. Se eu tenho que chegar em 2022 com tanto e eu estou com ‘x’, essa trajetória, esses gráficos todos, depois fatiar esse gráfico por ano, definir a meta por ano, tudo isso foi feito lá no INEP. Isso não é tão divulgado mesmo. Por que tinha realmente um alinhamento super forte com o governo federal. A gente estava bem alinhado e não é à toa que as metas do INEP são... batem com as metas... A trajetória é a mesma, as metas são as mesmas, basicamente o mesmo cálculo (Martins, 2013, p. 93).

Em 2006 há o lançamento do Compromisso Todos Pela Educação. Participaram, entre outros, figuras importantes da burguesia que apoiava o TPE, como Jorge Gerdau Johannpeter, que passou a presidir o TPE naquele momento; os presidentes da Undime e do Consed, Maria do Pilar Lacerda e Mozart Neves Ramos; bem como o Ministro Fernando Haddad (Martins, 2013). Naquele momento compunham o TPE, entre outros: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar - DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos (Saviani, 2007).

O eixo que estruturou a campanha promovida pelo TPE foi a “qualidade da educação”, por compreender que, apesar do país ter democratizado a educação, a qualidade é baixa (o que seria verificável simplesmente no ranqueamento do PISA)⁴⁵, além de haver mal gerenciamento dos recursos (há escolas ou municípios que fazem mais com menos) e problemas em relação à responsabilização (os professores e gestores não sofreriam consequências se seus alunos não atingissem metas em testes). Essas seriam as características constitutivas da crise da educação brasileira para o TPE (Martins, 2013). A sua atuação seria, por isso, delineada por um diagnóstico da “qualidade” da educação no país e de formas de elevar esse aspecto.

Formulado dessa maneira, é muito difícil que haja rejeição, pois essa é uma demanda óbvia da sociedade e dos educadores. Acontece que a concepção do que seria qualidade em

⁴⁵ Mesmo parte da literatura crítica à privatização da educação toma como verdade que é o baixo rendimento dos estudantes brasileiros no PISA e a respectiva péssima colocação no ranking de países ou mesmo o não atingimento de metas em exames nacionais que levam frações burguesas, que estariam preocupadas com a competitividade do país no mercado internacional e com o crescimento econômico, a se organizar e direcionar as políticas educacionais. No entanto, a realidade tem nos mostrado que os países que estavam preocupados com sua competitividade e crescimento, fizeram o contrário do que vaticinam as frações burguesas internas, ou seja, não seguiram o Consenso de Washington. Ao contrário, trabalharam expandindo o gasto público (o que fomentou seus mercados interno) e para desenvolver sua indústria. A China é o caso mais emblemático nesse sentido. Essa via de desenvolvimento capitalista é contrária ao que a os estratos mais destacados da burguesia brasileira vem defendendo, nominalmente: a austeridade como regra e a centralidade do ganho das finanças. O resultado disso é desindustrialização, baixo crescimento econômico e aumento significativo da concentração de renda. Materialmente, portanto, não há por que tomar como verdadeiros esses motivos externados pelos grupos empresariais e suas organizações em relação à educação.

educação do TPE é algo reducionista e punitivista uma vez que reduz a qualidade à resultados julgados satisfatórios em testes de larga escala (alcançar uma meta traçada por algum tecnocrata) e propõe responsabilização daqueles que não alcançam essas metas. Além disso, tal operação, ao naturalizar essa ideia de qualidade, atua para interditar o debate sobre as próprias finalidades da educação. Essa intenção é apresentada, no entanto, na forma das 5 metas do TPE, que, como aparecem, além de inofensivas, podem mesmo parecer desejáveis para a maior parte da população. São elas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.

Como lembra Martins (2013, p. 147), as metas não se resumem aos seus enunciados, mas carregam “as bases sobre as quais se assentam suas diretrizes éticas, pedagógicas, político-sociais e culturais” às quais contam com a adesão implícita ao aceitarmos aquelas metas.

Por sua vez, as metas, advêm da leitura da conjuntura efetuada do TPE, muito influenciada por documentos produzidos por organismos internacionais, da flexibilização total, fim das fronteiras e incerteza no mercado de trabalho⁴⁶. Nesse contexto, para a realização da educação de qualidade proposta, o TPE insiste na centralidade dos testes, pois indicariam a realidade da educação nos vários níveis, serviriam de parâmetro para as cobranças da sociedade sobre a educação e sobre os entes públicos, bem como informariam o que funciona e o que não funciona em educação⁴⁷. Nas palavras de Priscila Cruz:

Consideramos a qualidade de uma forma bem pragmática. Para a gente, qualidade é o aluno aprender, é o resultado do aluno, e hoje, com Saeb, Prova Brasil, Enem, Pisa, podemos aferir como está a aprendizagem. [...] Se políticas e ações não resultam em aprendizagem para o aluno, não podem ser avaliadas como sucesso. Precisamos aliar investimento a resultados na aprendizagem (Gusmão, 2010, p. 99).

⁴⁶ “A economia está cada vez mais globalizada, as fronteiras econômicas, a cada dia, vão perdendo o significado e a função que tiveram ao longo de séculos. O sistema produtivo rapidamente caminha para a era pós-industrial. As novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho desvinculam para sempre o crescimento do emprego, que, até aqui, sempre haviam caminhado de mãos dadas. As novas formas de organização do trabalho cada vez mais enxugam o organograma das empresas, eliminando postos de trabalho, que se vão para nunca mais voltar, gerando o chamado desemprego estrutural, ou seja, o desemprego que não depende das flutuações da conjuntura econômica” (Todos Pela Educação, 2006, p. 17).

⁴⁷ Aqui se apresenta novamente a circularidade de que falou Frigotto (2006) ao estudar a “teoria do capital humano” ou Minto (2023) ao estudar a “educação baseada em evidências. Trata-se de da utilização do poder político e econômico para estabelecer os termos da boa educação e seus parâmetros, tornando-os únicos aos olhos da maioria das pessoas pelo fato de se repetirem sem cessar em diferentes meios. Essa tática tem sido extremamente eficaz não só por colocar o debate educacional em seus termos, mas por acobertar a realidade e complexidade que envolvem a educação escolar.

Essa qualidade só poderia ser alcançada a partir a ação conjunta da sociedade e não centralizada no Estado. Esse é outro ponto fundamental para o TPE, o que chamam de corresponsabilidade. Em verdade, ao definir a qualidade como descrevemos passa a convidar a sociedade a “cobrar” por essa qualidade, o que reforça a incidência privada nas políticas educacionais. É o que Viviane Senna chama de “fazer fazer”, ou seja, “Tão importante quanto fazer é ‘fazer fazer’, ou seja, influir para que outros façam. Esses ‘outros’ são governo, mundo privado e sociedade em geral (Senna, 2006, p. 5).

No entanto, ainda que o TPE afirme que deve haver corresponsabilidade, ele admite que os principais responsáveis pelas mudanças na educação são os professores. Por isso o Movimento entende que deve haver valorização dos professores. E valorizar o professor significa “apoia-lo para que alcance metas de desempenho crescentes, a cada ano” e entender e fornecer o “suporte que o professor necessita no seu dia a dia para que possa superar seu desempenho até então e alcançar resultados melhores a cada ano” (Todos Pela Educação, 2006, p. 26). O documento afirma ainda, que às Secretarias de Educação, aos diretores e demais cargos assumidos como de gestão caberia coletar dados e fazer a “gestão por resultados”, já aos pais cabe o papel de cobrar qualidade na educação dos seus filhos sendo críticos dos educadores. A forma crítica de avaliar os educadores deveria ser construída, uma vez que, para os empresários do TPE, há uma ideia difundida na sociedade brasileira, sobretudo entre os trabalhadores pobres de que a educação pública no país é boa⁴⁸. A ideia seria instituir uma visão de consumidores nos pais, que teriam nos testes e índices o retrato do aprendizado do filho, do qual o professor seria o maior responsável. Sem nunca abrir mão do recurso à compreensão do trabalho docente como missão (ideia legada pelos jesuítas e ainda coerente), o empresariado impõe a culpabilização por não atingimento de metas.

Essa maneira de determinar papéis à sociedade e cobrar cada grupo de acordo com tais, chamando isso de corresponsabilidade, é uma operação que transforma “gestão democrática”, baseada na partilha do poder no seio da comunidade escolar, em “gestão participativa”, voltada à responsabilização e a divisão apenas de responsabilidades mas não do poder (Shiroma; Garcia; Campos, 2011).

⁴⁸ Nesse sentido, afirma Luís Norberto Pascoal, sócio-fundador do TPE: “Se todo o Brasil falar a mesma coisa dará certo. E aí entra uma coisa fundamental: se a mídia não estiver conosco, não teremos sucesso, por uma razão simples: o grande problema do Brasil é que a classe mais pobre acha que a educação é boa. Quem é que pode chegar nessas cabecinhas? A mídia. E que mídia? Rádio, principalmente, AM” (Simielli, 2008, p. 163-164).

Assim, o TPE, à moda dos executores das contrarreformas mundo afora, se esforça por circunscrever os elementos da “crise” que diagnostica na educação brasileira à ela mesma, ou seja, é a educação pela educação.

As bases apresentadas (estabelecimento de metas, da forma de avaliação e de responsabilização) informam também o pensamento sobre o financiamento, que também deve estar atrelado àquelas bases. Segundo a concepção do TPE, embora a educação necessite de mais investimentos, o principal problema é que os recursos disponíveis não são bem gastos. Assim, seu fundamento sobre financiamento na educação pode ser resumido na ideia de que, na maior parte dos casos, a melhoria da gestão já resultaria em melhores resultados⁴⁹ (Martins, 2013).

Sobre essas bases é que o governo Lula, a partir de seu Ministro da Educação, lança o PDE, como afirma, Priscila Fonseca da Cruz, diretora-executiva e sócia-fundadora do TPE:

Rapidamente, de forma muito intensa e bem sucedida, ele fez o PDE. E os decretos que regulam o PDE tem o nome de ‘Compromisso de Metas Todos pela Educação’. Surgiram críticas ao governo, críticas ao Todos pela Educação, ou aplausos ao governo, aplausos ao Todos pela Educação. Teve reações muito intensas de ambos os lados. E eu entendo ambas as reações, porque até a gente ficou um pouco assustado. A gente não sabia que ia ter um alinhamento tão forte e tão explícito por parte do Fernando Haddad. Se você for olhar, o Ideb, as metas do Ideb, o que compõe o PDE, são totalmente alinhados com as metas do Todos pela Educação (Martins, 2013, p. 122-123).

Em função do “forte alinhamento” fez com que o Compromisso Todos Pela Educação passasse a se chamar Movimento Pela Educação, de acordo com Priscila Fonseca da Cruz:

Da palavra Pacto, a gente evoluiu para Compromisso Todos pela Educação. Só que o Ministério [da Educação], quando fez o PDE, o chamou de Decreto Compromisso Todos pela Educação. Então a gente não podia mais usar a palavra Compromisso, porque Compromisso virou a palavra do Governo. Foi em 2007, quando o PDE foi lançado. Depois [disso] a gente começou a se denominar Movimento Todos pela Educação (Martins, 2013, p. 55).

Sem nenhum constrangimento, o ministro transforma as diretrizes da burguesia reunida no Todos Pela Educação num conjunto de políticas para a educação básica do país. Tal como organizado pelo movimento, a partir de seus consultores internacionais, é reforçado o nexo avaliação-responsabilização em busca da “qualidade”, por isso a criação da Provinha Brasil

⁴⁹ O Movimento pensou inclusive em estabelecer um indicador de eficiência para demonstrar que o problema não é mais dinheiro, mas sim melhor gestão. Quem ficou responsável pelo indicador foi Reynaldo Fernandes, ex-presidente do Inep (que também trabalhou na formulação do Ideb). Segundo ele: “Eu estou fazendo o índice de eficiência para [o TPE]. Eu pego os gastos, [...] algum indicador de desempenho (como o Ideb), eu pego os mais eficientes. E vejo a distância entre eles. ‘Você gasta isso e tem alunos com essa característica, nível socioeconômico e tal. Tem município que gasta a mesma coisa que você, parecido com você, que está aqui’. É a medida da eficiência” (Martins, 2013, p. 74).

(como ação do PDE destinada a avaliar o desempenho em leitura de crianças de 6 a 8 anos, visando o teto de 8 anos para a alfabetização) e a centralidade da Prova Brasil, além do Ideb que deveria ser o espelho da educação em cada rincão do país. Nesse sentido, Maria Lúcia Meirelles Reis, sócia-fundadora do TPE afirmou em entrevista à Martins (2013, p. 125)

O MEC fez uma coisa que para nós foi muito interessante: primeiro ele deu a nota para as escolas. A partir do momento que existiu o Ideb, existe uma maneira oficial de acompanhar as escolas. Ninguém discute, porque foi o MEC que fez. Se a gente tivesse que fazer uma nota para as escolas, seria quase impossível, não teria credibilidade nenhuma. Quando o MEC faz, é o MEC. E, no plano de metas do MEC, tem um dinheiro que não é obrigatório, é opcional. Quem cumprir determinados itens do PAR, recebe esse dinheiro. Quem cumprir as metas, recebe esse dinheiro. Então é maravilhoso, porque as pessoas, as escolas, as secretarias municipais, etc. têm já uma tendência natural de querer cumprir a meta para conseguir um dinheiro extra. Então, maravilha. Essa cultura deixou de ser tão mal vista na medida em que o MEC, com tudo o que fez, veio reforçar que metas são necessárias, existem e precisam existir e ser acompanhadas.

Nesse sentido, o Ideb, construído pelo Inep, influenciado pelo Pisa, cumpre, no âmbito do PDE, a função de estabelecer um critério horizontalizado à nível de país que permite ranquear escolas e responsabilizar sobretudo os professores. O Ideb consiste numa relação entre o resultado da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática (aplicada ao fim do quinto e nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio) e o fluxo escolar (taxas de promoção, repetência e evasão escolar) em que se tem um resultado entre zero e dez. Em 2005, seguindo esses parâmetros, chegou-se a média de 3,8 no país, a partir da qual foram traçadas metas visando média 6 (média atingida pelos vinte países mais bem colocados no PISA) em 2022. De acordo com Lamosa (2014), a instituição das metas gerou um efeito cascata para criação de testes nos estados.

A organização de classe representada pelo TPE e as relações que este teve com o Estado resultando em políticas para a educação em âmbito nacional pensadas ao gosto das empresas, bem como o agigantamento de algumas empresas de educação e sua abertura ao mercado acionário, permitem Lamosa (2014, p. 160) concluir que “no fim do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva o nível de organização nacional dos empresários em torno da educação já era maduro”. Desdobrou-se, então, uma incidência cada vez mais direta das frações burguesas interessadas em lucrar com a educação sobre as políticas do Estado.

O processo de privatização da educação passa a contar também, nesse período, com agrupamentos de extrema direita, sendo o Escola Sem Partido (ESP) a ponta de lança para a difusão de valores reacionários sobre a educação no seio da sociedade. Esse grupo, embora ancorado em mentiras sobre a educação, ganhou corpo e passou a influenciar as políticas

educacionais nacionais, como o PNE e a BNCC. Por isso, comentamos brevemente na sequência sobre sua origem e desdobramentos.

2.3 Ascensão da extrema direita organizada por think tanks e o Escola Sem Partido

Na década de 2000, além das disputas entre empresários da educação e as entidades que ainda se mantinham firmes contra políticas neoliberais, nas quais os capitalistas tinham ampla vantagem, se somaram grupos de extrema direita que, pouco a pouco foram se avolumando e ganhando expressão na cena política brasileira. Um dos grupos mais expressivos, em termos de capacidade de interlocução em vários setores, dentre estes é o Escola Sem Partido, que ao longo dos anos conseguiu inserir suas pautas no debate público e implantar algumas delas.

De acordo com Miguel Nagib, um procurador católico e criador do Escola Sem Partido, o que desencadeou a criação da organização foi um fato ocorrido na escola de sua filha. Fato este em que, o professor de História havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis. Ao que Nagib respondeu, insatisfeito, com a distribuição de uma carta, anônima, na escola da filha. Nagib relata que entre os pais houve um “silêncio total” em relação a carta, e entre os alunos do professor Iomar, houve “uma grande passeata de desagravo” e defesa do professor, ao que Nagib remeteu à Síndrome de Estocolmo. Ainda assim, a partir da publicação em blogs e “redes sociais”, chamou atenção de uma minoria reacionária relatando casos parecidos com aquele em “vários Estados do Brasil” e o apoiando “incondicionalmente” (Nagib, 2011). Dentre essa minoria estava Olavo de Carvalho, que já conhecia o fundador do movimento⁵⁰ e publicou em seu blog a carta de Nagib junto a um texto próprio intitulado “O estupro intelectual da infância” em que alardeava que as escolas públicas e privadas brasileiras eram “centros de adestramento da juventude comunista” inspirados nos textos de Antonio Gramsci (Carvalho, 2003).

Portanto, na leitura dos ideólogos do ESP, as escolas e universidades brasileiras compunham a estratégia comunista, apoiada em Gramsci, de dominar corações e mentes e por fim o poder impondo sua visão de mundo em todos os âmbitos da sociedade, ao invés da tomada

⁵⁰ Em entrevista a Luciano Pires, Miguel Nagib afirmou: “Então eu fui migrando lentamente para o conservadorismo. Entendendo que a economia para funcionar precisa de segurança. Segurança jurídica, em primeiro lugar. Precisa de liberdade, porque senão o empreendedor não se sente estimulado a correr riscos. Ele precisa ter a expectativa de que ele vai ter lucro. Senão, ele também não se sente estimulado, encorajado a investir. Aí você entende a natureza das coisas. E não há como manter aquela posição inicial. Que era uma posição totalmente fantasiosa. A esquerda vive num universo paralelo da utopia. Então eu fiz esse trajeto. E quem teve uma influência – e eu reconheço isso – quem teve uma influência grande nessa minha trajetória foi o Olavo de Carvalho, que eu conheci pessoalmente em 97. Fui leitor assíduo dele. E ele me influenciou bastante, inclusive na criação do Escola sem Partido” (Pires, 2022).

do Estado em um processo revolucionário, essa nova forma de dominação é chamada de “marxismo cultural”. Esta leitura da realidade se ancora firmemente no pensamento de Olavo de Carvalho (Miguel, 2016), que entendia que tal processo teria iniciado no fim da ditadura, mas foi com a vitória de Lula e do PT em 2003, que tais críticas ganharam corpo e adeptos (Paiva, 2021). Assim, sem muitas preocupações de fundo teórico da argumentação, ao tecer críticas ao comunismo, o grupo passou a estabelecer suas bases na combinação entre fundamentalismo religioso e fundamentalismo de mercado (Penna; Salles, 2017).

Desta feita, a carta de Nagib inspirada e divulgada por Olavo de Carvalho propiciou a criação do Escola Sem Partido em 2004, no Brasil, inspirada na organização estadunidense *No Indoctrination*.

O ESP se autodeclarava uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” conformando uma “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” como constava na aba “Quem Somos” do site do ESP (Miguel, 2016; Galzerano, 2024). No entanto, Miguel Nagib tinha ligações com organizações conservadoras, sendo membro do Instituto Liberal de Brasília (ILB) e articulista do Instituto Millenium (IMil). No fundo, Nagib queria que os valores expressos na educação do país fossem condizentes com aqueles defendidos pelos ideólogos neoliberais, como deixa claro seu texto intitulado “Por uma escola que promova os valores do Millenium” (Nagib, 2009).

Nagib cria então um *site* (escolasempartido.org.br) para aglutinar os textos e publicar os textos produzidos pelo grupo, bem como para indicar leituras e outros sítios eletrônicos. No site, quando o grupo passou a ter mais adeptos, já na década de 2010, eram indicados o Blog Tomatadas do professor do Departamento de Geografia da UFPR, Luís Lopes Diniz Filho⁵¹; e o blog De Olho no Livro Didático, de Orley José da Silva, professor da rede municipal de Goiânia. Ambos, se voltavam fundamentalmente a denunciar suposta dominância de temáticas e argumentos comunistas, esquerdistas, marxistas nos livros didáticos.

Foi no seio do ILB, do qual Nagib era membro desde 2002, que o Escola sem Partido originalmente se organizou em torno das ideias de pelo menos quatro pessoas. Juntaram-se ao criador e seu mentor intelectual Olavo de Carvalho, Nelson Lehmann da Silva e Bráulio Porto

⁵¹ Diniz Filho é professor no Departamento de Geografia da UFPR. Seu Blog Tomatadas, era indicado no site do ESP, bem como seu livro “Por uma Crítica da Geografia Crítica”. O foco e a atuação do professor era a denúncia dos livros didáticos de Geografia inseridos no PNLD, bem como de geógrafos que fazem crítica ao sistema capitalista ou à alguns de seus aspectos (Paiva, 2021).

de Matos. Silva foi professor dos Departamentos de História e Ciência Política da UnB além de membro do ILB e denunciava a suposta existência de doutrinação ideológica “esquerdista” desde os governos FHC. Seu objetivo era o de alertar a população sobre o que considerava falácias da esquerda que estariam amplamente difundidas na sociedade (Penna; Salles, 2017). Matos, também ocupava cadeira na UnB, mas no Departamento de Educação. À esse núcleo inicial de produção de ideias, à medida que suas ideias eram difundidas (sobretudo por postagens na internet), passaram a contribuir ativamente Reinaldo Azevedo, Rodrigo Constantino, Leandro Narloch, Marco Antonio Villa, Luis Lopes Diniz Filho, José Maria e Silva, Orley José da Silva entre outros (Paiva, 2021). Todos filiados à algum Instituto Liberal, tendo ligação sobretudo ao Instituto Millenium.

Na visão do ESP, é à família que cabe a educação das crianças quanto à valores, moral e religião, tendo direito, portanto, a receberem na escola, tão somente aquilo que esteja de acordo com os valores familiares. Os professores seriam, segundo essa perspectiva, sujeitos perigosos, comparáveis à abusadores de crianças indefesas, em função do marxismo cultural que levaria à dominação comunista (Penna, 2021; 2015). A primazia da família sobre a escola defendendo seus valores de professores abusadores gerou uma onda de perseguição e denúncia aos professores, muitas vezes incitando a violência contra estes profissionais (Penna, 2015) sob o lema “Meus filhos, minhas regras”. Esse lema difundido amplamente caracterizaria a negação tanto do pluralismo de ideias e o convívio com as diferenças que a escola pode oferecer, quanto da criança enquanto sujeito de direitos, destacadamente o direito ao conhecimento (Miguel, 2016).

Assim, o ESP, a partir de suas posições sobre educação, função da escola e da família, passou a tentar barrar conteúdos e debates que contrariassem de alguma forma sua visão de família tradicional, os valores da religiosidade cristã e os princípios liberais (Galzerano, 2024). Nesse sentido, ter embarcado no embate encampado por redutos religiosos conservadores (católicos, pentecostais e neopentecostais) contra uma pretensa “ideologia de gênero” contribuiu para a difusão das ideias do grupo (Miguel, 2016). O movimento associava, assim, suas agendas antigênero e anticomunismo a partir do argumento de Olavo de Carvalho que vinculava a dissolução da moral sexual tradicional à uma estratégia comunista (Galzerano, 2024). O marco da expansão dos valores do ESP, em oposição ao espantallo da “ideologia de gênero”, foi a difusão, em 2011, de que o governo distribuía um “kit gay” nas escolas. Nesse sentido, de acordo com Paiva (2021), é facilmente percebida a sincronia do movimento que tornou a pauta antigênero central no Instituto Liberal, no Instituto Millenium e no ESP.

A partir dessas pautas, o ESP passa a encontrar na atuação parlamentar e na pressão feita a partir de grupos conservadores a sua forma mais acabada de impor seus ideais à toda a sociedade: a criação de leis que obriguem as escolas a seguirem o que os mentores do Movimento advogam. Essa tática tomou forma em 2014, quando o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PSC), solicitou à Miguel Nagib um anteprojeto de lei. Intitulado “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” o projeto produzido para o deputado passou a ser tomado como o Programa Escola Sem Partido e foi apresentado na sequência por Flávio Bolsonaro na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e por Carlos Bolsonaro (PSC) na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Desde então, com ampla divulgação pelos canais ligados ao ESP, passou a ser replicado em vários projetos de leis (em outubro de 2016 já eram contabilizado 40) encampados por políticos reacionários em várias instâncias do legislativo⁵² (Penna; Salles, 2017).

A força que o ESP havia reunido naquele momento estava fortemente relacionada à centralidade das pautas ligadas às discussões de gênero e sexualidade, sintetizados no que chamam de “ideologia de gênero”. Essa pauta ganhou centralidade no Movimento quando este passou a identificar a tal ideologia de gênero no texto do PNE 2014-2024 que se construía e recebeu apoio de Frentes Parlamentares Religiosas. Naquele momento esse grupo não conseguiu incorporar propostas no PNE, apenas barrar alguns termos como “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, mas sem dúvidas aglutinou forças do campo conservador em torno da defesa de seu Programa (Galzerano, 2024).

Além da ligação umbilical do ESP com institutos liberais (como o ILB, IL, e, principalmente, o IMil), outras relações foram construídas, dentre as quais se podem destacar aquelas com: MBL, Revoltados Online, Frente Parlamentar Evangélica, Frente Parlamentar Mista em Defesa da Família e Apoio à Vida, Frente Parlamentar Católica Apostólica Romana, Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família; também parlamentares, como Erivelton Santana (PSC), Izalci Lucas (PSDB), Rogério Marinho (PSDB), Flávio Bolsonaro (PSC), Eduardo Bolsonaro (PSC), Magno Malta (PR), Marco Feliciano (PSC); além de jornalistas como Reinaldo Azevedo (Instituto Millenium e Veja) e Rodrigo Constantino (Instituto Millenium, Gazeta do Povo, Instituto Liberal, Mídia sem Máscara) (Galzerano, 2024). A aglutinação de forças em torno de pautas caras ao fundamentalismo religioso e ao

⁵² Até 2020, de acordo com levantamento de Moura e Silva (2020), os projetos já somavam 237, sendo 23 apresentados no congresso federal e 214 em estados e municípios. A maior incidência foi nos estados do sudeste e do sul do país. Entre os partidos que mais apresentaram projetos estaduais e municipais até 2020 foram: MDB (34), PSDB (33), PSD, 29, PSC (28), PP (22), PRB (21), PSB (21) e DEM (20). Não deixa de chamar a atenção os casos do PDT, que apresentou 11 projetos e o do PcdB que apresentou 1.

fundamentalismo do mercado produzidas pelo ESP entre outros agrupamentos certamente foi fundamental para a organização e rápida ascensão da extrema direita na cena política nacional, mas sua análise foge aos objetivos dessa pesquisa. O que nos interessa é apenas indicar que existe certa articulação entre certos grupos reacionários e determinadas associações de classe que contribuem para o aprofundamento do processo privatista na educação brasileira.

Mais diretamente, o Escola Sem Partido teve relações com algumas organizações nacionais que, por sua vez, tem laços com *think tanks* internacionais. Uma dessas ligações se deu com o Movimento Brasil Livre.

O MBL é um espólio do Estudantes pela Liberdade que, por sua vez decorre do *Students For Liberty*, braço do Atlas Network voltado à formação de jovens líderes sob os preceitos ultraliberais (Colombo; Lamosa, 2018). O Movimento surgiu de uma necessidade prática do Estudantes pela Liberdade quando do acirramento dos acontecimentos de junho de 2013, pois o EPL não podia ter atuação política sendo financiado pelo Atlas e pelo *Students For Liberty* em função da legislação estadunidense. Juliano Torres, criador do EPL, afirma que fez seu treinamento na Atlas e que recomenda a todos que tenham posições de destaque no movimento que façam esse treinamento, que é custeado por bolsas oferecidas pela Atlas.

O MBL, como marca do EPL, articula-se de diferentes e complexas formas ao Instituto Liberal, Instituto Millenium, Instituto de Estudos Empresariais, Instituto Liberdade, Instituto Von Mises Brasil, e à *meta think tank* Atlas Network, à qual estão ligados também os institutos liberais. Assim, são incorporadas diretrizes da direita internacional adaptando-as à realidade brasileira. Esse movimento, contribuiu para disseminar as ideias do Escola Sem Partido sintetizadas nos PLs produzidos a partir de 2014, ao adotar como objetivo um de seus objetivos na área da educação apresentação do Projeto de Lei “Escola sem Partido” em legislativos estaduais e municipais, em seu congresso em 2015. Naquele mesmo congresso foram defendidas medidas como: implementação do sistema de *vouchers* para todos os níveis de ensino, legalização do *homeschooling*, expansão do Prouni para todos os níveis de ensino, militarização em áreas de risco (entendidas como “locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar”, gestão privada de escolas públicas por meio de OS e PPPs, dentre outras (Movimento Brasil Livre, 2015, p. 2 apud Colombo, 2018, p. 129). Dois anos mais tarde, em 15 de agosto de 2017, o MBL organizou a “Marcha Pelo Escola Sem Partido” (Colombo, 2018).

Com a ascensão da extrema direita e o tecido social esgarçado pela crise no segundo governo Dilma, o MBL passou a eleger candidatos que, junto com outras pautas pró-mercado, passou a apresentar o Projeto “Escola Sem Partido”. Também o fizeram políticos de frentes fundamentalistas religiosas.

Por aí, podemos perceber que o Programa Escola Sem Partido, ao mesmo tempo em que aglutinou forças dispersas do campo reacionário da direita brasileira, congregando agrupamentos religiosos, intelectuais e representantes políticos, tornou sua pauta um consenso no campo da direita como um todo, tornando o ESP um lema que se tornou independente do agrupamento original.

Nesse sentido, é possível apreender ainda os nexos entre empresariado organizado em associações fundamentalmente de classe (como são os institutos liberais) e organizações capitalistas com finalidades especificamente no âmbito da educação (como o TPE e o Movimento pela Base) a partir da identificação de figuras de relevância em ambos. De tal articulação de interesses se pode identificar a origem do apoio ao ESP.

O caso do empresário do ramo da siderurgia Jorge Gerdau Johannpeter é exemplar. Desde a década de 1980 o empresário atua na construção e fortalecimento de organizações liberais no Brasil que se articulam à redes internacionais, como Rede Atlas. Ao mesmo tempo em que patrocina ou mesmo lidera institutos como o IMil, principal *think tank* da direita nacional atualmente e teve papel central na disseminação das ideias do ESP, Jorge Gerdau também é apoiador do MBL e, como vimos, presidiu o Todos Pela Educação por dez anos, além de ter acesso privilegiado à presidência durante os governos Dilma.

Na década de 2010 as forças empresariais se reuniram para exercer influência no PNE e para a construção de uma base curricular nacional sob a liderança de Jorge Paulo Lemann⁵³. A Base Nacional Comum Curricular foi construída como correia de transmissão da ideologia burguesa e funcional ao acirramento do processo de privatização da educação organizado normativamente na década de 1990 e aperfeiçoado nos anos 2000.

⁵³ Devemos indicar que a Americanas, gerida por Lemann, ao lado de Marcel Telles e Beto Sicupira, teve um caso de “fraude multibilionária” na casa dos 48 bi tornado público em janeiro de 2023. Essa que foi a “a maior fraude da história das corporações brasileiras” visava “esconder as enormes dívidas com os bancos” e com isso “conseguia apresentar um balanço com lucro, em vez de prejuízo”, de forma que seu relatório financeiro dava a entender que “Americanas era saudável e altamente rentável” (Abreu, 2024, n. p.). Nenhum dos três controladores da empresa foi alvo da operação na PF envolvendo a fraude. No final daquele mesmo 2023, a MegaEdu, financiada pela Fundação Lemann “fechou acordo com o Ministério da Educação (MEC) para opinar sobre conexão de escolas públicas à internet e, ao mesmo tempo, foi colocada em um conselho do Ministério das Comunicações que define parte dos cerca de R\$ 6,6 bilhões que serão destinados para a conectividade de estudantes” (Affonso; Valfré, 2023, n. p.).

2.4 A década de 2010 e a BNCC no centro dos interesses da burguesia na educação pública nos governos Dilma e Temer

O controle dos documentos que formatam os currículos, ou os prescrevem, tem sido melhor articulado nas últimas décadas entre as frações burguesas interessadas em lucrar com a educação pública, utilizando-a como plataforma de expansão da comercialização de materiais e serviços (livros didáticos e paradidáticos, apostilas, treinamento docente, assessoria pedagógica, “gestão educacional” etc.). Esse “nicho”, que foi sendo construído e aproveitado, em grande medida, por conglomerados atuantes no ensino superior privado, mas também por grupos regionais menores que rapidamente foram sendo incorporados à grandes grupos empresariais, viu na criação da BNCC a possibilidade de consolidar uma padronização capaz de alavancar o mercado editorial e de serviços educacionais e inserir fundamentos “do século XXI”, “do mundo globalizado” ou seja, como forma de privatização (ao vender novos produtos e serviços apropriando-se do fundo público juntamente com a abertura de um mercado educacional), mas também de tentar controlar o que ocorre dentro da sala de aula.

Essa forma de associação de interesses de setores sociais voltada ao lucro de conglomerados educacionais, à “responsabilidade fiscal” do Estado ao reduzir o investimento de que a educação pública necessita sob o manto da austeridade, e à difusão ideológica burguesa com contornos neoliberais (mas também, tangencialmente, incorpora demandas de setores conservadores compostos majoritariamente por trabalhadores), resulta do modo como a educação tem sido pensada em âmbito global nessa quadra histórica.

Nesse sentido, as discussões em torno de uma padronização curricular centralizada nacionalmente estão na esteira de um processo de contrarreformas neoliberais da educação que se dão globalmente. Essas ações, que se desdobram a partir dos organismos internacionais e são desenhadas pelos países centrais que as comandam, oferecem ganhos tanto para frações burguesas locais quanto internacionais. A BNCC, ao incorporar a ideologia “moderna” de educação (como o foco na aprendizagem, a organização por competências e habilidades voltadas à vida caótica no século XXI) ditada pelos organismos internacionais e endossadas pelas frações da burguesia interna, passa a ser a correia de distribuição e naturalização de novos expedientes privatistas na educação (compra de materiais didáticos e pacotes educacionais, cursos e a própria gestão das escolas) mas também de valores próprios do capitalismo de tipo neoliberal (como a flexibilidade, a resiliência, a individualização de todo e qualquer problema social e sofrimento e a aceitação tácita do mundo tal qual as classes dominantes fazem ver). As discussões em torno desse projeto se agudizaram durante a elaboração do PNE 2014-2024 e

foram paulatinamente sendo conduzidos por interesses empresariais desde então (Galzerano, 2024).

A ideia de criação de uma base comum nacional não é nova, entretanto. Desde o final da década de 1970 essa ideia é debatida no Brasil. Professores reunidos em diversas entidades, sindicatos e movimentos sociais em defesa da escola pública, discutiam a criação de uma Base Comum Nacional (BCN) estritamente para a formação de professores desde o início da década de 1980. A partir da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tais discussões estabeleceram princípios para a construção dessa BCN: “sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social do profissional da educação, gestão democrática, incorporação da concepção de formação continuada, avaliação permanente dos cursos de formação”. A partir daí, seriam discutidas experiências locais de formação de professores em várias instituições, em reuniões regionais e nacionais anuais a fim de articular a Base Comum Nacional, de modo que “a Base seria composta em movimento, sem caráter obrigatório, e não a partir de uma definição a priori vinda de grupos ditos técnicos organizados pelo MEC” (Galzerano, 2024, p. 80). Em 1988 a ANPED também endossava a ideia de uma BCN para a educação básica com vistas a garantir a apropriação do saber básico especialmente à classe trabalhadora, explicitando sua ligação com organizações populares.

Com a promulgação da Constituição em 1988, o artigo 210 afirma que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), dando legitimidade e fôlego ao debate em torno de uma base nacional comum. Em 1996, sob FHC, é incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, quando em seu artigo 26 é afirmado que os ensinos fundamental e médio deveriam ter uma *base nacional comum*.

A partir do Projeto de Lei n. 8.035/2010, apresentado pelo governo liderado pelo PT, a ossatura do PNE assumia as recomendações dos organismos internacionais sobretudo na centralidade das avaliações e das aprendizagens mensuráveis. Estabeleceu, nesse sentido, as metas nacionais no Ideb, a definição de “expectativas de aprendizagem” desde o início do ensino fundamental e a criação de “parâmetro curriculares nacionais comuns” como uma entre outras estratégias para alcançar aquelas metas. Portanto, de forma mais explícita, a criação de uma base comum a todo o país aparece no Plano Nacional de Educação de 2014, em quatro estratégias dentro de quatro metas distintas. Mais especificamente, na estratégia 7.1 da Meta 7 (voltada ao aumento de notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), almeja

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

Sem acabar com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e trazendo elementos já presentes na legislação educacional desde a década de 1970, a base parece conter aspectos, em sua essência, que fogem a compreensão mais imediata. No entanto, os movimentos de contrarreforma da educação sob o capitalismo neoliberal que se deram globalmente, indicam que há interesse privado na educação pública (o Movimento Todos Pela Educação é prova disso no Brasil) e, neste sentido, as investidas que resultaram na BNCC parecem ficar um pouco mais claras. O próprio documento afirma que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017b, p. 14).

Convém pontuar que no mesmo processo foi baixada a Medida Provisória que determinava as diretrizes do NEM, uma das primeiras ações de Mendonça Filho à frente da pasta. Aliás a finalização e publicação aligeirada da BNCC se deu muito em função de sua vinculação com a MP do NEM, uma vez que o NEM teria como base a BNCC. A MP nº 746/2016 foi publicada já em setembro de 2016 e gerou reações contrárias entre as quais a mais emblemática foi a ocupação de escolas por estudantes em vários estados brasileiros. As ocupações foram reprimidas e cinco meses depois foi sancionada a lei nº 13.415/2017 que foi incorporada à LDB. Tal medida expõe a clara “[...] pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (Ferreti; Silva, 2017, p. 387). Além disso, o NEM, articulado pelo Estado e com ampla participação da iniciativa privada, alterou a carga horária do Ensino Médio (de 800 para 1000 horas) e reduziu drasticamente o conteúdo e o tempo destinado às disciplinas. O ápice desse esvaziamento de conteúdo é a flexibilização do ensino via itinerários formativos específicos, que, em tese, são escolhidos pelos alunos de acordo com suas aptidões e interesses.

O processo de formulação dos dois documentos supracitados se deu concomitantemente, e ambos refletem uma conjuntura de recrudescimento da lógica neoliberal no Brasil. Os motivos por trás da urgência em impor tais contrarreformas seriam: (i) o baixo desempenho da educação brasileira em testes padronizados (e por isso é defendido o atrelamento de toda a educação escolar aos testes nacionais e internacionais); (ii) o fato de haver no Brasil um currículo ultrapassado e extenso; (iii) a dissonância entre o que se ensina na escola e o que exige o mercado de trabalho (Andrade; Motta, 2020). Esses aspectos levariam, segundo a narrativa oficial, a evasão e a dificuldade do mercado em encontrar força de trabalho qualificada. A saída para essas agruras seria via ligação mais forte da educação com o mercado, com vistas a formação de sujeitos adaptados e adaptáveis à organização produtiva do capitalismo de corte neoliberal (Ferreti; Silva, 2017). Além disso, são contrarreformas que defendem a participação empresarial na educação pública e os ganhos possíveis para o capital nessa seara, uma vez que:

ambas as medidas exigem a reformulação de todos os materiais didáticos e avaliativos; abrem espaço à educação à distância no ensino médio, exigem a reformulação da formação de professores, admitem profissionais de “notório saber” e, ainda, expandem um importante nicho de mercado já constituído no âmbito da educação profissional, à exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que desde 2011 transforma vultosos recursos públicos em capital (Andrade; Motta, 2020, p. 6).

Feita essa pontuação incontornável dada a relevância do NEM na educação brasileira contemporânea, voltamos à BNCC, a qual estamos nos restringindo, apresentando suas características fundamentais (sem adentrar no debate na Reforma do Ensino Médio), enfocando elementos políticos em favor de interesses privatista que conduziram a implementação da Base.

Tal como exposto, a criação de um currículo nacional padronizado não é um raio em céu azul, mas decorre de um modelo de educação globalmente difundido, sobretudo a partir dos anos 2000. Por aqui, foram também interesses burgueses que se articularam para a implantação do que viria a ser a BNCC. Foi a Fundação Lemann, essencialmente, que fomentou e direcionou, junto aos governos, a necessidade da implantação dessa padronização (Tarlau; Moeller, 2020). Paulatinamente a Fundação Lemann foi reunindo outros agentes privados e públicos em torno desse objetivo e para organizar esses interesses, criou o Movimento pela Base Nacional Comum, em 2013.

Até então, a organização privada guarda-chuva dos interesses privados era o Todos Pela Educação. O TPE já indicava seu interesse em definir expectativas de aprendizagem, para esse agrupamento além dos conteúdos cobrados em testes externos deviam figurar competências e habilidades do século XXI entre as aprendizagens. O objetivo externado por esses grupos era o

de contribuir para a melhoria da educação no país. Isso seria feito perseguindo a melhora do desempenho dos estudantes em avaliações externas, de modo que estas seriam o fim e o começo de todo o processo educacional ao informarem todas as práticas didático-pedagógicas. No entanto, logo ficou claro que o foco em aprendizagens mensuráveis e no desempenho em avaliações de larga escala viabilizaria a responsabilização⁵⁴ e, em consequência, a deslegitimação do ensino público, abrindo espaço junto à opinião pública e em articulação com o Estado para variadas formas de privatização (como o oferecimento de materiais e serviços privados aos sistemas educacionais públicos, privatização da gestão e mesmo terceirização).

À época, essa ofensiva dos interesses privados sobre a educação pública, das empresas mesmo ou das organizações e fundações que comandam, apoiado pela mídia burguesa e com grande ressonância dentro do governo, destinada a pautar o debate sobre a educação pública nacional foi percebido e combatido por entidades e sindicatos mais ou menos interessados em defender os profissionais da educação e a educação de qualidade. As críticas foram feitas em função de aspectos como a incorporação mais clara e diretiva da noção de competência, a centralidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e a “educação de resultados” como um todo (Galzerano, 2024). Tais críticas resultaram em rearticulação da organização dos professores e em amplas greves no primeiro governo de Dilma Rousseff. Em 2011 irromperam greves de trabalhadores da educação em 16 estados e centenas de municípios, além de marcha com 20 mil pessoas no Distrito Federal na Jornada Nacional de Lutas, exigindo a aplicação de 10% do PIB na educação pública (Evangelista; Leher, 2012). De acordo com os autores, naquele ano, entre os meses de maio e agosto

os trabalhadores da educação, setor que compreende mais de 1,6 milhão de trabalhadores, esteve em greve em grande parte do território nacional. Em Minas Gerais a greve durou 112 dias e, no Ceará, mais de 60 dias, em luta pelo cumprimento do piso salarial definido na Lei no 11.738/2008 (BRASIL, 2008). No Rio de Janeiro foram 67 dias, no Espírito Santo foram mais de 40 dias; em Santa Catarina cerca de 10 mil professores da rede estadual de ensino realizaram uma manifestação em Florianópolis. Apesar das particularidades regionais, as reivindicações foram praticamente as mesmas: melhores condições de trabalho e de salários, focando no problema do Piso Salarial Profissional da Categoria e, muito relevante, nas políticas meritocráticas e produtivistas encaminhadas pelos governos em parcerias com Organizações Sociais lideradas pelo TPE (Evangelista; Leher, 2012, p. 21).

Nos anos que se seguiram também ocorrem grandes greves organizadas pelos professores em seus sindicatos, são exemplos a greve de 2012 na Bahia, quando os

⁵⁴ Um exemplo emblemático. Priscila Cruz, diretora-executiva do TPE à época, deu o seguinte título a um texto em defesa da criação de um currículo nacional publicado em 2012 na Folha de São Paulo: “Padronizar para avaliar gestores e educadores” (Cruz, 2012).

trabalhadores da educação lutaram contra o arrocho salarial promovido pelo governo de Jaques Wagner (PT) durante 115 dias. Também nesse ano ocorreu a maior greve nacional dos trabalhadores das instituições federais de ensino. Já em 2013, os professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso, organizados no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT), realizaram greve de 67 dias em favor de reajuste salarial, inclusão da hora atividade para professores contratados, posse dos classificados no concurso de 2010 e melhoria na estrutura das escolas. Naquele contexto, o estado era governado por Silval Barbosa (PMDB), mesmo com a truculência do governo, o Sindicato conseguiu o reestabelecimento de um terço da jornada para hora-atividade aos professores contratados e a criação da Lei nº 510/2013, que, em 10 anos (2014-2023), dobraria o poder de compra dos professores. No entanto, foi considerada inconstitucional em 2019, deixando pela metade o acordo feito entre trabalhadores e Estado.

Em grande medida, o MpB ganhou corpo justamente quando dos embates envolvendo a formulação de políticas curriculares no âmbito da elaboração do PNE 2014-2024, entre os anos finais do segundo governo Lula e o primeiro mandato de Dilma Rousseff, quando o TPE ainda comandava as ações. As duas associações congregavam quase os mesmos agentes, defendendo a iniciativa privada em educação, requerendo forte padronização e centralidade das avaliações. Por outro lado, as entidades e sindicatos da educação propuseram uma formulação abrangente e pouco diretiva. À essa disputa – na qual as organizações e fundações capitalistas tinham ampla vantagem – se somou um outro grupo, os conservadores. Esse grupo era constituído por líderes religiosos de denominação cristã, católicos e evangélicos; organizações de direita, com destaque para o Escola Sem Partido; e a Frente Parlamentar Evangélica, que recebia e dava vazão junto ao Estado das demandas daqueles. Esse grupo, se opunha a uma suposta “ideologia de gênero” presente no PNE, mas também à temas ligados à igualdade racial e diversidade religiosa e cultural. Esses temas faziam parte de uma “doutrinação ideológica” de esquerda, normalmente “marxista” ou “comunista”, como denomina o ESP e denominava Olavo de Carvalho, que tinha influência intelectual sobre esse grupo. Naquele momento esse grupo não conseguiu incorporar propostas no PNE, apenas barrar alguns termos como “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Isso se alteraria na construção da BNCC (Galzerano, 2024). De qualquer forma, uma vez incorporada a obrigatoriedade de uma base curricular no PNE, o protagonismo era do MpB.

O MpB é “uma rede empresarial com significativo poder político-econômico, em conexão direta com o aparelho estatal” (Galzerano, 2024, p. 140) que reúne organizações de peso além da própria Fundação Lemann que o criou, como Fundação Roberto Marinho,

Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Comunidade Educativa Cenpec e Todos Pela Educação. Além disso, fazem parte parlamentares, burocratas de vários órgãos (CNE, MEC, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação), bem como o Consed e a Undime. Essa rede, estimulada principalmente pela Fundação Lemann influenciou e galvanizou “conexões entre o currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações em larga escala e a indústria do livro didático e das assessorias pedagógicas privadas no Brasil” (Cássio, 2019).

Desde esse início da campanha por um currículo padronizado nacionalmente, muitos críticos da BNCC externalizam que os defensores da Base e aqueles que a financiam deveriam entender que, as experiências históricas de padronização curricular (tanto em estados e municípios brasileiros, quanto internacionais) conduziram a mais fracasso escolar tanto em termos de ensino-aprendizagem como de segregação. Nos parece ingênua essa perspectiva, pois não podemos crer que aqueles que impulsionaram empresarialmente a BNCC não estivessem cientes de tais resultados em experiências pretéritas. A questão parece mais pragmática, pois, apesar de tais resultados (como ilustramos no capítulo 1 a partir do caso dos EUA), a padronização, os testes e a responsabilização tem sido funcionais à abertura de um mercado educacional na educação pública. No caso do Brasil, a apropriação privada do fundo público destinado à educação é que tem sido alvo principal de organizações privadas nesse processo. Portanto, nesse caso, trata-se muito pouco de educação de fato e muito mais de negócios que se dão passando pelo campo educacional (Rikowski, 2017).

Mesmo com forte influência do setor privado na condução das políticas educacionais naquele período, entre 2012 e 2014, Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI-MEC) trabalhou na construção de uma proposta de Base não tão diretiva e mais aos moldes das DCN, coordenada por Maria Beatriz Luce. O documento que resultou desse grupo de trabalho não especificou conteúdos a serem seguidos e reconhecia a importância de a comunidade escolar gozar de autonomia (Galzerano, 2024). Ainda assim, desde essa “versão zero” esteve presente a ideia de “direitos à aprendizagem” como fundamento conceitual, o que foi se cristalizando nas versões posteriores (Cássio, 2019) em detrimento ao a ideia mais ampla de direito à educação. Essa ideia colocada como princípio foi bastante criticada por organizações de professores e pesquisadores do campo da educação, como ANPEd, ABdC e Anfope, sobretudo por sua forte carga individualista e meritocrática, já que desconsiderava determinações sociais outras que incidem sobre a escolarização ao mesmo tempo em que dava centralidade a aprendizagem entendida como lista de conteúdos e metas formais, desconsiderando também aspectos individuais (ANPEd; ABdC, 2015). Essa operação não resume a troca do termo “educação” pelo termo “aprendizagem”, mas resulta de opção política por dar centralidade e

legitimidade à projetos individuais (notas em testes) em detrimento de um projeto coletivo, a educação (Cássio, 2019).

No entanto, a autonomia que o documento dava as comunidades escolares desagradou os interesses burgueses envolvidos no processo, fundamentalmente MpB e Fundação Lemann. Como demonstram Tarlau e Moeller (2020, p. 570), o MpB tentou mesmo impedir a divulgação do documento alegando que, por ser ano eleitoral poderia haver mudança no comando do legislativo poderia “atrapalhar a vida de quem estava chegando”, como relatado às autoras por um membro executivo do Movimento pela Base Nacional Comum (MpB) e consultor da Fundação Lemann.

Isso porque, o entendimento de padrão curricular do Movimento já estava bem delineado nesse momento. Tratava-se da incorporação de princípios de currículos nacionais estrangeiros, fundamentalmente dos EUA e da Austrália, centralmente de uma redução de conteúdos em favor de competências mensuráveis (a serem avaliados no Pisa e em testes nacionais) e com utilidade prática evidente na vida cotidiana. Esses princípios tinham sido apresentados no seminário “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI” realizado na Universidade Yale e financiado pela Fundação Lemann. O evento reuniu figuras políticas para defender a criação de um currículo comum, por isso palestraram figuras diretamente ligadas com a formulação e implantação do Common Core (Tarlau; Moeller, 2020). Tanto Tarlau e Moeller (2020), como Galzerano (2024), demonstram que a influência de formuladores de ambos os países continuou ao longo da construção da BNCC. Ademais, a predileção do MpB era por “[...] estudos e pesquisas realizados por universidades estrangeiras e por instituições de pesquisa nacionais não vinculadas às nossas universidades públicas” (Galzerano, 2024, p. 147).

Paralelamente ao convencimento de figuras centrais nos governos e empresas, muito rápida e efetivamente, a mídia burguesa atuou em associação com os proponentes da BNCC, com destaque para a Folha de São Paulo (na defesa da Base para a população em geral) (Galzerano, 2024) e para a Associação Nova Escola (destinado aos gestores e professores, especificamente) (Cássio, 2019; Tarlau; Moeller, 2020). Ambas defendiam a totalidade das propostas do MpB e serviram para construir consensos em torno de sua implantação.

Consed e Undime atuaram ativamente (não sem algumas contradições internas) na defesa da BNCC em nome de estados e municípios, como se expressassem desejos e posições dos professores, facilitando a condução do processo pela Fundação Lemann e pelo MpB, sobretudo. Essas entidades serviram tanto para simular legitimidade social e apoio dos professores atuando nas escolas em relação à BNCC, quanto para encaminhar junto ao MEC as

demandas do empresariado que conduzia as discussões ela. Na sequência, tiveram papel fundamental também na implantação da Base, em grande medida abrindo espaço para a atuação privada nas secretarias estaduais e municipais de educação. Ao contrário, aqueles que se colocavam contrários à BNCC tinham seus argumentos deslegitimados pelo MpB com amplo auxílio do aparelho midiático que lhe apoiava. Sobretudo as entidades acadêmicas (como ABdC, Anfope e ANPED) foram deslegitimadas pelo MpB em razão de suas críticas, pois estariam descolados da realidade das escolas e de suas necessidades. Apesar disso, de acordo com Galzerano (2024, p. 170-171):

ABdC, Anfope e ANPED atuaram de modo articulado entre si durante toda a construção da BNCC e estavam entre as principais organizações críticas da proposta curricular. Elas produziram documentos e análises questionadoras, encaminharam ofícios com suas demandas ao MEC e ao CNE, reuniram-se com representantes do MEC (até meados de 2016, antes do golpe), lançaram campanhas junto aos professores, promoveram eventos científicos e encontros de articulação com outras entidades, publicaram dossiês em revistas científicas problematizando questões teórico-epistemológico-metodológicas relacionadas à temática, abriram espaços de discussão online, participaram das consultas públicas e chegaram a solicitar a suspensão da votação da BNCC no CNE em virtude da ausência de respostas quanto às manifestações que haviam sido encaminhadas nas Audiências Públicas.

Com isso, o MpB e a Fundação Lemann, apesar de articularem politicamente e conduzirem o processo de construção e implementação da BNCC, buscaram dissimular a natureza de sua ação a partir do discurso de que se limitavam a fornecer dados e estimular o debate. A partir desse discurso, sua atuação técnica e “baseada em evidências” era neutra e se limitava a auxiliar a tomada de decisão pelo Poder Público (Galzerano, 2024).

Uma série de eventos foram realizados pela Fundação Lemann na sequência do Seminário em Yale em 2013 com o objetivo de que aqueles que haviam comprado a ideia da necessidade de uma base comum no Brasil assim como nos EUA, tal como defendido no Seminário, pudessem influenciar burocratas estatais de alto escalão para a inclusão de um currículo nacional no PNE (Tarlau; Moeller, 2020). A obrigatoriedade de construir uma base curricular nacional entrou no PNE 2014-2024, com prazo de junho de 2016 para ser construída e encaminhada ao CNE, compondo as demandas na forma de emendas apresentadas por organizações privadas ao PNE, que foram aprovadas. Freitas (2014), afirma que o PNE aprovado em 2014 é uma vitória acachapante dos “reformadores empresariais”, pois seguem a lógica do NCLB e do Common Core americanos, ao estabelecer metas pouco factíveis em relação ao aprendizado medido por testes e, com isso, abrir ainda mais as portas para o aprofundamento de privatizações. Mais de dez anos depois de sua análise (feita no calor do

momento mas com estofa histórico sobre contrarreformas educacionais recentes), é fácil constatar que estava correto.

Ainda naquele 2014, em uma eleição apertada contra Aécio Neves (PSDB), Dilma vence e assume seu segundo mandato. No entanto, apesar de sua campanha eleitoral ter sido incisiva quanto a direitos sociais, contrapondo-se ao tucano, o que ocorreu na sequência foi um processo de desmonte daqueles. Dilma então, coloca em movimento uma inflexão com seu governo anterior, colocando no Ministério da Fazenda ninguém menos que o banqueiro Joaquim Levy – que havia contribuído na campanha de Neves. No Ministério da Agricultura empossou Kátia Abreu (PMDB), liderança do agronegócio. Era uma clara inflexão em relação à “guinada industrialista” do primeiro mandato (Souza, 2017) ou do “ensaio desenvolvimentista” como chamou Singer (2015), rumo a uma agenda de austeridade e recrudescimento neoliberal.

Em 2015, após vitória eleitoral, Dilma nomeou Cid Gomes (filiado ao PROS naquele momento) para conduzir o MEC e ocupar o lugar de Henrique Paim⁵⁵. O cearense de Sobral (onde, dizem, se pode ver a olhos nus o “milagre educacional brasileiro”) descontinuou os trabalhos relativos à BNCC no DICEI-MEC e substituiu Maria Beatriz Luce por Manuel Palácios⁵⁶ na SEB-MEC. Cid Gomes, após 76 dias no cargo seria substituído por Renato Janine Ribeiro que, após cinco meses seria substituído por Aloizio Mercadante. Todos expressavam, à sua maneira, a adesão às diretrizes educacionais disseminadas pelos organismos internacionais e, mais estritamente, a formulação do MpB e da Fundação Lemann. Já Palácios era a expressão bastante acabada e com a chamada “capacidade técnica”⁵⁷ para estruturar e fazer uma BNCC

⁵⁵ José Henrique Paim Fernandes fez parte do MEC durante quase todo o tempo em que o PT esteve no poder. Entre 2004 e 2015 atuou como Secretário Executivo e Presidente do FNDE, além de Ministro. Ao sair do MEC ocupou o cargo de Diretor da Área Social no BNDES. Hoje atua como professor da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE-FGV), e coordena, desde 2018, a Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE-FGV). Em 2022, convidado por Haddad, coordenou o núcleo de educação na equipe de transição para o terceiro mandato de Lula (Albuquerque, 2022). Falaremos da atuação do DGPE-FGV no próximo capítulo, já que esse setor da FGV passou a ser responsável por parte significativa da organização e dos objetivos da rede estadual de ensino de Mato Grosso, após sair vencedora em uma licitação para compra de material didático, formação e assessoria pelo valor de aproximadamente meio bilhão de reais.

⁵⁶ O caso de Palácios, por ser paradigmático da forma de conduzir as políticas educacionais sob o capitalismo neoliberal, merece ser comentado. Antes de estar à frente da Secretaria de Educação Básica no segundo mandato de Dilma, Palácios já tinha ocupado o cargo de diretor de Políticas da Educação Superior, de Desenvolvimento da Educação Superior entre 2004 e 2007. Já no terceiro mandato de Lula, em 2023, passou a presidir o INEP. Além disso é fundador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) que é vinculado à UFJF onde também é professor. Sua entrada na SEB-MEC foi fundamental para dar centralidade à BNCC aos moldes do MpB dentro do Ministério (Tarlau; Moeller, 2020). Mais um caso da “porta giratória” que se consolidou também na educação. Nas palavras de Freitas (2015): “Os reformadores, quando estão fora do governo, estão ligados às indústrias educacionais; quando estão no governo, deixam temporariamente a empresa e levam suas teses para lá e fazem a política que apoia a indústria educacional”.

⁵⁷ Freitas (2015) faz interessante relato sobre a forma e o conteúdo de Palácios ao lidar com o debate educacional do país e enquanto representante do governo em assuntos ligados à educação básica quando participaram de mesa para a discussão da BNCC na Reunião Anual da SBPC.

naqueles moldes. Essa mudança nos quadros do MEC indicava aprofundamento das já evidentes medidas privatizantes, sobretudo na defesa da necessidade, construção e implementação da BNCC.

Convém lembrar que naquele segundo mandato o lema adotado pelo governo Dilma foi “Brasil, Pátria Educadora”. Isso deu a entender que a educação seria a pauta principal a ser enfrentada naquele momento. No entanto, o que seguiu o contrário, já que antes da metade daquele 2015 o governo cortou 9,4 bilhões de reais do orçamento da educação, o MEC continuou tendo caráter privatista independente de quem ocupava a cadeira de ministro e mesmo a análise da situação da educação do país era tacanha.

Essa análise, bem como o projeto de educação da “Pátria Educadora” ficaram a cargo de Roberto Mangabeira Unger no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). Sob o comando de Mangabeira Unger a SAE produziu o “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, que havia sido encomendado pela Presidência da República. O documento, além de ser de uma tosquice ímpar, desconsidera as metas do PNE (o que se tornou comum nos documentos seguintes). Ademais, de acordo com feitas (2015b), “nasce de costas para a pesquisa educacional disponível”. Faremos apenas algumas breves referências ao bastante debatido documento, tão somente para explicitar a ideia de educação naquele contexto, dando enfoque ao entendimento do governo sobre a incursão privada em tal projeto educacional.

Primeiramente o documento se ocupa em afirmar que haverá “mudança séria em educação”, entendido como um processo “revolucionário” e totalmente escudado da “mentalidade e do método de tecnocrata”. Nesse processo a educação básica seria da maior importância, pois contribuiria para o “novo modelo de desenvolvimento” que seria “produtivista, capacitador e democratizante” (Brasil, 2015, p. 4). Sua desconexão com a realidade não só educacional, quanto da conjuntura econômica do país e da política macroeconômica que se seguia era nítida.

Como tudo que se queria para educação era “novo” na perspectiva do documento de Mangabeira Unger, as experiências educacionais brasileiras, em geral, não ajudavam e nem as pesquisas sobre educação serviam. Apenas uns poucos experimentos teriam funcionado, e era nesses que as políticas de educação para o país deveriam se espelhar. As “práticas surtiram efeitos positivos inegáveis” e deveriam “ser incorporadas ao projeto de qualificação do ensino público” diziam respeito a “experimentos” que:

seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de

incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (Brasil, 2015, p. 5).

Entretanto, aplicar tais práticas desses modelos de sucesso não bastaria, pois “são mais eficazes nos degraus inferiores do ensino básico do que nos superiores; têm eficácia decrescente, uma vez alcançado o patamar que possibilitam alcançar; *deixam intocado o paradigma curricular e pedagógico*” (Brasil, 2015, p. 5). A mudança deveria ser mais profunda do que a daqueles modelos de sucesso, abarcando a prática pedagógica e o currículo. Nesse sentido, ao criticar o ensino “tradicionalmente pautado por enciclopedismo” o documento afirma

Precisamos de ensino que use o aprofundamento seletivo como palco para a aquisição de capacitações analíticas, direcionadas às habilidades centrais de análise verbal e de raciocínio lógico. E que permita à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas que os impedem de aceder às capacitações analíticas. Será obra de libertação (Brasil, 2015, p. 6).

Tal aprofundamento seletivo de habilidades está em consonância direta com a pedagogia das competências e com o cabedal que amparou a construção da BNCC e do NEM. A “novidade” trazida pelo documento que se coloca como refundador da política educacional brasileira é o ancoramento desta em experiências de educação pública conduzidas por instituições privadas, reintroduzindo o “salvacionismo na educação, no sentido mais conservador do termo” (Andrade, 2022, p. 201) agora sob tutela do empresariado.

Quando trata do desenvolvimento das crianças pobres e de suas “capacitação-pré cognitiva” o documento afirma que as capacitações que mais faltam às crianças “saídas da pobreza” em relação aos “filhos da classe média” seriam a da disciplina e da cooperação. Na disciplina, que deveria ser aprendida em casa, reside a “aliança entre a ambição e a autoestima”. Mas, sempre de acordo com o documento de Mangabeira Unger, não é isso que acontece e por isso a escola deveria assumir esse papel. Eis a leitura que é feita sobre o motivo das famílias pobres não conseguirem oferecer disciplina aos seus filhos:

[...] nas periferias e nos bairros pobres de nossas cidades, mais da metade das famílias costuma ser conduzida por mãe sozinha, casada ou solteira. Revezam-se os homens como companheiros instáveis. Esta mãe, pobre e geralmente negra ou mestiça, luta para zelar pelos filhos e para manter ao mesmo tempo emprego ou biscoito (Brasil, 2015, p. 14).

Nessa afirmação como em todo o documento não há preocupação com fundamentação dos argumentos, o que dá um estranho tom moral a ele, com nítido elitismo. Essa característica, fica evidente também ao tratar de valorização salarial e descrever a origem e o trabalho dos

professores. De acordo com o “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, nenhuma solução isolada trará melhoria na educação como um todo, uma obviedade. Acontece que, para ilustrar a ineficácia de políticas isoladas, é citado o aumento salarial dos professores:

Exemplo da ineficácia de soluções singelas e isoladas é a insuficiência de aumento da remuneração de professores. Há abundante evidência empírica para demonstrar que aumentar, ainda que substancialmente, o salário do professor não resulta, por si só, em melhora do ensino, ainda que, junto com muitas outras medidas, possa tornar a carreira (quando ela existir) mais atraente (Brasil, 2015, p. 15).

A ideia que parece dar base a essa afirmação sobre a valorização salarial dos professores como política isolada é a de que esta deve estar associada ao atingimento de metas, a bonificação por resultado, largamente difundida entre formuladores de políticas neoliberais.

Sobre a origem dos professores o texto não é menos elitista e conduzido por uma argumentação *freestyle*:

Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação. Só pequena porção se forma na pedagogia e nas licenciaturas das universidades federais

[...]

É voz corrente nas universidades e no professorado que os melhores alunos costumam não ficar na docência. Demonstradas suas credenciais, cedo procuram escapar para outra profissão. Dos que ficam, muitos procuram minimizar, a qualquer custo, tempo na sala de aula. Comumente preferem tarefas administrativas. Porcentagem impressionante, e sem equivalente em outro lugar do mundo, falta ao trabalho alegando doença (Brasil, 2015, p. 16, grifo nosso).

Os professores parecem incomodar, seja por lutar por ter seu trabalho de planejamento, pesquisa e formação remunerado (ao menos em parte é isso que se pode depreender da afirmação sobre redução de tempo em sala) e o fato de ficarem doentes (o que o texto deixa claro que pode não ser verdade visto que prefere dizer que alegam doença ao invés de dizer simplesmente que adoecem). Tais problemas deveriam ser sanados por duas frentes: uma carreira nacional e uma prova nacional, que são apenas citadas sem dar maior detalhamento. Diz-se apenas que tal carreira poderia começar paulatinamente como “carreira especial e suplementar para professores que se comprometam a manter determinadas metas de desempenho” os quais “Receberiam adicional ao salário, depois de avaliação, por avaliadores independentes, do cumprimento de tais metas” e que a Prova Nacional Docente seria como outras provas de iniciação profissional, contendo avaliação teórica e prática, influenciando na formação dos professores (Brasil, 2015, p. 18).

Na sequência o documento insistirá no estabelecimento de uma base curricular nacional, que seria o que faltava às experiências de sucesso educacional conduzida por entidades privadas. Todos os problemas elencados até então encontram respostas na construção do “currículo nacional”:

A Base Nacional Comum abandonará o enciclopedismo raso que tradicionalmente marca nosso ensino. Não se contentará, porém, em colocar enciclopédia menor - conjunto de conteúdos consagrados - no lugar da enciclopédia maior. Dará a capacitações primazia sobre conteúdos. E na maneira de tratar conteúdos preferirá o aprofundamento seletivo à superficialidade abrangente (Brasil, 2015, p. 24).

O governo reafirmava seu compromisso com o estabelecimento de uma base curricular nacional sob comando do empresariado, já que os modelos de educação de sucesso advinham de experiências de privatização da educação, expresso tanto por Mangabeira Unger na SAE quanto pela mudança nos quadros do MEC. Essa movimentação demonstrou que o governo estava não só de acordo com essa direção privatista que tomava desde o início a BNCC, mas estava em campanha aberta para sua construção sob o slogan “A Base é a base”.

A partir de então, segundo o direcionamento de Manuel Palácios, Consed e Undime passaram a ser fundamentais para tal construção, ajustando diretamente com secretários e governos de estados e municípios a construção da BNCC em consonância com os interesses privados, representados pelo MpB e a Fundação Lemann, destacadamente, à revelia das críticas de entidades e sindicatos dos profissionais da educação (Galzerano, 2024). Apesar de afirmar publicamente que a construção fomentaria a participação docente, o governo atuou contra ela ao eleger Consed e Undime como se estes representassem os anseios dos professores. Ou seja, ao “priorizar o diálogo com essas associações” o governo, na prática, estava abrindo “espaços para discussões curriculares com princípios educacionais alinhados aos interesses dos APH empresariais, já que esses têm sido seus relevantes parceiros financeiros e político-pedagógicos” e deixando de fora, nesse momento, entidades como ANPED, Anfope e ABdC (Galzerano, 2024, p. 101). Em linhas gerais, esse é o contexto da construção da primeira versão da BNCC sob o governo Dilma.

De acordo com a Undime, a função da BNCC desde àquele momento era a de “[...] uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm direito e devem aprender durante o ensino público” (Undime, 2015). Já na primeira versão, divulgada em setembro de 2015, aparecem os códigos alfanuméricos em cada um dos objetivos de aprendizagem, que na versão final passam a ser chamados de habilidades. Isso indicava o que os críticos da BNCC

apontavam a partir do histórico dos casos de padronização curricular: que ela teria caráter prescritivo e totalmente submetida aos testes em larga escala.

Além disso, é importante pontuar, o governo e as empresas interessadas na implantação de um padrão curricular, ventilam que a Base é necessária e demandada pela população como um todo, sendo um consenso. Para isso se utilizam de números expressivos para comprovar tal consenso (700 reuniões para a primeira versão, seguidas de 12 milhões de contribuições para a segunda, por exemplo). Apesar disso, desde o momento inicial da construção, sob o governo Dilma, não havia espaço de verdade para a atuação de entidades docentes e associações de pesquisa educacional (Cássio, 2019; Tarlau; Moeller, 2020; Galzerano, 2024). Sua participação era funcional à ideia de consenso e acalmava as bases, além de que, quando contribuindo para a produção textual, professores e pesquisadores, eram tutelados por técnico estrangeiros (dos EUA e da Austrália) (Tarlau; Moeller, 2020; Galzerano, 2024), e por fim acabavam por endossar os princípios – que era o que importava para os grupos empresariais -, dando ares científicos ao documento e simulando verdadeira participação aos seus pares.

Depois dessa primeira versão de setembro de 2015, o Portal da Base abriu Consulta Pública Online para sugestões ao documento. Paralelamente à consulta, pareceristas convidados analisaram aquela primeira versão. Depois da sistematização das contribuições e dos pareceres foi construída uma segunda versão, publicada 3 de maio de 2016. Em meio a esse processo Renato Janine Ribeiro foi substituído por Aloizio Mercadante no MEC.

Essa Consulta Pública Online foi utilizada como ponta de lança contra aqueles que se voltavam contra a Base e, sobretudo, apontavam para o fato de sua construção não ser democrática ao não dar espaço adequado seja aos pesquisadores da educação, seja dos professores organizados em entidades e sindicatos. O número mágico de 12 milhões de contribuições no portal foi festejado por Manuel Palácios como sendo prova do sucesso da mobilização do MEC. Acontece que, como atesta Cássio (2019) a partir da análise dos microdados da consulta, para o MEC o clique em “concordo” e um comentário crítico contaram como “contribuições”⁵⁸. Dessa maneira, o primeiro tipo de contribuição, ou seja, respostas aos questionários de múltipla escolha sobre a clareza do texto e a sua pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem, correspondeu a 98,48% do total ou 11,9 milhões; ao passo que,

⁵⁸ “Aos usuários era apresentada uma escala com cinco opções: (1) concordo fortemente; (2) concordo; (3) sem opinião; (4) discordo; e (5) discordo fortemente. Ao clicar em “concordo fortemente” ou “concordo” nas duas primeiras perguntas do instrumento, o usuário abria mão de acessar a caixa de comentários e, com isso, de registrar uma contribuição mais complexa por escrito” (Cássio, 2019, p. 27).

contribuições a partir de comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto diziam respeito à 1,52% do total.

Ainda no final de 2015, ANPED e ABdC registraram, em documento encaminhado à Conselheira Marcia Ângela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do CNE o descontentamento dessas entidades em relação à BNCC:

Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas (ANPED; ABdC, 2015, p. 1).

O que deixa claro que a participação de entidades docentes e seus sindicatos na construção da BNCC era, quando muito, utilizada tão somente para simular democracia e consenso no processo. Essa posição parece se confirma nas falas diversos representantes de entidades de pesquisa em educação e sindicatos docentes. A partir das entrevistas de Andréa Barbosa Gouveia (presidente da ANPED entre 2015 e 2017), Heleno Araújo (presidente do CNTE 2017-2021 e do FNE (2014-2017), Inês Barbosa de Oliveira, (presidente da ABdC 2015-2018) é possível constatar que tais entidades têm noção da sua posição formal na construção da BNCC sob o governo de Dilma Rousseff. Ainda assim, atribuem a essa participação um caráter democrático, no qual, podiam, ainda que de maneira limitada, expressar suas concepções. Ambas apontam que, após o golpe, mesmo essa participação lhes foi tolhida. Saiu-se então, de uma situação em que “a gente tem espaço para dizer que é contra” e “Não éramos ouvidos” para outro em que “não tinha diálogo conosco, nem aceitava nossas posições”, de acordo com Andréa Barbosa Gouveia e Heleno Araújo, respectivamente (Galzerano, 2024, p. 181). Em outras palavras, no âmbito das discussões e formulação da BNCC as disputas se deram, como de costume, entre forças com poder econômico e político distintos, mas fundamentalmente tal distinção, na nossa leitura, é dada pela política. Isso porque, ao privilegiar os interesses das frações de classe burguesas na condução da política educacional, os governos que comandavam o Estado, preferiram construir com aqueles um projeto educacional em favor do lucro desses grupos e da difusão de seus valores por dentro dos sistemas educacionais, em detrimento dos interesses populares. Portanto, *“Ainda que tenha havido um recrudescimento no período pós-golpe de 2016, as possibilidades concretas de produção coletiva nunca existiram, mesmo no governo do PT”* (Galzerano, 2024, p. 187, grifo nosso).

Nessa segunda versão, aumentou a diretividade do documento, estabelecendo sete direitos gerais à aprendizagem e ao desenvolvimento e definindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil (por faixa etária) e o ensino fundamental (por ano); e a ideia de direito de aprendizagem e desenvolvimento se solidificou, incluindo aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos não acadêmicos (dando contornos ao que seriam as competências socioemocionais), em detrimento ao direito à educação. Mas ainda era necessária mais rigidez. Não só o que deveria ser o primordial na BNCC, as competências sob a primazia do aspecto socioemocional, mas a forma como estas deveriam estar descritas no documento, e como deveria ser avaliada posteriormente em sala, eram informadas pelo MpB. Depois de publicada a segunda versão, o MpB disponibilizou um “Índice de Insumos do Movimento pela Base” contendo materiais críticos àquela versão da Base e as suas propostas para a versão final, inclusive um “Guia de Referência para Redatores”. Esse Guia continha um direcionamento sobre como deveria ser a construção, escrita e organização dos objetivos de aprendizagem, bem como a recomendação de que os seguintes elementos estivessem presentes em todos os objetivos de aprendizagem um verbo, indicando o processo cognitivo e um conteúdo/objeto, indicando o conhecimento que se espera que o aluno desenvolva ao que poderia ser incluído, opcionalmente, um modificador, indicando contexto ou nível de complexidade. Os objetivos, deveriam contribuir na aquisição de oito competências: habilidades de comunicação, incluindo o uso de tecnologias digitais; capacidades interpessoais; pensamento e empreendedorismo inovadores; capacidade de resposta à mudança; competências científicas de compreensão; habilidades de resolução de problemas; habilidades de cooperação e colaboração; aprender a aprender (Movimento pela Base Nacional Comum, 2016). Essas competências foram incorporadas integralmente pelo MEC e passaram a ser centrais no documento sob o argumento de que estavam presentes em reformas curriculares de outros países, são fundamentais nas avaliações internacionais elaboradas pela OCDE e Unesco e já orientavam a maior parte dos currículos dos estados e municípios (Brasil, 2017a). Além disso, a partir da terceira versão, o MEC passa a assumir habilidades no lugar dos objetivos de aprendizagem, as adequa ao formato “verbo + objeto + modificador” e as organiza hierarquicamente a partir da Taxonomia de Bloom, tal como nas indicações do MpB.

Nesse momento o golpe já estava em marcha. Naquele mesmo mês de maio de 2016, Michel Temer assumiria interinamente a presidência, agudizando a neoliberalização do país. Tão logo assume, Temer coloca em ação, muito rapidamente, um plano de aprofundamento neoliberal centrado na austeridade (fundamentalmente pelo teto de gastos, Emenda Constitucional n. 95/2016, congelando por vinte anos os gastos com saúde e educação) retirada

de direitos sociais (exemplarmente a Reforma Trabalhista, Lei n. 13.467/2017, que “flexibilizou” precarizando os contratos de trabalho) e recrudescimento das privatizações que em grande medida desnacionalizantes (como a desintegração da Petrobrás e o fim da exclusividade na exploração do pré-sal, dentre outras).

Na educação o emedebista colocou em cargos chave nomes do PMDB, PSDB e DEM. Com isso, conseguiu reabilitar o projeto educacional tucano nacionalmente (que naquele momento estava restrito ao estado de São Paulo) que passou a conduzir a educação fundamentalmente pela figura de Maria Helena Guimarães de Castro, atuando como secretária executiva do MEC, mas atuando como “ministra de fato” (Freitas, 2016). Mendonça Filho, do Democratas (hoje União Brasil), assumiu o MEC. Com ele pautas conservadoras como as do Escola Sem Partido passaram a ter reverberação dentro do governo e nas políticas educacionais. Rossieli Soares passou a responder pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB-MEC) e Maria Inês Fini (PSDB) a presidir o Inep.

Nos rumos da BNCC não acontece uma *ruptura* entre os governos Dilma e Temer como muitos trabalhos parecem querer apontar, ao menos no que respeita ao predomínio dos interesses privados e ao silenciamento de professores e entidades que se opunham à Base. A condução do processo por grupos privatistas em relação com o Estado persistiu, mas de modo mais aberto, aparentemente sem maiores embaraços (Freitas, 2017). O que aconteceu foi que os nexos entre o governo e as empresas interessadas em lucrar com a educação e suas fundações ficou mais direto, uma vez que Maria Helena Castro, Rossieli Soares da Silva e Maria Inês Fini, todos ligados ao PSDB, faziam parte do MpB. Complementarmente, Mendonça Filho (DEM), abria espaço para incorporação de pautas reacionárias como as do ESP, que passou a fazer parte dos debates públicos sobre educação a partir das discussões sobre a BNCC. A partir de então, fica mais evidente a condução do processo pelas organizações empresariais e a incursão de algumas pautas conservadoras (sobretudo, barrando discussões ou mesmo terminologias que remetiam à gênero e sexualidade. Já as entidades e sindicatos ficaram de fora (Galzerano, 2024). Portanto, permaneceu a primazia dos interesses empresariais aceitando certo alargamento da influência política de grupos conservadores, ainda assim “os princípios gerais expressos na primeira versão da Base não apenas permaneceram no texto das versões subsequentes como foram largamente explorados pelo MEC nas peças de propaganda da BNCC que circularam em 2017 e 2018” e, por isso, “Não é correto [...] atribuir a captura da Base pelos reformadores empresariais como mais um efeito do golpe que apeou Dilma Rousseff da presidência” (Cássio, 2019, p. 23).

Nessa conjuntura foram produzidas a terceira e a quarta versões da BNCC. Para a construção dessas versões o governo criou o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e contrarreforma do ensino médio a partir da publicação da Portaria MEC n. 790, de 27 de julho de 2016. Nessa Portaria ficou estabelecido que a coordenação do processo de elaboração da Base ficaria a cargo da Secretaria Executiva do MEC (conduzida por Maria Helena Castro) e não mais da Secretaria de Educação Básica daquele ministério e que uma nova equipe de redatores deveria ser formada. No mesmo movimento foi contratada a Fundação Carlos Alberto Vanzolini para a gestão de todo o processo ao preço de 18,9 milhões⁵⁹ (Cássio, 2019; Antunes, 2017). Era a confirmação do viés privatista da Base, mais especificamente a retomada da via tucana de privatização da educação baseada em “um currículo único, organizado a partir de competências, algo que não haviam conseguido materializar com os PCN na década de 1990” (Galzerano, 2024, p. 116). Tal modelo, aliás, já havia sido implantado pelo governo de José Serra em São Paulo com o programa São Paulo Faz Escola, com a mesma Fundação Vanzolini (Freitas, 2017; Cássio, 2019).

A versão final dá clara primazia à pedagogia das competências, que estruturam o documento, incorporam abertamente as “competências socioemocionais” e, por fim, fazem claro aceno aos anseios do Escola Sem Partido ao excluir do documento questões que envolvem explicitamente o respeito e valorização das diferenças. Isso fica claro na mudança da competência geral 9, que fala sobre o exercício da empatia e do diálogo na resolução de conflitos e do respeito e valorização das diferenças. Na terceira versão essa competência trazia em seu texto, que tais qualidades deveriam ser desenvolvidas “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer” (Brasil, 2017a, p. 19). Já na versão final a redação é “sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017b, p. 10).

Ademais, o professor, ficava claro que, como insistia o MpB desde o início, que a centralidade está na aprendizagem que se dá entre os materiais e os alunos, *mediados* pelo professor. Assim, ao contrário do discurso de diversidade cultural e a autonomia das redes ensino e da escola, o documento era altamente restritivo e diretivo, contando com pouco ou

⁵⁹ De acordo com Cássio (2019, p. 24) “Estranhamente, a terceira versão do documento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi divulgada no dia 6 de abril de 2017, apenas 15 dias após a assinatura do contrato, em 22 de março. O valor do contrato, com vigência até março de 2019, é de R\$ 18,9 milhões”. Galzerano (2024, p. 115) afirma, a partir de entrevistas com pessoas que participaram do processo de elaboração da BNCC, que “há indícios de que a atuação da Fundação se iniciou em meados de 2016, quando foram realizados os Seminários Estaduais para discussão da segunda versão da BNCC”.

nenhum espaço para a reflexão. Na verdade, a intenção desde o início, e que foi se aclarando e mesmo se tornando um lugar comum nas escolas, era que “o papel do professor deve se assemelhar mais ao de um mediador” (Movimento pela Base Nacional Comum, 2019), como afirmado pelo MpB em documento que se propõe a estabelecer como deve ser a formação de professores. A inscrição dessa noção em relação ao professor na Base (e sobretudo seu acionamento nos cursos de “formação” e políticas de alinhamento à BNCC), apesar de se travestir de alguma complexidade e inovação em termos metodológicos, trata-se, no fundo, de tática simples de transformação do trabalho vivo em morto seja para investir sobre a autonomia docente e retirar o papel de intelectual do professor (ao tentar reduzir o nível de complexidade do trabalho do professor e por consequência reduzir também seus direitos e seu salário), ou ainda para extrair lucro em taxas maiores na rede privada.

A normativa, no caso a BNCC, não é capaz de concretizar aquilo que se ensina e aprende em uma escola, sabemos. Ainda que nela sejam inseridos fundamentos, diretrizes, conteúdos e até mesmo metodologia de ensino são os desdobramentos que se darão a partir da sua publicação que determinarão, em grande medida o que será feito na escola, mesmo com uma orientação curricular tão dirigida. Então, os grupos detentores de legitimidade e poder (dados pelo Estado) para mediar a norma e a execução, detém, quase a exclusividade, da direção dada. Assim, dado o domínio do interesse privado na construção da BNCC, em sua implantação, a partir de materiais e cursos, a Base que valeu foi aquela interpretada, ao selecionar os elementos centrais da Base, pelas empresas e suas organizações. Por esse motivo, é um equívoco defender que há bons conteúdos disciplinares e referências na BNCC e por isso “não se pode jogar a criança com a água do banho”. Justamente porque grande parte dos conteúdos, autores e participantes da construção disciplinar servem ou para delimitar o escopo do que e como deve ser ensinado e aprendido, mas também tem serventia apenas acessória, para acalmar ânimos dentro de grupos acadêmicos ao dar ares de cientificidade ao documento.

Nesse sentido, nas escolas, o que de fato se repetiu a exaustão por esses grupos, foi a pressão para o uso de metodologias ativas, o entendimento de o papel do professor era meramente o de “mediador” e que o protagonismo seria do aluno, o foco em competências e habilidades em detrimento de conteúdos disciplinares, o estímulo ao uso de TICs e a centralidade das avaliações externas.

A BNCC, portanto, é resultante do recrudescimento da lógica neoliberal sobre a educação básica a partir de diferentes formas de privatização que miram o lucro seja a partir da gestão de escolas antes públicas ou, mais frequentemente, pelo abocanhamento de parcela cada vez maior do fundo público destinado à educação. Constitui-se assim como ferramenta central

da fase atual do capitalismo neoliberal, na qual a privatização figura como expediente da acumulação por espoliação que é resposta do capital à sua própria crise. De acordo com Galzerano (2024, p. 333):

Com a BNCC, os APH empresariais buscaram definir o conteúdo e a forma da educação básica no país. Além disso, as mudanças em outras políticas educativas (formação de professores, materiais didáticos, avaliação), que estão sendo induzidas com a aprovação do novo documento curricular resultam em mais privatização – em seu clássico sentido mercantil –, pois intensificam a comercialização de produtos e serviços educacionais e impulsionam o mercado de ativos financeiros vinculados a empresas atuantes no setor, tanto no ensino superior quanto na educação básica, como é o caso de Cogna, Ânima, YDUQS (Estácio), Bahema Educação e Grupo Salta Educação (Ex-Eleva Educação). Dessa forma, frações das classes burguesas conseguem maximizar a produção e realização de valor (e mais-valor) ao mesmo tempo em que buscam controlar ideologicamente a formação geral das crianças e jovens brasileiros.

3. GUINADA PRIVATISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

A análise que realizamos acerca do capitalismo neoliberal como decorrência da crise do capital e sua implantação no Brasil, tendo como eixo a privatização, mais especificamente a privatização que se dá de formas variadas nos sistemas educacionais, permitiu-nos compreender as determinações desse momento do modo de produção na educação escolar. Além das condições históricas e políticas que permitiram a ofensiva burguesa sobre a educação entre outros setores, foram explicitados os principais agentes que atuaram para que as diretrizes neoliberais para a educação fossem adotadas no país, bem como suas intenções.

A partir dessa análise do processo mais geral, global e nacional, considerando, no primeiro o imperialismo e no segundo a condição dependente e periférica, conduzimos nesse terceiro capítulo a análise sobre o caso das privatizações conduzidas entre 2018 e 2024 na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Afirmamos que houve uma “guinada privatista”, ou seja, um aumento significativo nas políticas educacionais em favor da incursão privada, a partir de 2020, quando há alteração dos funcionários comissionados à frente da Seduc-MT, criação e alteração da organização da burocracia em termos gerencialistas (ênfase em meritocracia e eficácia) além de celebração de contratos com organizações privadas destinados à novas finalidades e implicando em toda a rede estadual. A partir do estudo da implantação do Sistema Estruturado de Ensino contratado da FGV e dos cursos da Fundação Telefônica e o Instituto Natura tomados como política de “formação continuada”, demonstramos que os agentes privados envolvidos na incursão privatista têm histórico na implantação de tal vetor, que se trata de ação muito bem articulada por setores da burguesia interessados em lucrar com a educação pública e que tais expedientes levam ao aprofundamento em ritmo acelerado da precarização do trabalho docente.

3.1 Reorganização da rede estadual de ensino em favor dos interesses privados

No estado de Mato Grosso, as primeiras iniciativas de caráter abertamente neoliberais são as do governador Jayme Campos, pelo Partido da Frente Liberal (PFL, atual Democratas), no final do seu mandato (1991-1994), quando tentou privatizar o Banco do Estado de Mato Grosso (Bemat) e as Centrais Elétricas de Mato Grosso (Cemat). Estas iniciativas não lograram êxito sob a gestão de Campos, mas o germe da neoliberalização havia sido plantado em Mato Grosso e tiveram seu pleno desabrochar nos governos de Dante de Oliveira (PDT até 1997, quando se filiou ao PSDB).

Os governos de Dante foram marcados pela implantação do ideário neoliberal em terras mato-grossenses: privatizou as Centrais Elétricas Mato-grossenses (Cemat); extinguiu o Banco do Estado de Mato Grosso (Bemat); desligou milhares de funcionários públicos; e deu impulso ao gerencialismo em âmbito estadual (Santos, 2021). Tudo isso se condensou e formalizou no Programa de Reforma do Estado de Mato Grosso, publicado em janeiro de 1996 sob o Decreto nº 752. Esse Programa, por sua vez, é desdobramento da adesão do governo de Mato Grosso ao Programa de Apoio à Reestruturação e ao Ajuste Fiscal de Estados junto ao governo federal em 1995. Com essa adesão, o governo de Mato Grosso estipulou como metas:

I - o controle e a redução das despesas com pessoal; II - a implementação de programas de: a) privatização de empresas estatais; b) concessão de serviços públicos; c) controle centralizado de desempenho de empresas estatais; e d) reforma patrimonial; III - o incremento da receita tributária própria e melhoria do controle de gastos, através: a) da eliminação ou redução de incentivos fiscais; b) do combate à sonegação e evasão fiscais; c) da plena exploração das bases tributárias estaduais; d) da aceleração da cobrança da dívida ativa estadual; e) da modernização e melhoria dos sistemas de arrecadação; f) do aprimoramento dos mecanismos e sistemas de controle de gastos e geração de informações fiscais. IV - o compromisso de resultado fiscal mínimo; e V - a redução e controle do endividamento estadual (Mato Grosso, 1995, n. p.).

O avanço de tais políticas por um lado, se dá em paralelo à intensificação da produção da cadeia de carne e grãos no estado por outro, tendo como delineamento o papel do estado na economia nacional que passava abertamente, no final dos anos 1990, sob FHC, a eleger o agronegócio como o condutor das políticas econômicas nacionais. Como demonstra Delgado (2012), com a crise cambial de 1999 e déficits continuados na balança de pagamentos levaram o governo FHC 2 a “sucessivas operações de socorro” junto ao FMI naquele período, bem como o relançamento da estratégia de reprimarização da pauta exportadora denotando o *pacto de economia política do agronegócio*, no qual o território mato-grossense é fundamental⁶⁰. Já que

⁶⁰ Vale lembrar, no entanto, que o crescimento econômico de Mato Grosso no período recente, sobretudo com a produção de *commodities* agropecuárias da cadeia de grãos e carnes com amplo amparo e incentivo material do Estado, está baseada no avanço dos latifúndios comandados por grupos empresariais do Centro-Sul e multinacionais que teve origem na década de 1950 (Oliveira, 2016). Como demonstra o autor, a apropriação do território de Mato Grosso, destacadamente em suas porções Nordeste e Norte, por essas empresas se deu, em grande medida, através da “grilagem” de terras, no qual os esses grupos empresariais ou terceiros incumbidos por eles “lançavam mão de documentos falsos (certidões ou declarações atestando a não existência de índios e ou posseiros), foram obtendo títulos de terras dos vários governantes que ocuparam o poder no estado do Mato Grosso” (Oliveira, 2016, p. 316). O Estado, além de endossar os documentos ilegais, corroborou com a violência sob várias formas e mesmo a matança de indígenas e posseiros em favor do interesse do avanço capitalista no território. Nas décadas de 1960 e 1970, em plena ditadura empresarial-militar, os incentivos estatais para a ocupação e desenvolvimento da agricultura moderna nos Cerrados e Amazônia levou empresas a firmarem compromisso de produzir no “grande norte” mato-grossense. Exemplo disso, foram as dezenas de empresas tiveram projetos aprovados junto a SUDAM e receberam incentivos fiscais da União para atuarem no Mato Grosso, sobretudo para a região do Araguaia.

nos anos 2000 a produção de commodities, com destaque para a soja, cresceu vertiginosamente incorporando tecnologia desenvolvida pelo Estado (na figura, sobretudo, da Embrapa), tendo amplo acesso à crédito a baixo custo via Plano Safra e BNDES e aproveitando o crescimento da demanda chinesa, o agronegócio mato-grossense se agigantou sem que houvesse contrapartida social dos ganhos do setor.

Concernente à educação, de acordo com Amaral (2014), as políticas educacionais voltadas abertamente para a “melhoria dos índices” datam da segunda parte da década de 1990, nomeadamente com o Projeto Terra, implantado em 1996, em caráter experimental, os Ciclos de Formação em 22 escolas de Ensino Fundamental. Como desenvolvimento de tal medida, ainda de acordo com a autora, em 1998 todo o Ensino Fundamental passou a adotar o Ciclo Básico de Alfabetização, eliminando a reprovação no primeiro ano dessa fase do ensino; já em 1999 os Ciclos de Formação começaram a ser implantados no Ensino Fundamental como um todo.

Ainda assim, pela organização dos profissionais da educação, alguns avanços em termos educacionais foram conseguidos naquele período, principalmente a LC 50/1998 que criou a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, a LC 49/1998 que dispôs sobre a criação do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e a Lei n. 7.040/1998 que regulamentou a Gestão Democrática no estado. Esse conjunto de normas, dentre outras, contribuíram para a participação das comunidades escolares no cotidiano escolar, para a autonomia das escolas e para a valorização dos trabalhadores da educação. Tais conquistas são ilustrativas de que o capitalismo neoliberal não se comporta da mesma forma apesar de ter as mesmas premissas, mas sua implantação e desenvolvimento precisam encarar a correlação de forças entre as classes opostas em determinado período. Além disso, ilustram cristalinamente a fragilidade da institucionalidade burguesa, uma vez que a dissolução dos direitos, conseguidos à duras penas, pode ser efetuada rapidamente em uma conjuntura de retração da classe trabalhadora, como viria a acontecer nos anos seguintes, sobretudo a partir de 2020 no que diz respeito à educação pública estadual. Esse processo faz parte do desmantelamento dos elementos progressistas da Constituição de 1988 iniciado tão logo essa foi promulgada, como discutido no capítulo anterior.

Nos anos 2000, organizações privadas passam a se inserir nas políticas educacionais de Mato Grosso a partir de programas que atingiam apenas algumas de suas esferas. Em meados da década de 2010 a amplitude da inserção privada passa a ser aventado pelo governo de Pedro Taques (2015-2018), já no contexto de pleno domínio privado das políticas educacionais em âmbito federal, no bojo das discussões para a implementação da BNCC, que balizaria e serviria

de salvo conduto para a privatização da educação nacionalmente. A guinada privatista, que se deu a partir de 2020, conta setores privados atuando amplamente na educação do estado e a reorganização da burocracia do estado em função da qualidade e eficiência em termos neoliberais.

A parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) e a Cesgranrio em 2006, a partir do Programa Eterno Aprendiz, teve como objetivo a avaliação de mais de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais, somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (visando o SAEB), bem como “capacitar” cerca de 6 mil professores efetivos daquelas disciplinas para “reverter os indicadores” (Raquel, 2006). O Programa “Eterno Aprendiz” ofereceu 100 horas de formação aos professores de matemática, língua portuguesa, pedagogos e coordenadores pedagógicos; desenvolvimento e distribuição de manuais contendo exercícios das respectivas disciplinas para serem aplicados pelos professores; treinamento voltado ao trabalho com gêneros textuais, em Língua Portuguesa, e resolução de problemas, em matemática; e, por fim, a aplicação de testes. Desde então, o estreitamento curricular (Freitas, 2012) almejado por agentes privados interessados em lucrar com a educação vem sendo colocado como medida central para a melhoria da qualidade educacional, assim como a formação continuada passa a ser tratada como treinamento corporativo, segundo o qual deve-se internalizar e aplicar comandos.

Tudo era pensado pelos *experts* da Cesgranrio e organizado por esta, cabia à Seduc-MT, sobretudo aos professores em suas aulas, a aplicação daquilo que fora estipulado, ou seja, treinar seus alunos com base naquilo que foram treinados dentro do programa Eterno Aprendiz: responder aos testes de Língua Portuguesa e Matemática com vistas a “aumentar os índices”. Como explica Amaral (2014), ao final de cada avaliação aplicada pela Cesgranrio retornavam aos CEFAPROs planilhas contendo a porcentagem de acertos em cada questão e, a partir desses números, os Professores Multiplicadores (professores da rede estadual que tinham o papel de disseminar aquilo que a organização determinava) os analisavam juntos aos professores cursistas (que faziam parte do programa participando da formação continuada de 100 horas, como citamos acima) para melhoria nos resultados nos testes. Isso demonstra o processo de fratura do trabalho do professor, de que falávamos. Com as medidas privatistas se avolumando no seio da educação pública, boa parte do trabalho intelectual do professor foi sendo assumido, por imposição, por gente ligada à gestão e à métrica de resultados, restando a execução desses programas pelos professores.

Em relação à atuação do Instituto Ayrton Senna em consórcio com o a Seduc-MT, foram desenvolvidos entre 2007 e 2008 três programas, o Se liga, o Acelera Brasil e o Circuito

Campeão. De maneira geral, a “tônica do trabalho era bastante semelhante nos três projetos, tendo o controle de cumprimento dos dias letivos, planejamento, fluxo de aula, frequência dos alunos, volume de leitura e tarefas como principal foco” (Amaral, 2014, p. 140). Tudo isso era feito com ostensivo controle do planejamento e da própria aula dos professores, cobranças de alimentação do sistema próprio do Instituto Ayrton Senna (o SIASI) e, por vezes, provocando constrangimento nos alunos. Tudo isso, voltado às matrizes orientadas às avaliações em nível federal, focadas, novamente, em Matemática e Língua Portuguesa. De acordo com Amaral (2014, p. 141): “Nas turmas, eram afixados cartazes do IAS, com planilhas de controle de frequência dos alunos, ‘para casa’, número de livros lidos. Sistemáticamente, os próprios alunos marcavam o cartaz com seu desempenho”. Sobre essa prática, uma Gestora à época da parceria com a organização informou à pesquisadora (Amaral, 2014, p. 141-142):

Isso era feito diário, era feito pelas crianças e tinha as cores de identificação. Porque essa presença tinha assim, as tarefas. Então quem tinha tarefinha completa? Se você estava presente com a tarefa completa, feita, que chamava para casa, você pintava de cor verde. Se você estava presente e não fez a tarefa, você pintava de amarelo. Se você veio mas não fez a tarefa, então você pintava de vermelho. (sic!) Então vai cores diferenciadas. Ele podia estar presente mas não estava com a tarefa feita e então pintava de outra cor. Então esse era um dos acompanhamentos, era feito mensal. A gente recolhia da parede esses cartazes e entregávamos para a coordenação. E a coordenação da escola ficava responsável de coletar os dados e informar para nós. A quantidade de crianças que tinha faltado, a quantidade de tarefa realizada e as tarefas que não foram realizadas.

Apesar de incidirem sobre a rotina das escolas e sobre o trabalho dos professores, tais políticas foram localizadas e não contavam com a formalização da precarização do trabalho dos professores, nem outras formas de gerencialismo foram implantadas de maneira articulada à estas incursões privadas. O Quadro 1, abaixo, traz um resumo com os principais programas privados entre os anos 2000 e 2018 na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Quadro 1. Principais programas privados instituídos na rede estadual ensino de Mato Grosso – 2000-2018

Programa	Início	Duração	Organização	Custo
Eterno Aprendiz	2006	1 ano	Cesgranrio	8.400.000,00*
Acelera Brasil	2007	2 anos	Instituto Ayrton Senna	1.064.931,30**
Se Liga	2007	1 ano	Instituto Ayrton Senna	
Circuito Campeão	2008	1 ano	Instituto Ayrton Senna	

Falconi Educação	2016	3 anos	Parceiros da Educação; Klabin; DeVry; Sistema Elite de Ensino; Fundação Zerrener; Instituto Unibanco; ITPAC; Rede Cruzada	5.940.000,00
Programa Desenvolvimento de Liderança (Programa Ensina Brasil)	2017	2 anos	Fundação Lemann; The Haddad Foundation; Instituto Sonho Grande; Instituto Itaú Social; Grupo Energisa; Instituto Península; Humanize; Kroton; Mobile Government; Bain & Company; Fundação Estudar; Federação das Empresas Júniors do estado de SP; Brasil Júnior; Elos Educacional; AIESEC; Brasil Cursinhos; Mathema Formação e Pesquisa; Omidyar Network; AMGEN Foundation; Associação Ensina	Sem custos diretos
Pró Escolas Digital	2017	2 anos	Instituto Natura; Fundação Telefônica; Vivo; Fundação Lemann; Instituto Inspirare	Sem custos diretos

* Do total, a parte destinada a Cesgranrio foi de R\$ 1.440.100,00. O restante foi aplicado na logística das formações (transporte, hospedagem e alimentação dos professores).

** O montante é referente a compras destinadas ao programa, mas realizadas com outras empresas (para a Global Editora foram R\$ 982.562,70 referentes a compra de Módulos de aceleração e de Alfabetização e Caixas de Literatura dos Programas Se Liga e Acelera e para a Auge Tecnologia foram 82.368,60 destinados ao uso do Sistema Ayrton Senna de Informação – SIAS).

Fonte: Domiciano (2021); Amaral (2014); Mato Grosso (2007a; 2007b; 2016); Brandão (2016). Elaborado pelo autor.

Como podemos ver no Quadro 1, recentemente, já no bojo das discussões sobre a BNCC e o NEM, capitaneadas por organizações privadas em âmbito nacional, em Mato Grosso o governo de Pedro Taques (PSDB) fez investidas privatistas. Em 2015 o governo contrata a consultoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG (CAED) e aplica, no ano seguinte, a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) com buscando “diagnosticar” a rede em termos da preparação dos alunos para avaliações externas. Seu resultado contribuiu para o delineamento da política curricular em torno do treinamento em Língua Portuguesa e Matemática (Cunha, 2019). Assim seriam melhor atendidas, naquele contexto, as políticas educacionais disseminadas pelo Banco Mundial e pela OCDE com o PISA, a partir do direcionamento interno pelas classes dominantes.

Em 2016, o governo de Taques, tendo como Secretário da Educação, Permínio Filho, contratou a consultoria Falconi para “desenvolver e implantar um modelo de gestão para resultados nas unidades escolares e no órgão central da pasta” (Saggin, 2016, n. p.). Para isso, foram oferecidos cursos para 754 diretores escolares e 100 multiplicadores, além de ações

destinadas à “melhoria do aprendizado dos alunos, com equidade (avaliações padronizadas, currículo, correção de fluxo); formação continuada dos profissionais de educação; desdobramento de metas até o nível da escola (gestão para resultados)”, por R\$ por 5,9 milhões de reais (Saggin, 2016, n. p.).

Além das ações mencionadas, houve tentativa de privatização via parcerias público-privadas em vários âmbitos da Seduc-MT e de dismantelar as normativas de gestão democrática que definiam, entre outras coisas, a obrigatoriedade de eleições de diretas pela comunidade escolar de diretores, coordenadores e Assessores Pedagógicos. Naquele momento, em 2016, a organização dos trabalhadores da educação conseguiu frear essas ações, haja vista naquele ano o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) tenha deflagrado greve por 67 dias reivindicando, entre outras coisas, a paralização de ações privatistas ensaiadas pelo governo, no que recebeu apoio dos estudantes, que ocuparam as escolas à exemplo do que acontecia país afora. Ainda assim, no que se refere à eleição direta, embora não tenha havido alteração normativa, o governo desrespeitou tal preceito desde 2016, quando prorrogou mandatos de diretores, assessores pedagógicos e membros dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (Costa; Domiciano, 2020).

Por fim, Taques se aproveitou do aprofundamento da austeridade promovida por Temer, e passou a defender que Mato Grosso vivia uma crise fiscal decorrente de gastos excessivos com políticas sociais em um quadro de baixa arrecadação, instituindo o Regime de Recuperação Fiscal em 2017 por meio da PEC 10/2017 (Costa; Domiciano, 2020). A referida PEC instituiu um teto de gastos em Mato Grosso e congelou gastos públicos por cinco anos. Como de costume, os cortes foram substancialmente nos salários dos trabalhadores do estado, já que os incentivos e renúncias fiscais, sobretudo ao agronegócio, continuaram a ser concedidas.

A partir de 2019 o estado de Mato Grosso passou a ser governado por Mauro Mendes⁶¹ (União Brasil) por dois mandatos. Foi sob o governo de Mendes que foi implantada a Base Nacional Comum Curricular no estado a partir do Documento de Referência Curricular para

⁶¹ Como membro da burguesia industrial (essencialmente a partir da empresa metalúrgica Bimetal, hoje parte do Grupo Bipar) com interesses em participar diretamente de organizações de organização e difusão dos valores da sua classe, Mauro Mendes presidiu a Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso (Fiemt) e o sistema Sesi/Senai entre os anos de 2007 e 2010. Fez também incursões na política partidária, primeiro sendo candidato a prefeito de Cuiabá em 2008 pelo Partido da República (partido surgido da fusão do Prona e do PL em 2006 e que, em 2019, passou a ser o Partido Liberal) tendo como vice a Professora Verinha do Partido dos Trabalhadores em uma coligação composta por PR, PT, PTC, PMDB e PSC, mas foi vencido por Wilson Santos (PSDB); em 2010 concorreu ao governo do estado tendo como vice o agropecuarista Otaviano Pivetta (na época no PDT, hoje no Republicanos) e ficou em segundo lugar quando Silval Barbosa (PMDB), que havia sido vice de Blairo Maggi no mandato precedente, foi eleito no primeiro turno; em 2012, já no Partido Socialista Brasileiro e tendo como vice João Malheiros (PR) em uma coligação que incluía ainda PDT, PV e PPS, Mendes saiu vitorioso sobre Lúdio Cabral (PT).

Mato Grosso e o Novo Ensino Médio, documentos que formalizam interesses de organizações burguesas associadas ao imperialismo congregadas no Todos Pela Educação, e no qual uma nova onda bastante complexa e estruturada de viés privatista da educação pública foi imposta ao longo dos anos.

Os laços com organizações privadas da burguesia foram importantes na formação política de Mendes e se expressaram concretamente no arranjo de suas secretarias, bem como nas políticas públicas em geral, e nas educacionais especificamente. Um exemplo é Gilberto Figueiredo, diretor regional do Senai-MT por mais de uma década⁶², que Mendes fez seu secretário da educação. Sob Mendes e Figueiredo foi aprovado um novo Plano Municipal de Educação do Município de Cuiabá-MT, Lei 5.949 de 2015, com 20 metas a serem cumpridas em 10 anos (em geral aumentar o Ideb, a taxa de alfabetização e a oferta de vagas) no bojo do Plano Estratégico 2013-2023 (Cuiabá, 2013) que guiava as ações do governo.

No Plano Estratégico, o Objetivo 2 (Garantir a qualidade da educação básica) era composto por três Metas Estratégicas e seis Metas Táticas, que deveriam ser executadas a partir de quatorze Iniciativas. As metas, como sempre se baseavam no Ideb e visavam sua melhoria, mas também na diminuição no analfabetismo e no aumento das vagas para o Ensino Fundamental. O que há de novo, de intencionalidade, ainda que bastante mediada, está nas Iniciativas, ou seja, no que será feito para alcançar tais meta. Por exemplo, a Meta Estratégica 1 é elevar o Ideb de 4,8 para 7,0 nos anos iniciais e de 4,2 para 6,5 nos anos finais, até 2023, e figuram enquanto Iniciativas para alcançá-la, entre outras:

4. Implementar a Política de Formação para os profissionais da rede municipal de ensino, com *foco na gestão de resultados*.
5. Implementar um plano de melhoria pedagógica, voltado para a proficiência individual e *foco no alcance de metas, a partir do monitoramento acadêmico e pedagógico em tempo real*.
6. Investir em tecnologias educacionais, que privilegiem a processo de aprendizagem de nossos alunos (lousa digital, software e hardware/mesas educacionais- e utilização pedagógica dos tablets em 03 unidades escolares como Projeto Piloto até 2016 [...]) (Cuiabá, 2013, p. 46-47, grifo nosso).

Ou ainda, a Meta Estratégica 2, cujo objetivo é “Atender 100% à Pré-Escola de 4-5 anos, até 2016, e 50% da demanda de 0-3 anos até 2023” e que traz como uma das Iniciativas para cumpri-la “Investir em tecnologias educacionais como jogos pedagógicos para crianças de 0 a 5 anos” (Cuiabá, 2013, p. 47). Para a Meta 3 “Reduzir de 4.3% para 0.5% a taxa de

⁶² Na sequência, em 2016, Figueiredo foi eleito vereador pelo PSB com o apoio de seu padrinho político, Mauro Mendes. Mais tarde, foi secretário da saúde no governo estadual de Mato Grosso sob o governo de Mauro Mendes entre 2018 e 2024. Na eleição de 2022 ficou como primeiro suplente ao cargo de deputado estadual pelo União Brasil.

Analfabetismo, até 2023” o documento lista entre suas Iniciativas “Estabelecer parcerias com entidades não governamentais, instituições privadas de ensino, fundações e outras, para atuar na erradicação do analfabetismo” e “4. Implantar projeto de inserção no mundo do trabalho dos alfabetizando [*sic*]” (Cuiabá, 2013, p. 48).

Estão contidos tanto no Plano Estratégico do governo de Mendes, como estratégias das metas para educação, a centralização da gestão e o aumento das ferramentas de controle; a noção de eficácia a partir do “foco nas metas” vindas do governo; a admissão de novos agentes privados para cumprir funções públicas; opção por investimento em “tecnologias educacionais”, destacadamente os *tablets*. Além do que, a tática de estabelecer metas que parecem ser “grandiosas” com prazos que ultrapassam a duração do mandato é bastante conhecida e utilizada para consumir somas significativas da riqueza pública sob o pretexto de “revolucionar” a qualidade do serviço público ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza das metas por si estabelecidas, uma vez que o fato de as alcançar ou não, não recairia sobre si. Na verdade, não recairia também sobre o ocupante subsequente, já que não foi ele que estabeleceu tais metas. Este último, por sua vez, muito provavelmente fará um grande plano de 10 ou 20 anos, e assim se segue.

Tais concepções, que são mais de classe do que da pessoa à frente do executivo, são retomadas em um novo patamar e uma nova conjuntura quando a chapa de Mendes vence as eleições ao governo do estado de Mato Grosso em 2018.

Em 2020 passam a se organizar medidas pró-mercado nas políticas da Seduc-MT. Em termos de privatização, o aumento de contratos e convênios com essa natureza, passam a se avolumar a partir de 2021. É nesse período que marca uma guinada privatista, incidindo na estrutura organizacional (seja em termos de transferência de recursos à entes privados, seja em termos de transferência do próprio pensar e organizar o trabalho pedagógico igualmente para estes agentes mesmo sem a transferência direta de recursos, seja, por vezes, ao reforçar elementos ideológicos). Essa guinada se deu a partir do poder executivo estadual. No entanto, tanto deputados da base governista quanto da oposição, propuseram medidas privatistas para a rede estadual de ensino. Portanto, seja na forma de leis aparentemente “vazias” propostas pelos deputados ou de políticas públicas educacionais concretas encampadas pelo governo estadual, há um fio que às conecta por sua fundamentação em teses neoliberais sobre educação que conduzem, portanto, ao recrudescimento das formas de mensuração (notadamente os testes padronizados de múltipla escolha com predominância de questões de Matemática e Língua Portuguesa) e culpabilização dos executores na ponta do processo (especialmente os

professores), sob a égide da meritocracia, eficácia e do empreendedorismo, valores estes elementares do neoliberalismo, que discutimos no primeiro capítulo.

As medidas privatistas em relação à educação estadual em Mato Grosso, além de terem a justificativa da implantação e adequação à BNCC e ao NEM (que passaram a ser justificativas para toda e qualquer alteração em políticas educacionais, mesmo antes de sua formalização), e utilizarem fartamente, também nesse sentido, os resultados do estado em testes externos (que são o eixo da pedagogia contida nos referidos documentos), tiveram como escusa adicional o advento da pandemia de Covid-19, contexto no qual as plataformas privadas adentraram violentamente as escolas.

No que diz respeito à produção de leis que reforçam ideologicamente o caráter de classe da sociabilidade burguesa e seus valores no âmbito da educação estadual (em geral resguardando-se na BNCC para difundir tais valores), os deputados da base governista e, por vezes, da oposição, se fizeram presentes ao proporem projetos tratando de temas como empreendedorismo, educação socioemocional, inovação e uso pedagógico de novas tecnologias. Estes expedientes, no entanto, não são meramente ideológicos, mas, ao menos, indicam, quando não estimulam, que as parcerias com o setor privado são formas eficientes de lidar com os temas tratados em seus projetos. Em resumo, trata-se da produção de um aparato jurídico, mesmo que suplementar a projetos e programas maiores para a educação estadual, que dá guarida a aplicação de políticas públicas privatistas (tanto em sentido jurídico, estritamente, mas também enquanto portador de um “consenso” no seio da sociedade expresso na casa de leis).

Na sequência, citaremos algumas das normas levantadas para demonstrar o movimento da construção de mecanismos privatistas no seio do governo e do poder legislativo estadual (em geral em um acordo entre estes já que o governo possui ampla maioria na Assembleia Legislativa). Nos itens seguintes analisaremos algumas das políticas privatistas dos quais, as leis aqui citadas fazem parte mais ou menos diretamente.

Em 20 de outubro de 2020 foi baixada a Lei nº 11.233, que “Institui diretriz para o estímulo ao empreendedorismo para alunos do ensino médio da rede de educação pública do Estado de Mato Grosso”. Na referida Lei, empreendedorismo é entendido, em seu artigo primeiro, como “aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidades e a construção de um projeto de vida”. Em seu artigo segundo é definido que a promoção do empreendedorismo para alunos do Ensino Médio em Mato Grosso deve se orientar por várias diretrizes, dentre as quais:

I - a busca pela elevação da escolaridade com aulas teóricas e práticas sobre empreendedorismo; [...] V - a busca pela implementação de acordos de cooperação na ministração das aulas com a participação efetiva e monitoramento por alunos de graduação e pós-graduação de universidades e faculdades públicas e particulares, entidades com e sem fins lucrativos e demais pessoas físicas e jurídicas com notável conhecimento na área do empreendedorismo; [...] X - a preferência pelos seguintes temas do empreendedorismo, com a contemplação dos seguintes preceitos e metodologias: a) noções de empreendedorismo, intraempreendedorismo e inovação; b) identificação de oportunidades, preparação para o mercado de trabalho e primeiro emprego; c) construção de competências profissionais, habilidades sociais e marketing pessoal e tecnologias em redes sociais; d) motivação para superação de obstáculos e estímulo à criatividade, formando alunos autônomos, éticos e responsáveis [...] (Mato Grosso, 2020a, p. 1-2).

A Lei em tela é de autoria do Deputado Valdir Barranco, filiado ao Partido dos Trabalhadores, indicando concretamente e mais uma vez que a defesa do neoliberalismo (e, portanto, do modo de produção do qual aquele é um momento, o capitalismo) não é exclusividade dos partidos de direita. Esse tipo de legislação parece ter como objetivo ser mais um elemento de sustentação para convênios e parcerias com o setor privado (como indica o inciso V), além de reforçar valores burgueses no seio da sociedade tendendo a sua naturalização (nominalmente na alínea d, onde se lê “motivação para superação de obstáculos”). No estado de Mato Grosso, a Lei 11.233 está em consonância com as parcerias entre Seduc e Sebrae (Costa; Caetano, 2022), especialmente na capacitação de professores para a disseminação da visão empreendedora do Sebrae nas escolas⁶³.

Ainda em 2020 foi aprovada a Lei 11.209, instituindo o Programa Estadual Escola Melhor: Sociedade Melhor elaborado pelo deputado Luis Amilton Gimenez (PV/PSD). O programa visa a realização de parcerias de pessoas físicas com escolas públicas estaduais e é fortemente baseado no programa homônimo instituído pela Lei 14.734 de 2015 no estado do Rio Grande do Sul no mandato de José Ivo Sartori (MDB), com a diferença de que o programa gaúcho se destina também a pessoas jurídicas. Como no programa gaúcho, o mato-grossense previu ações como doações de equipamentos e livros; patrocínio para manutenção, reforma e ampliação das escolas estaduais; disponibilização de internet e computadores; bem como a

⁶³ Para o Ensino Fundamental, atualmente, o Sebrae desenvolve o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos. Esse programa consiste em 9 cursos independentes, um para cada ano dessa etapa do Ensino Básico, nos quais os professores são ensinados a metodologia do Programa e os temas de cada cartilha a ser trabalhada pelo professor. Para o sexto ano, por exemplo, o tema da cartilha é Ecopapelaria, nesse caso, segundo material do Sebrae: “Basta observar e perceber a quantidade de lixo que é gerada diariamente pelas pessoas. Assim, os estudantes serão estimulados a perceber a importância dos cuidados com o meio ambiente, reconhecendo a oportunidade de desenvolver uma atividade empreendedora para reutilizar papéis que seriam descartados como lixo”, nessa atividade “são estimulados hábitos de cuidado com o meio ambiente e o reconhecimento da ‘eco papelaria’ como uma oportunidade de negócio” (Sebrae, s.d.).

outras demandas dos conselhos das escolas. Na referida lei há um evidente caráter voluntarista amparado em uma perspectiva individualista de sociedade, difundindo também uma ideia de austeridade permanente na qual o Estado é incapaz de lidar com as demandas de sua estrutura de forma responsável e duradoura.

Em 2021 foi instituída a Política Estadual de Incentivo à Educação Socioemocional, a partir da Lei 11.378 que, por sua vez, se deu pelo projeto do deputado Valmir Moretto (Republicanos) de 2020. Cumpre-nos dizer que, como o projeto anteriormente citado, este de Moretto também guarda muitas semelhanças com outro projeto, nesse caso, o Projeto de Lei nº 1.118/2019, apresentado na Assembleia Legislativa de Minas Gerais em 2019 por Alencar da Silveira Jr. (PDT).

A lei define, em seu artigo primeiro, educação socioemocional como sendo “processo por meio do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e aplicar conhecimentos, atitudes e competências necessárias para o seu desenvolvimento pleno como cidadão”. Chamam a atenção, dentre os princípios da Política de Estadual de Incentivo à Educação Socioemocional expressas no artigo segundo, a “garantia do direito à formação continuada na educação socioemocional” (quinto parágrafo); já em suas diretrizes, contidas no artigo terceiro, o parágrafo quarto traz a “formação e a capacitação continuada dos profissionais da rede de ensino para atuar de forma efetiva no desenvolvimento das competências socioemocionais” (Mato Grosso, 2021a, p. 4). Está claro que um dos objetivos da referida Lei é fomentar a formação continuada em “educação socioemocional”, o que, desde a implantação da BNCC, é capitaneado por organizações privadas em parcerias com o Estado. A norma está em consonância com a política do governo estadual e contribui para referendar a incorporação de formações continuadas e materiais didáticos voltados às competências socioemocionais, o que foi feito, em Mato Grosso, especialmente com parcerias para a formação continuada com a Nuvem9 Brasil e o Instituto Ayrton Senna, bem como a compra de livros paradidáticos com a empresa QI de Comunicação Ltda.

A “inovação” e as novas tecnologias também foram alvo de projeto (do deputado Thiago Silva do MDB) que virou lei. Trata-se da Lei 11.603 de 2021, que criou o Programa Estadual Educação de Excelência no âmbito do Estado de Mato Grosso, cujo objetivo é “o objetivo de desenvolver uma prática educacional inovadora, ativa e que utilize os recursos tecnológicos em prol de uma aprendizagem de excelência para a formação de cidadãos autônomos, proativos e preparados para a vida em sociedade” (Mato Grosso, 2021b). Um dos objetivos do Programa é

desenvolver soluções para o ensino a distância por meio de conteúdos digitais e recursos midiáticos modernos que facilitem o aprendizado, multimídia e o

estímulo do processo tecnológico, visando o desenvolvimento de habilidades e competências para a busca por soluções (Mato Grosso, 2021b, p. 2, grifo nosso).

E em seu artigo terceiro afirma

Para o atendimento aos objetivos previstos no art. 2º, o Poder Executivo Estadual poderá celebrar convênios com profissionais habilitados, organizações não governamentais e outras instituições públicas, bem como com Municípios, visando a elaboração de programas e atividades extracurriculares em sintonia com os objetivos do Programa (Mato Grosso, 2021b, p. 3, grifo nosso).

Por mais uma norma, reafirma-se a abertura das portas da escola para o chamado terceiro setor, inclusive para propor formas de ensino a distância, por meio do fetichismo das “novas tecnologias” e da “inovação”. Como mostramos ao longo do trabalho, o que menos se produz no modelo de escola incessantemente reformado pelo neoliberalismo é inovação, ao contrário, a padronização é a regra. E isso não pelo fato de a burguesia desejar que a escola mimetize formas empresariais, mas pelo fato de a padronização proporcionar a escalabilidade de um produto revertendo-se em maior abrangência de mercado e maior lucro. A acumulação de riqueza via embate interclassista por fatias do orçamento público (a luta de classes em grande medida parece se dar nesse sentido em nosso período) é antes de tudo um fator concreto do avanço empresarial sobre a escola.

Por sua vez, o governo estadual fez investidas concretas na reorganização da burocracia, fazendo o uso de medidas gerencialistas, e firmou “parcerias” para a compra de material didático, para a realização de avaliações e para a formação de professores. No que diz respeito à medidas da organização da burocracia estatal sob a lógica neoliberal, foram medidas elementares: o fim da eleição direta dos diretores das escolas por suas comunidades escolares a partir de 2020 e de coordenadores por seus pares a partir de 2021; o desmantelamento dos Centros de Formação e Atualização Profissional da Educação Básica (CEFAPROs) e posterior transformação de sua estrutura em Diretorias Regionais de Educação (DREs) em 2021; a instituição de registro de ponto centralizado, sem autonomia da unidade escolar, via sistema WebPonto, com a obrigação de que os próprios funcionários da educação justifiquem seus pontos, registrem atestados; solicitações burocráticas exclusivamente via Sistema Estadual de Produção e Gestão de Documentos Digitais (SIGADOC), no qual cada servidor deve fazer seu pedido de elevação na carreira, solicitação de licenças, entre outra demandas; a instituição da Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR), vinculando um bônus salarial ao final do ano ao atingimento de algumas metas estabelecidas pelo governo; alteração na contabilização

da carga horária via alteração do entendimento da hora-aula; instituição de avaliações externas no âmbito estadual mudanças na matriz curricular; e aumento das escolas militarizadas.

Medidas como essas ocorreram em várias unidades federativas, inclusive naquelas em que o executivo era conduzido por partidos de centro-esquerda (como no estado da Bahia). A simultaneidade dessas ações indica o recrudescimento do neoliberalismo no país e a incorporação de demandas da extrema-direita pelos governos. Dessa forma, medidas gerencialistas e privatistas, típicas do capitalismo neoliberal, passam a ser acompanhadas de medidas como a militarização e o aumento do aparato de vigilância nas escolas, comuns aos grupos reacionários. São reflexos, portanto, da conjuntura, ou seja, da situação da luta de classes no país nessa quadra histórica. Tais medidas, que se dão na educação, não são fundamentalmente educacionais, como temos defendido. Elas fazem parte do desenrolar, na nossa formação social, das estratégias do capital em relação à sua crise. É a privatização o ponto de toque dos capitalistas da educação e dos grupos da extrema direita, já que atendem, ao mesmo tempo, o acesso ao fundo público por grupos privados e o moralismo “ocidental” e de “livre escolha” na escola.

Essa série de medidas que listamos, sem sermos exaustivos, alteraram significativamente a rotina na educação, centralizando com maior profundidade o comando das ações na Secretaria de Estado de Educação, sendo os níveis inferiores na hierarquia (DREs e escolas) tomados como práticos, executores das orientações daquela, estimulando e deixando a vista a divisão do trabalho na educação. Tudo isso pôde ser defendido com alguma facilidade graças a sedimentação da ideia da eficácia e do mérito individuais no seio da sociedade por meio do consenso que se forjou em torno dos valores neoliberais nos anos 1990. O Quadro 2 traz as principais alterações no corpo normativo estadual, pautadas no gerencialismo. Tais medidas contribuem, para o aumento da inserção privada na rede estadual de educação, como explicamos na sequência.

Quadro 2. Principais alterações normativas da rede estadual de ensino de Mato Grosso – 2018-2024

Finalidade	Meio	Norma
Extinção da eleição de Diretores, Coordenadores e Assessores Pedagógicos pela comunidade escolar.	Alteração da Constituição Estadual via ADI 282-1 julgada pelo STF por solicitação do Executivo estadual, Passa a ser inconstitucionais o inciso IV do Art. 237.	Portaria n. 563/2020/GS/SEDUC/MT Portaria n. 602/2020/GS/SEDUC/MT Edital n. 005/2020 GS/SEDUC/MT Portaria n. 753/2022/GS/SEDUC/MT Edital n. 013/2022/GS/SEDUC/MT Edital n. 011/2023/GS/SEDUC/MT
Extinção da Jornada Única de 30 h. dos professores da rede estadual.	Alteração da Constituição Estadual via ADI 282-1 julgada pelo STF por solicitação do Executivo estadual, Passa a ser inconstitucionais o inciso III do Art. 237.	Lei Complementar n. 756/2023

Criação de Conselho Consultivo	Instituição via Portaria	Portaria n. 651/2020/GS/SEDUC/MT Portaria n. 675/2020/GS/SEDUC/MT
Extinção dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação Básica e Criação das Diretorias Regionais de Ensino.	Instituição via Lei Ordinária	Lei Ordinária n.º 11.668, de 11 de janeiro de 2022
Instituição o controle de frequência dos servidores da educação via sistema biométrico e determinar responsabilidades sobre o controle de frequência.	Instituição via Portaria	Portaria n. 688/2021/GS/SEDUC/MT Portaria n. 760/2021/GS/SEDUC/MT Portaria n. 275/2023/GS/SEDUC/MT Portaria n. 353/2024/GS/SEDUC/MT Portaria n. 679/2025/GS/SEDUC/MT
Instituição de bônus por resultado (Gratificação Anual por Eficiência e Resultado).	Alteração e acréscimo na Lei de Carreiras Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (LC 50/1998) e suas alterações.	Lei Complementar n. 756/2023 Decreto n. 256/2023 Decreto n. 984/2024

Fonte: Diário Oficial de Mato Grosso (2018-2024); Costa (2025). Elaborado pelo autor.

As medidas tomadas aqui, não são únicas, mas refletem um movimento de aprofundamento do capitalismo neoliberal - em especial o gerencialismo vinculado à privatização e que incorpora medidas demandadas por grupos de extrema direita, como a militarização das escolas e os mecanismos de vigilância do cotidiano escolar (que se dá na educação em âmbito nacional). No estado de Mato Grosso, chama a atenção a quantidade de normas e as respectivas mudanças no funcionamento da rede estadual de ensino em tão pouco tempo. Além desses condicionantes, a guinada privatista na rede estadual de ensino coincide com mudanças no comando da Secretaria de Estado de Educação, especialmente da chegada de Alan Porto⁶⁴, como Secretário da Educação, e Amauri Monge Fernandes⁶⁵, como Secretário Adjunto Executivo.

⁶⁴ Alan Resende Porto é engenheiro civil, ocupa cargos de confiança em Mato Grosso desde 2012, na gestão de Francisco Bello Galindo Filho (PTB), quando passou a compor a Comissão de Direção de Assessor de Assuntos Estratégicos II. Sob a gestão de Mauro Mendes (então filiado ao PSB) como prefeito, exerceu os cargos de diretor de Planejamento e Projetos, diretor especial de Convênios e secretário municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano na Secretaria Municipal de Cuiabá. Em 2017, sob o governo estadual de Pedro Taques (então filiado ao PSDB), Porto foi nomeado Secretário Adjunto de Obras e Estrutura Escolar, na Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer. Em 2019, foi nomeado Secretário Adjunto Executivo da Seduc-MT e em 2020 Secretário da Educação por Mauro Mendes (DEM).

⁶⁵ Amauri Monge Fernandes é graduado em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas, Mestre em Administração Pública pela FGV. Foi secretário regional de educação do Codinorp (situação que comentaremos no próximo item) no Norte do Paraná. Em setembro de 2020 foi nomeado Assessor Especial I, do Gabinete do Vice-Governador de Mato Grosso, Otaviano Pivetta (Republicanos), e em novembro no mesmo ano passou a ser Secretário Adjunto Executivo na Seduc-MT (de 2020 a 2025). Atualmente (2025) é secretário da educação em Cuiabá no governo de Abílio Brunini (PL). Também atuou como Secretário Municipal de Inovação e Juventude e diretor de políticas públicas em Santana de Parnaíba (SP), além de Gerente de Merenda Escolar no Governo de Mário Covas na prefeitura de São Paulo. Além disso, foi candidato a vereador pelo PSC no município de Santana de Parnaíba em 2016 obtendo 419 votos. Sua indicação ao importante cargo na Seduc-MT, de acordo com Dourado (2023), veio do vice-governador.

Um passo central dessa guinada, foi a criação do Conselho Consultivo da Seduc-MT no final de 2020, que teria a finalidade de “ajudar a melhorar as práticas pedagógicas e de gestão da secretaria e na formulação e implantação das políticas públicas educacionais, além da análise e a avaliação das políticas implementadas” (Silva, 2020, n. p.). Em concordância com Costa (2025), entendemos que a criação do Conselho Consultivo serviu, na verdade, de legitimação para o aprofundamento do processo privatista na rede estadual de ensino. Isso porque as ações tomadas a partir dali revestiam o processo com um verniz “técnico” e “neutro”, simplesmente pelo fato de se tratar de “especialistas” em educação de várias partes do país. Acontece que, fundamentalmente, o Conselho é formado por gente envolvida na implantação de programas neoliberais em educação, muitas vezes relacionados ao setor privado.

Os membros indicados pelo executivo para compor o Conselho Consultivo da Seduc-MT foram: Alan Resende Porto e Amauri Monge Fernandes, representando a Seduc-MT e, como membros especialistas convidados, Claudia Maria Costin, Alexandre Schneider, Alex Canziani Silveira, José Henrique Paim Fernandes, Ana Maria Di Renzo e Evandro Soares da Silva. Desses nomes, dois atuam em universidades no Mato Grosso. Ana Maria Di Renzo, graduada em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística, é professora da Unemat, onde também já foi reitora. Desde 2019 compõe o Conselho Estadual de Educação (CEE-MT), onde preside a Câmara de Educação Profissional e de Educação Superior (CEPS). Atualmente é Diretora Acadêmica da União das Faculdades Católicas de Mato Grosso (UNIFACC)⁶⁶. Já Evandro Soares da Silva é professor de Engenharia Elétrica na UFMT, onde já foi reitor. O histórico e as ligações com projetos privatistas na educação estão presentes mais diretamente nos outros quatro conselheiros. Vejamos.

Claudia Costin já exerceu diversas funções no Estado, sobretudo, na implantação de contrarreformas neoliberais: trabalhou com seu mestre Bresser Pereira nos anos 1980, quando este era Ministro da Fazenda de Sarney; na década seguinte, ainda com Bresser Pereira, assumiu a Secretaria Executiva do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado; assumiu interinamente a pasta da Administração em 1998 dando continuidade às contrarreformas; foi Secretária de Cultura do Estado de São Paulo na gestão de Geraldo Alckmin entre 2003 e 2005; em 2005 assumiu a vice-presidência da Fundação Victor Civita do Grupo Abril; em 2009 foi

⁶⁶ A UNIFACC é mantida pela Associação Dom Aquino Corrêa, uma entidade privada sem fins lucrativos da igreja católica. A Associação também possui o Instituto Católico de Ensino Técnico Profissionalizante (ICET), criado em 2022. Em 2022 a Associação Dom Aquino Corrêa firmou parceria com a Seduc-MT para o oferecimento de bolsas em cursos técnicos para estudantes do ensino médio, graduação para egressos das escolas públicas e pós-graduação lato sensu para professores e demais profissionais da rede estadual, ao custo de R\$ 24.364.738,56 de reais (Mato Grosso, 2022a).

nomeada Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Costa, 2020). Além disso, foi Gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial para a América Latina na área de Setor Público e Combate à Pobreza; diretora-geral da *Promon Intelligens*, empresa voltada “a soluções de educação corporativa e gestão do conhecimento, que possui parceria com a Saba, empresa americana que oferece infraestrutura para o ensino à distância”; faz publicações pelo Instituto Millenium; além de defender a atuação OSs na educação pública (Evangelista; Leher, 2012, p. 3). De acordo com os autores, Costin, enquanto Secretária da Administração e do Patrimônio, ajudou a criar os Programas de Demissão Voluntária, “o qual defende ainda hoje como mecanismo destinado a aliviar o peso do funcionalismo nos cofres da União”, bem como da reforma administrativa que abalou a estabilidade dos servidores públicos (Evangelista; Leher, 2012). Enquanto Secretária no município do Rio de Janeiro, atuou na viabilização do aprofundamento do projeto neoliberal de educação, “privatizando por dentro as escolas públicas da rede municipal e, ao mesmo tempo, reificando a função docente, tendo como derivação a deterioração da autonomia docente” (Costa, 2020, p. 28). Em 2012 foi convidada por Aloisio Mercadante, então Ministro da Educação do governo Dilma, para assumir o SEB-MEC, o que gerou forte mobilização nacional dos professores e pesquisadores devido ao seu histórico, e acabou por não se efetivar. Toda a trajetória acadêmica de Claudia Costin foi realizada na FGV (graduação em Administração Pública, mestrado em Economia e doutorado em Administração Pública), onde criou o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (FGV-CEIPE) em 2016 em parceria com o Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard, “o primeiro *think tank* brasileiro para realização de pesquisas aplicadas e implementação de políticas educacionais inovadoras” (FGV-EBAPE, 2016, n. p.).

Alex Canziani Silveira é advogado e atuou como deputado federal entre 1999 e 2019 pelo estado do Paraná, pelo PR, PTB e PSDB. Foi defensor de primeira hora da BNCC tendo como base o *Common Core*, como defendido pela Fundação Lemann e pelo MpB. Canziani presidiu a Frente Parlamentar Mista da Educação e idealizou a seleção de cargos de confiança pelo setor privado que foram implantados tanto em Londrina, no Paraná, como no âmbito do Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná (Codinorp). Tanto a seleção como o tipo de gestão defendidos por Canziani, estavam pautados no Programa Líderes de Gestão Pública da Vektor Brasil⁶⁷. No caso do Codinorp o Secretário selecionado seguindo o

⁶⁷ A Vektor Brasil se enquadra legalmente como associação privada sem fins lucrativos e foi criada em 2015 com financiamento da Fundação Lemann. É como uma “*startup*” Lemann com a finalidade de treinar e selecionar quadros para atuar no Estado brasileiro a partir de uma concepção empresarial da Gestão Pública, uma Gestão por Resultados (Farias; Cariello, 2024). Ainda de acordo com as autoras, os fundadores da Vektor Brasil, Joice Toyota Mendes e José Frederico Lyra Netto fizeram parte do Programa de Bolsas Lemann Fellowship sendo financiados

modelo do Vetor Brasil e implementado por Alex Canziani, selecionou Amauri Monge Fernandes que viria a ser Secretário Adjunto da Seduc-MT, caso que comentaremos no item seguinte. Entre outros projetos, Canziani apresentou a PEC 395/2014 que pretendia alterar o artigo 206 da CF para permitir a cobrança em cursos de pós-graduação lato sensu fossem cobrados em instituições públicas. A PEC foi rejeitada na Câmara, mas foi julgada constitucional pelo STF em 2017 (Pontes, 2017). Desde 2024 está à frente da Secretaria Estadual da Inovação, Modernização e Transformação Digital no estado do Paraná, sob o governo de Ratinho Jr (PSD) onde tenta privatizar a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar), que coleta e gere dados dos paranaenses. Nessa investida, já foram empenhados cerca de R\$ 10 milhões de reais sem licitação para consultorias (Lopes, 2025).

O economista José Henrique Paim Fernandes, como explicitado no capítulo anterior, ocupou cargos de grande relevância no MEC entre 2004 e 2015, sendo Secretário Executivo e Presidente do FNDE, além de Ministro da Educação. Ao sair do MEC ocupou o cargo de Diretor da Área Social no BNDES. Em 2022, convidado por Haddad, coordenou o núcleo de educação na equipe de transição para o terceiro mandato de Lula (Albuquerque, 2022). Atualmente, além de professor da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE-FGV), é Consultor em Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Desde 2018 dirige a Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE-FGV), o braço da FGV destinado à educação básica pública.

Alexandre Schneider é mestre e doutor em Administração Pública e Governo pela FGV e ocupou vários cargos de confiança em governos de direita. Foi chefe de gabinete das secretarias de Transportes e de Segurança Pública do Estado de São Paulo na gestão de Mário Covas. Secretário adjunto de Governo e secretário da educação no município de São Paulo entre 2006 e 2012, na gestão de José Serra (PSDB) e Gilberto Kassab (então filiado ao PFL, desde 2011 filiado ao partido que criou, o PSD). Alexandre Schneider também trocou o PSDB pelo PSD naquele período. Concorreu ao cargo de vice-prefeito de São Paulo, na chapa de José Serra

pela Fundação Estudar e pela Fundação Lemann para cursar graduação e pós-graduação no exterior. Ademais, a Vetor Brasil está listada como organização que compõe o TPE. Em 2024 se fundiu ao Instituto Gesto, também criado pela Fundação Lemann e direcionada a implantação da BNCC nas redes públicas de ensino, formando assim a Motriz. Registramos que desde 2015 a Seduc-MT assina termos de cooperação com a Vetor Brasil. Em 2020, foi assinado o Termo de Cooperação n. 0182-2020, destinado à implementação do Programa de Residência em Gestão Pública e, em 2024, foi assinado o Termo de Cooperação n. 0082-2023 visando a implementação do Programa Trainee de Gestão Pública, ambos com a finalidade atrair e treinar jovens para atuar no interior do Estado segundo princípios empresariais.

(PSDB) em 2012, que foi derrotada por Fernando Haddad (PT) e Nádia Campeão (PCdoB). Secretário de Educação no município de São Paulo na gestão dos tucanos João Dória e Bruno Covas e secretário estadual de Educação e Esportes em Pernambuco (SEE-PE) durante pouco mais de 6 meses entre 2024 e 2025, sob o governo de Raquel Lyra (PSDB, depois PSD). Fez parte do GT de Transição na Educação em 2022. Em 2019, Schneider passou a ser Consultor Sênior da Fundação Lemann (Fundação [...], 2019). Foi presidente do Instituto Singularidades, que faz parte do Instituto Península, mantido pela família Diniz (Bonin, 2020). Quando secretário municipal de educação do governo Kassab tentou aumentar o número de vagas em creches via terceirização (Bedinelli, 2009; Rodrigues, 2013). Em seus artigos na Folha de São Paulo, entre outras coisas, fez elogios à BNCC e o NEM, além de defender cobrança de mensalidade nas universidades públicas (Schneider, 2016). Atualmente é pesquisador do DGPE-FGV e pesquisador visitante da Universidade de Columbia.

Por este breve histórico dos conselheiros, é possível compreender que a melhoria da aprendizagem, à que se destina o Conselho Consultivo, deve passar por “parcerias” com o setor privado.

Contribuiu para a guinada privatista em curso outro agrupamento privado, que passou a influenciar formalmente as políticas da Seduc-MT, trata-se do Grupo Empresarial Mato Grosso em Evolução - Associação G.E.M.T.E (doravante, GEMTE). Sua influência contribuiu para criação do Programa Educação 10 anos, publicado em 2022 (Decreto nº 1.497 de outubro de 2022), que agrega as políticas da Secretaria e se destina à “melhoria da qualidade e [dos] índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso” (Mato Grosso, 2022b). Em seu artigo segundo fica estabelecido que o monitoramento do desenvolvimento da educação estadual se dará a partir de indicadores oficiais (IDEB, taxa de alfabetização e taxa de abandono). Seu objetivo mais geral e utilizado para fins publicitários é “colocar a educação pública de Mato Grosso entre as 5 melhores do país até 2032”, para isso, toma-se o IDEB como ferramenta de ranqueamento (Mato Grosso, 2022b, p. 5).

Tabela 2. Metas estabelecidas pelo Programa Educação 10 anos

Indicador	Indicador Refinado	Atualmente	2026	2032
IDEB	Ensino Médio	19º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental II	15º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental I	15º	≥ 10º	≥ 5º
Alfabetização	% Pop. Alfabetizada	94,9%	96%	97%
Taxa de abandono	Ensino Médio	11%	4,5%	2%
	Ensino Fundamental II	1,6%	1,3%	0,8%
	Ensino Fundamental I	0,3%	0,2%	0,1%

Fonte: Mato Grosso (2022b).

Segundo consta no documento de divulgação do Programa Educação 10 anos, o Instituto GEMTE (Grupo Empresarial Mato Grosso em Evolução) contratou a Fundação Falconi para fazer um diagnóstico da educação no estado e que este “detectou deficiências históricas de aprendizagem entre os estudantes [...] e grandes oportunidades de evolução e melhoria” (Seduc-MT, 2022a, p. 5). De acordo com publicação no site da empresa Scheffer, principal representante do Instituto GEMTE, “O diagnóstico também deu origem aos norteadores estratégicos da educação, descritos em seis pilares — impacto educacional, equidade e diversidade, tecnologia e educação, valorização profissional, gestão para resultado e infraestrutura — *que são os mesmos eixos de atuação do GEMTE*” (Scheffer, s. d., grifo nosso). De acordo com seu site, o GEMTE “é um a iniciativa que surgiu a partir da união de empreendedores e profissionais do setor privado, que se reuniram a fim de apoiar o desenvolvimento da educação no estado de Mato Grosso, de forma consistente e sustentável” cujo principal objetivo é “apoiar, defender e acompanhar a implementação de um amplo programa de desenvolvimento da educação pública municipal e estadual para o Estado de Mato Grosso, para que este se torne uma referência nacional em até 20 anos”. O grupo é composto por capitalistas de diversos setores (figura abaixo), em maior medida relacionados ao agronegócio, e liderado pela empresa Scheffer, fundada por Eliseu Maggi Scheffer, primo de Blairo Maggi. A família Scheffer detém 215 mil hectares destinados sobretudo a soja e algodão e tem um faturamento de 2,5 bilhões (Jankavski, 2024).

Figura 2. Apoiadores do GEMTE



Fonte: Site do GEMTE (2024).

Por sua vez, a Falconi (que já havia atuado da rede estadual no mandato de Pedro Taques) é uma empresa de consultoria fundada pelo engenheiro Vicente Falconi após o fim do Instituto Desenvolvimento Gerencial (INDG) que, a partir de 2015, tem um braço voltado a educação, desde lá tem trabalhado para promover a incursão privada na educação pública, uma vez que sua “aposta é baseada na crença de que as escolas públicas, onde estão matriculados 80% dos alunos do ensino fundamental, precisam passar por um choque de gestão e *preferencialmente sob a liderança da iniciativa privada*” (Koiike, 2015, n. p., grifo nosso). Silva (2017) e Garcia (2019), demonstram que desde o começo da década de 2000, ainda sob o nome de Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), houve realizações de programas gerencialistas em vários estados brasileiros por comandados pela empresa, no âmbito das redes estaduais de ensino foram firmados contratos em: Ceará (2001-2007); Sergipe (2005-2006); Pernambuco (2007-2010); Bahia (2009); São Paulo (2008 e 2016); Rio de Janeiro (2010-2012); Rondônia (2013-2014); Pará (2016). Adicionamos o caso da PPP entre o estado de Mato Grosso e a Falconi no ano de 2016. Na conclusão de sua pesquisa sobre a atuação da Falconi na educação, Silva (2017, p. 141) afirma o modelo de gestão inserido pela empresa “além de

modificar a organização do trabalho nas escolas, introduziu, nos sistemas de ensino público básico, a privatização de novo tipo que está relacionada ao desenvolvimento, organicamente articulado, de difusão e de legitimação de princípios das organizações privadas nas instituições públicas”. Grosso modo, esse é o terreno sobre o qual se assenta a política educacional mato-grossense atualmente.

Portanto, seja por meio de Conselheiros com vasto currículo na privatização da educação ou por influência direta de empresários do agronegócio (ou relacionados a esse setor) avançaram concomitantemente medidas gerencialistas, que instituíram a meritocracia e a centralização das decisões da Seduc-MT. Foram fundamentais para tal organização a extinção dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), a instituição do bônus salarial por resultado (Gratificação Anual por Eficiência e Resultado – GR) e a Avaliação de Desempenho.

Em resumo, os CEFAPROs, eram responsáveis por realizar a formação continuada dos professores, pelos formadores lotados nos Centros ou ainda por professores convidados pelos próprios Centros. Havia, portanto, alguma margem de autonomia na atuação dos CEFAPROs, o que era positivo para que a formação continuada não fosse entendida integralmente como mero treinamento. Com a extinção desses Centros e a conversão de sua estrutura em Diretorias Regionais de Ensino (DREs) – que, na prática, são reprodutoras fiéis dos desígnios da Seduc-MT e servem, em grande medida, como ferramenta de pressão direta nos diretores e professores para em relação às metas instituídas pela Secretaria, sobretudo em relação às avaliações externas –, o cotidiano das escolas ficou ainda mais controlado e limitado pelo entendimento sobre a educação emanado pela Seduc-MT. Os professores formadores lotados nas DREs passaram a ser replicadores dos cursos de formação continuada oferecidos por organizações privadas e os professores cobrados para a realização de tais cursos. A formação continuada passou a ter caráter de treinamento, ou seja, não eram compostos por conteúdos que *poderiam* ser incorporados à prática docente a partir de sua crítica, concepção de educação e formação, mas por concepções e metodologias que *deveriam* comparecer nas aulas. As exigências mais frequentes, têm sido o uso de “metodologias ativas”, das “tecnologias digitais” representadas por *notebooks*, televisores e plataformas, bem como o foco nas habilidades e não nos conteúdos disciplinares.

Além disso, baseando-se em decisão do STF favorável ao governo e desfavorável às comunidades escolares, o poder executivo extinguiu as eleições para diretores e do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) pelo voto da comunidade escolar e de coordenadores pedagógicos pelo voto de seus pares que estavam embasadas na “Lei da Gestão

Democrática” (LC n. 7.040/1998), bem como a eleição direta de Assessores Pedagógicos, instituídas pela Lei n. 9.241/2009, foram extintas. Em seu lugar foram criados processos seletivos aos moldes empresariais, com etapas como prova e entrevista com psicólogo⁶⁸.

A Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR) foi instruída como sendo uma política de valorização profissional a partir da ideia de mérito. De acordo com o Decreto n. 984/2024, que regulamenta a GR, a gratificação salarial à ser paga no final do ano letivo tem como base: as notas de entrada e saída medidas pelo IPEA-MT (um índice criado pela FGV como forma de avaliar a evolução da educação da rede estadual a partir da implantação do Sistema Estruturado de Ensino); o “esforço dos profissionais no enfrentamento à evasão escolar”; bem como “o envolvimento dos profissionais da educação nos esforços para atendimento das metas, com contribuição efetiva na redução do percentual de absenteísmo” (Mato Grosso, 2024a, p. 2-3). As metas são em parte individuais e em parte coletivas, as primeiras correspondem à formação em serviço (medida em horas cursadas especificamente em cursos listados pela Secretaria) e ao absenteísmo (que contabiliza os afastamentos do trabalhador naquele ano, sob o nome de Contribuição para Redução do Absenteísmo - CRA); já as metas coletivas, compreendem ao alcance das metas referenciadas no IPEA-MT e à meta de redução de evasão, ambas calculadas por unidade escolar. O Quadro 3, consta do Anexo II, da Portaria 984/2024 e demonstra a pontuação e o respectivo valor de acordo com os critérios para o cargo de Professor Regente.

⁶⁸ Em 2023, inclusive, o Instituto Nacional de Seleções e Concursos – SELECON foi contratado para realizar a seleção de Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Secretários escolares, por R\$ 315.000 reais, por meio de Termo Aditivo ao Contrato 065/2021 (Mato Grosso, 2023a).

Quadro 3. Critérios e valores da GR para o cargo de Professor Regente da rede estadual de ensino de Mato Grosso - 2024

Critérios	Meta	Pontuação	Valor GR
Contribuição para Redução do Absenteísmo (CRA)	De 11 até 20 dias inassiduidade	30	R\$ 315,24
	De 4 até 10 dias inassiduidade	150	R\$ 1.576,19
	1 até 3 dias inassiduidade	250	R\$ 2.626,98
	Não teve afastamento	300	R\$ 3.152,37
Meta Escolar (IPEA)	Nota acima da atual e abaixo da Meta	180	R\$ 1.891,42
	Atingiu a Meta	360	R\$ 3.782,84
	Superou a Meta em até 20%	405	R\$ 4.255,70
	Superou a Meta em mais de 20%	450	R\$ 4.728,56
Formação em Serviço	100 até 180 h	54	R\$ 567,43
	181 até 270 h	90	R\$ 945,71
	271 até 359 h	126	R\$ 1.324,00
	360 h ou mais	150	R\$ 1.576,19
Redução da Evasão Escolar	Evasão até 6,5%	30	R\$ 315,24
	Evasão menor que 4%	100	R\$ 1.050,79
Total		1000	R\$ 10.507,90

Fonte: Mato Grosso (2024a).

De acordo com a norma, todos os afastamentos, exceto férias, licenças prêmios e outras convocações obrigatórias por lei, contam para a “inassiduidade”, de modo que, à exemplo dos programas de bonificação salarial implantados em vários estados brasileiros, afastamentos por doença do trabalhador ou de seus familiares, morte, casamento ou em função de licenças como de maternidade ou para qualificação profissional, implicam em diminuição ou mesmo impedimento de recebimento de qualquer valor da “gratificação”, já que afastamentos de mais de quarenta dias (consecutivos ou alternados) anulam a possibilidade de recebimento, de acordo com o parágrafo único do artigo 12.

As metas na avaliação foram pensadas na forma de “ganha-ganha”, uma vez que o IPEA-MT serve para calcular o “impacto social” do sistema de ensino contratado da FGV e implica no aumento ou não do valor pago àquela pelo governo estadual (o que explicaremos melhor no próximo item), além de conferir algum ganho para os professores de acordo com a meta de sua escola a partir da vigência da Gratificação Anual por Eficiência e Resultado em 2023. Isso serve, ao mesmo tempo, para dar a ideia, junto aos trabalhadores da educação, de que está havendo melhora na educação da rede estadual (referendando-se pelo resultado nos testes) e de os professores trabalharam para ela e merecem serem retribuídos cada um à sua medida.

A “formação em serviço” coloca os professores em contato constante com as plataformas privadas e cursos realizados por organizações privadas em “parceria” com a Seduc-MT, engordando o número de logins, dados e horas de acesso, o que, por um lado justifica tais parcerias e, por outro, contribui para a valorização dessas mercadorias em específico, e das empresas ou grupo empresarial de seus proprietários, mais indiretamente. A responsabilização do professorado pela evasão, em alguma medida, sintetiza a concepção de educação no capitalismo neoliberal, por ser incorreta teoricamente, assim como o é a mensuração do aprendizado como sendo *predominantemente* resultado da atuação profissional do professor.

O equívoco dessas premissas, (i) de que o professor é o maior responsável pela aprendizagem e pelo sucesso educacional do aluno e, portanto, (ii) de que os ótimos professores são responsáveis principais pelo ótimo desempenho de alunos, vem sendo evidenciado há décadas, seja por estudos mais amplos de sociologia da educação demonstrando a incidência fraca da escolarização na condição de classe dos indivíduos da classe trabalhadora (Saes, 2008), por documentos produzidos pelos governos demonstrando a mesma coisa desde a década de 1960 pelo menos (Coleman et al., 1966) ou por pesquisas mais recentes que demonstram que os fatores extraescolares têm mais implicação nos resultados acadêmicos dos alunos do que a atuação dos professores, por exemplo, e mesmo que a avaliação do trabalho do professor pelo resultado de testes de seus alunos não faz sentido (Haertel, 2013; Bastos, 2017).

Por esses motivos, a avaliação dos docentes e sua responsabilização pelos resultados de seus alunos em testes e pela sua evasão, bem como a bonificação por tais resultados não são senão expressão ideológica voltada ao desmantelamento do caráter social da escola gerida pelo Estado e executado, substancialmente, pelos professores. Esse enfraquecimento da categoria e do fraco – mas existente pela luta dos trabalhadores – braço social do Estado capitalista serve, sem sombra de dúvidas ao avanço privatista na educação⁶⁹.

Outras ferramentas de controle do tempo dos professores foi a instituição do registro de jornada via sistema biométrico, o Web ponto. A partir da obrigação de registro de frequência via Web ponto, o registro e o controle da frequência do professor passaram a ser feitos por ele mesmo, sendo este responsável por encaminhar via sistema seus atestados de comparecimento em cursos ou qualquer outra atividade, durante o expediente, bem como informar com documento assinado pela coordenação pedagógica quando houve problema no registro do

⁶⁹ Ravitch (2011) já havia denunciado que na educação pública dos EUA a bonificação além de não conduzir à melhoria da qualidade da educação, levou a práticas de burla (muitas vezes segregadores) e à conversão das aulas para o treinamento para responder testes. No Brasil, o estado de São Paulo, sempre à frente em termos de implantação de políticas neoliberais, mesmo tendo reconhecido, em 2018 (na gestão de Geraldo Alckmin), o fracasso do sistema de bonificação implantado por Serra em 2008, fez questão de mantê-lo (Saldaña, 2018).

ponto. Apesar de não aparentar gerar maiores problemas, o Web ponto impactou o cotidiano do professor por se somar a outros problemas sem ligação com o processo de ensino-aprendizagem que passaram a fazer parte de seu cotidiano. Desde a instituição do sistema, há registro de vários incômodos nesse sentido. As demandas próprias da carreira também passaram a ser responsabilidade do próprio professor, como pedido de elevação de nível e classe, pedidos de documentos relacionados a licenças, assinatura de documentos de avaliação de seu trabalho, tudo isso passou a ser feito não mais via secretaria escolar, mas pelo Sistema Integrado de Gestão Administrativa de Documentos (Sigadoc). Ambas as medidas começaram a ser implementadas em 2021 passando por ajustes nos anos seguintes. Ainda nessa seara, foi instituída avaliação anual de desempenho para os professores, em 2022, a partir da Instrução Normativa n. 15/2022/SEPLAG e das portarias conjuntas que seguiram.

No que se refere a produção de condições para a privatização tomadas pelo próprio governo Mendes, tão logo Alan Porto assumiu a pasta da educação alardeou o Programa Evasão Zero, Gestão 10, que tinha como meta formal “garantir a permanência dos alunos nas escolas e colocar Mato Grosso no ranking dos top 5, os melhores do Ideb entre os estados brasileiros até 2026” (Celestino, 2020, n. p.). O Programa previa “ações pedagógicas a montagem do protocolo para volta às aulas, aplicação de programa socioemocional, o incentivo ao protagonismo juvenil, o envio de mensagens por SMS aos pais para fomentar a proximidade das escolas” bem como “o novo sistema estruturado de ensino, Sistema de Avaliação Permanente, Sistema de Proficiência em Português e Matemática” (Celestino, 2020, n. p.). Consistia, portanto, em um mix de modismos pedagógicos defendidos pela articulação burguesa que se formalizou na BNCC, como as competências socioemocionais – que de fato ganharam relevância nos anos seguintes na educação estadual –, associado a uma dita busca por “qualidade” via melhoria dos índices, aumento das avaliações, foco em Língua Portuguesa e Matemática, sendo o sistema privado o organizador e o caminho eficaz para tudo isso. Deste então está indicada com clareza a intenção de compra de materiais didáticos e mesmo de um “sistema estruturado de ensino”, pois, como afirmou Porto em novembro de 2020, “A Seduc está trabalhando para remodelar o ensino, *os investimentos vão garantir material didático de excelência aos alunos e chromebooks – computadores portáteis específico [sic] para a educação*” (Celestino, 2020, n. p. grifo nosso).

Nesse sentido, foi realizada a compra do serviço de impressão de apostilas cedidas pela Moderna em meio à pandemia de Covid-19 (da qual falaremos no próximo item). Convergência nessa primeira grande compra de material (nesse caso a impressão) alguns dos interesses neoliberais fundamentais na educação pública: a transferência de recursos públicos para

organizações privadas, a retirada de autonomia, a centralização do controle decisório e a padronização. Outros foram somadas a estas ao longo dos anos, como o aumento do controle do trabalho docente e o estímulo a concorrência.

A reorganização normativa em função da concepção de Estado e de educação como pesados e ineficientes, que, portanto, necessitariam de um “choque de gestão” pautado fundamentalmente pela austeridade, foi acompanhado pelo aprofundamento da incursão privada na rede estadual de educação. Essa guinada a partir de 2020, apontada também por Costa (2025) e Costa, Jorge e Câmara (2024), possibilitou ao mesmo tempo: (i) fatias maiores do fundo público às organizações privadas e (ii) maior controle do cotidiano escolar. Isso fica evidente ao levantarmos os contratos e convênios assinados pela Seduc-MT. Abaixo, trazemos um apanhado dos contratos em função da privatização da educação entre 2018 e 2024⁷⁰.

Quadro 4. Contratos característicos do processo de privatização da educação firmados pela Seduc-MT – 2018 a 2024⁷¹

2024				
Objeto	Vigência	Empresa	N. Contrato	Preço (R\$)
Plataforma Letrus para correção e interpretação de textos e assessoramento, capacitação e suporte técnico.	13/03/2024 a 12/03/2026	Centro de Autoria e Cultura Ltda	019/2024	17.273.606,40
Consultoria especializada para identificação de defasagens, para criação de documento orientativo para Sessões de Estudos conduzidas pelos coordenadores pedagógicos e Formação Virtual em Metodologias ativas.	17/07/2024 a 16/10/2024	Empresa Brasileira de Formação de Educadores Ltda	046/2024	59.886,00

⁷⁰ A seleção dos contratos foi a mais “conservadora” possível, quer dizer, somente foram computados aqueles contratos que têm como finalidade: (i) a contratação de serviço que tradicionalmente poderia ser realizado por funcionários de carreira ou com parcerias com instituições públicas (como formação ou gestão, por exemplo); ou (ii) a compra de materiais, que, explicitamente, são cobertos por outros contratos (como a compra de apostilas em detrimento dos livros do PNLD) ou pudessem ser cobertos por expedientes comuns nas escolas (como a compra de cartilhas informativas que poderiam ser produzidas nas escolas). Nesses termos, ficaram de fora, por exemplo: compra de televisores *Smart*, *Chromebooks* e kits de robótica, bem como contratos como aquele que beneficia o CAED e estimula a privatização, mas o contrato no caso de Mato Grosso foi feito com a UFJF.

⁷¹ O levantamento desse tipo de dado no estado de Mato Grosso é trabalhoso. Primeiro porque as informações não estão facilmente acessíveis, segundo porque elas são quase sempre incompletas e não possibilitam cruzamento entre documentos (pelo fato de não trazerem padronização e codificação dos dados). Por esse motivo procedemos da seguinte forma: no Portal da Transparência, aba *Contratos*, buscamos os contratos ano a ano, de 2018 a 2024 e os organizamos em uma planilha; depois verificamos a publicação do Extrato de Contrato e seus aditivos no Diário Oficial de Mato Grosso; depois conferimos, na aba *Despesa por Credor* do Portal FIPLAN (a partir do CNPJ da organização privada) se os empenhos haviam sido realizados e coletamos informações não encontradas nos outros portais (como fonte do empenho e especificação da mercadoria comparada). Com isso pudemos, com segurança, selecionar os contratos com características claras de privatização. No Portal da Transparência, nem sempre estão disponíveis os contratos e outros documentos, como notas de empenho ou notas fiscais referentes ao contrato, dificultando a coleta uniforme das informações. Tais documentos são disponibilizados via solicitação na Ouvidoria via Lei de Acesso À Informação, o que algumas vezes utilizamos, mas é algo demorado. Devemos pontuar também que julgamos ser positivo apresentar dados de contratos sobre os quais não apresentamos análise aprofundada ou nenhuma análise pelo fato de, mesmo assim, ajudarem a reforçar o argumento, além de poderem provocar outras pesquisas.

Plataforma Matific, voltada ao aprendizado “gameficado” de Matemática.	13/03/2024 a 12/03/2026	Matific Brasil Apoio Educacional Ltda	018/2024	17.233.712,85
Capacitação denominado “Potencializando as relações saudáveis na educação”, online e presencial.	21/12/2023 a 20/12/2024	Ecolabor Expedições, Empreendimentos e Ensino Ltda	122/2023	124.696,80
Total		34.691.902,05		
2023				
Livros físicos pedagógicos complementares da coleção “Aprendendo a lidar com o dinheiro”, destinado a Educação Financeira.	24/07/2023 a 23/07/2024	Editora M.A.S Ltda	098/2023	11.411.647,80
Aquisição de materiais referenciais teóricos, pedagógicos, paradidáticos e literários para as unidades escolares.	21/12/2023 a 20/12/2024	Paim Distribuidora Ltda	128/2023	91.372.322,72
Cursos profissionalizantes para alunos do Ensino Médio.	15/12/2023 a 14/12/2027	SENAC	114/2023	6.624.000,00
Contratação do SENAI para prestação de serviços na realização do evento 1º Festival de Robótica de Mato Grosso, voltado a educação STEAM e Robot.	29/12/2023 a 28/12/2024	SENAI	136/2023	545.240,00
Formação e Capacitação em Educação Empreendedora, voltado ao fomento de comportamentos e habilidades empreendedoras na rede estadual de ensino.	29/12/2023 a 28/12/2024	SEBRAE	133/2023	1.083.550,00
Livros físicos pedagógicos complementares da coleção “Aprendendo a lidar com o dinheiro”, destinado a Educação Financeira	24/07/2023 a 23/07/2024	Editora M.A.S Ltda	098/2023	11.187.890,00
Elaboração de Processo Seletivo para Diretores, Coordenador e Secretário Escolar. [1º Termo Aditivo].	28/09/2023 a 28/09/2025	Instituto Nacional de Seleções e Concursos	065/2021	315.000,00
Sistema de ensino em Língua Inglesa para os estudantes e professores do Ensino Fundamental. [2º Termo Aditivo].	11/01/2024 a 10/01/2025	EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior Ltda	093/2021	18.436.200,30
Formação Bootcamp Trainer e Acompanhamento Pedagógico	13/03/2023 a 31/07/2025	Getedu - Consultoria em Formações Profissionais de Informática Ltda	041/2023	425.957,57
Sistema de ensino de Língua Inglesa para estudantes e professores do Ensino Fundamental e Médio. [3º Termo Aditivo].	18/01/2022 a 17/01/2024	Pearson Education do Brasil Ltda	092/2021	1.046.468,42
Cursos profissionalizantes para alunos do Ensino Médio. [1º Termo Aditivo].	31/03/2022 a 30/03/2027	SENAI	026/2022	6.594.000,00
Capacitação denominado “Potencializando as relações saudáveis na educação”, online e presencial	21/12/2023 a 20/12/2024	Ecolabor Expedições, Empreendimentos e Ensino Ltda	122/2023	502.250,00
Total		149.544.526,81		
2022				
Sistema de ensino de Língua Inglesa para estudantes e professores do Ensino Fundamental e Médio.	18/01/2022 a 17/01/2023	Pearson Education do Brasil Ltda	092/2021	17.740.720,50
Livro paradidático para o atendimento da Educação Socioemocional	17/01/2022 a 16/01/2023	QI de Comunicação Ltda	002/2022	31.826.626,02

Vídeos tutoriais para a realização de experimentos científicos e demonstração de experiências científicas ao vivo.	24/08/2022 a 23/08/2023	Viabiliza Tecnologia Educacional Ltda	153/2022	1.956.380,00
Livro de apoio didático da DC Divulgação Cultural	12/12/2022 a 11/12/2023	Evolução Importação e Comércio de Vestuário e Seus Acessórios EIRELI	202/2022	38.695.078,45
Material multidisciplinar, Softwares de Aprendizagem, Formação Presencial e à Distância, Assessoria Pedagógica, Suporte e Acompanhamento voltados a implementação de Cultura Digital.	12/12/2022 a 11/12/2023	Evolução Importação e Comércio de Vestuário e Seus Acessórios EIRELI	203/2022	41.000.000,00
Livros complementares da Coleção Tempo Mais Aprender (TEMA), voltados a alfabetização.	17/10/2022 a 16/10/2023	Aprender Editora Cearense de Material de Ensino Ltda	171/2022	13.361.886,00
Formação de professores para aplicabilidade da metodologia CDRA, mapeamento a partir do protocolo CDRA e intervenções.	29/11/2022 a 28/07/2024	Núcleo Aprende Avaliação Interdisciplinar e Tutoria Escolar Ltda	194/2022	2.797.588,65
Sistema de ensino em Língua Inglesa para os estudantes e professores do Ensino Fundamental.	11/01/2022 a 10/01/2023	EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior Ltda	093/2021	18.436.200,06
Cursos profissionalizantes para alunos do Ensino Médio.	31/03/2022 a 30/03/2027	SENAI	026/2022	172.575.000,00
Livros complementares de apoio didático da Coleção Aprova Brasil, destinados aos alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.		Editora Moderna	019/2022	47.652.806,55
Total				386.042.286,23
2021				
Impressão de apostilas cedidas pela Editora Moderna.	15/03/2021 a 14/03/2022	Oceano Edições e Impressão Gráfica Ltda	014/2021	11.434.571,20
Livro paradidático para o atendimento da educação socioemocional.	12/07/2021 a 11/07/2022	QI de Comunicação Ltda	045/2021	7.622.800,92
Sistema Estruturado de Ensino.	09/12/2021 a 13/11/2026	Fundação Getúlio Vargas e DIAN Consultoria	081/2021	531.016.290,00
Aquisição de livros paradidáticos de Educação Financeira.	11/08/2021 a 10/08/2022	Editora M.A.S Ltda	052/2021	5.835.507,92
Aquisição do Kit <i>Percepsom</i> para a estimulação da consciência fonológica para alunos do 1º ao 3º ano.	30/07/2021 a 29/07/2022	Instituto Neurosaber de Ensino - Eireli	047/2021	1.839.530,00
Agenciamento de estágios para alunos do ensino superior.	19/01/2021 a 18/01/2022	Super Estágios Ltda	001/2021	978.576,00
Total				558.727.276,04

Fonte: Portal da Transparência de Mato Grosso, Diário Oficial de Mato Grosso e FIPLAN (Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças de Mato Grosso). Elaborado pelo autor.

Não nos deteremos nos 28 contratos listados acima. Mais à frente daremos enfoque no Sistema Estruturado de Ensino e nos principais cursos oferecidos pelo setor privado à título de “formação continuada”, bem como na rotina de avaliações externas implantadas no período estudado. No entanto, cumpre constatar que àqueles têm diferentes objetos, sobressaindo os materiais paradidáticos e os cursos (seja aos alunos da rede estadual ou aos seus trabalhadores). A partir de 2021 constatamos contratos com características claras de privatização, os quais foram progressivamente se avolumando e cada vez ampliando o alcance do setor privado na educação estadual. Vejamos do que se tratam alguns desses contratos.

Em 2021, ainda sob os efeitos da pandemia de Covid-19 e com o retorno das aulas presenciais na rede estadual de Mato Grosso em agosto daquele ano, foi comprada a impressão das apostilas cedidas pela Editora Moderna ao custo de R\$ 11,4 milhões de reais sob a justificativa de que os materiais do PNLD eram insuficientes e a taxa de devolução era baixa (CGE-MT, 2021a). Além disso, chama a atenção a compra de livros paradidáticos voltados à educação financeira (da Bei Editora) e à educação socioemocional (da Editora QI de Comunicação), chegando a custar mais de R\$ 70 reais por unidade, que se seguiu desde 2021. No entanto, o contrato de maior impacto firmado naquele ano foi o da compra de um sistema privado de ensino, chamado de sistema estruturado de ensino, firmado inicialmente com o consórcio FGV-Dian, depois mantido apenas com a FGV e podendo custar algo em torno de meio bilhão de reais (analisado no item 3.2).

Em 2022 o contrato de maior valor foi com o Senai, visando a compra de cursos profissionalizantes para alunos do ensino médio sob a justificativa de atender um dos “pilares do Novo Ensino Médio” que é “Projeto de vida”. De acordo com Alan Porto, o NEM “veio para revolucionar esta nova forma de fazer a educação no país e aqui, em Mato Grosso, estamos largando na frente. Somos o primeiro estado a firmar esta parceria e, através dela, teremos 12.500 estudantes para formar até 2026” (Oliveira, 2022, n. p.). O contrato atendeu onze municípios e a atuação do Senai se dá em parte em suas instalações e em outra com seus trabalhadores atuando na escola (Oliveira, 2022). Em 2022 também foram comprados materiais paradidáticos os mais diversos, totalizando R\$ 135,6 milhões de reais em contratos com essa finalidade, dentre os quais, destacamos os livros voltados à chamada educação socioemocional por R\$ 31,8 milhões de reais.

Em 2023, o contrato de maior valor foi firmado com a Paim Distribuidora por pouco mais de R\$ 91 milhões de reais. Foram compradas a Coleção Pré-Vestibular Enem (R\$ 994,3 por coleção) com livros de cada disciplina formatados para a preparação para o ENEM e vídeo aulas gravadas de cada capítulo dos livros; livros de Língua Portuguesa e Matemática para todos

os anos atendidos pela rede estadual (em média R\$ 100 reais por livro), destinado à recomposição da aprendizagem em função da pandemia; bem como livros destinados ao ensino de “lógica de programação” para o ensino fundamental II e Ensino Médio (R\$ 65,09 reais por livro).

Em 2024 houve a contratação das plataformas Letrus e Matific, destinados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, em relação direta com tecnologias digitais.

Grande parte destes contratos demonstram a finalidade da BNCC e do NEM desde o seu início, ou seja, o lucro. O eixo que conduz tais documentos – forjados pelo empresariado e seus súditos –, suas ideias-força, aquelas que passaram a ser alvo de cobrança nas escolas, são as da utilização de meios digitais a qualquer custo, da educação dita socioemocional, do “empreendedorismo” como a via principal para ganhar a vida e do conhecimento como algo fragmentário e fugaz, algo a ser buscado quando a necessidade bate à porta. Os conteúdos disciplinares e sua organização aparecem como complementos dessas ideias-força, às vezes nem isso.

Além dos contratos, foram firmados também convênios (com transferência de recursos financeiros) e cooperações técnicas (sem a transferência de recursos financeiros) que contribuíram para o processo de privatização.

Quadro 5. Convênios característicos do processo de privatização da educação firmados pela Seduc-MT – 2018 a 2024

Organização	Objeto	Vigência	N. Termo	Preço (R\$)
2021				
Instituto Mato-Grossense de Desenvolvimento Humano - IMTDH	Realizar produção audiovisual, em formato de documentário, com duração de 15 minutos com o Tema “Educação nos dias atuais no estado de Mato Grosso”.	16/12/2021 a 30/07/2022	0267-2021	379.800,00
2022				
Instituto Harrison Ribeiro de Estudo, Pesquisa e Gestão Estratégica	Geração de Conteúdo Audiovisual através de ferramenta tecnológica para EAD para aplicar Aulas de Reforço de aulas de interpretação e de produção de textos.	30/01/2023 a 31/12/2023	0557-2022	780.000,00
Associação Dom Aquino Correa	Bolsas de nível técnico profissionalizante, de graduação aos egressos da rede pública de ensino médio do estado de Mato Grosso e de Pós-graduação em Gestão Escolar para professores e servidores efetivos da rede estadual de educação.	30/12/2022 a 21/12/2026	2914-2022	24.364.738,56
Central das Organizações do Estado de Mato Grosso - Cordemato	Realizar o Projeto "Além Mato Grosso" - Curso Estadual Preparatório do ENEM 2022.	04/07/2022 a 20/09/2023	1379-2022	1.000.000,00

Central das Organizações do Estado de Mato Grosso - Cordemato	Realizar o Projeto “Mato Grosso Mais ENEM” - Ciclo de Palestras-aula para o Enem.	22/02/2022 a 31/12/2022	1181-2021	50.000,00
Instituto Vicente Lenilson	Realizar 20 (vinte) palestras em diversas escolas da rede estadual de ensino socioeducativo atrelado à prática esportiva.	01/03/2022 a 31/12/2022	1632-2022	60.000,00
2023				
Associação Mato-Grossense de Inclusão Sociocultural - AMISCIM	Capacitação para professores em estudo e ensino da história afro-brasileira e indígena em Mato Grosso.	26/10/2023 a 25/04/2025	1143-2023	349.999,18
Instituto Produz	Oportunizar aos alunos egressos do sistema educacional público das cidades de Cuiabá e Rondonópolis um cursinho preparatório para o ENEM.	25/09/2023 a 30/12/2024	1336-2023	399.999,99
Instituto Produz	Capacitar e encaminhar os jovens que estejam buscando a sua primeira oportunidade profissional.	30/10/2023 a 31/07/2024		200.000,00
2024				
Instituto Cinco Sentidos	Proporcionar aos alunos das escolas do estado de Mato Grosso, dias de entretenimento e conhecimentos em jogos eletrônicos.	30/12/2024 a 20/06/2025	2391-2024	739.520,00
Associação Piano Gente	Levar através da música, interações sociais com o desenvolvimento da mente humana voltado ao desenvolvimento da aprendizagem.	25/06/2024 a 20/12/2024	0661-2024	260.000,00

Fonte: Portal da Transparência de Mato Grosso, Diário Oficial de Mato Grosso e FIPLAN (Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças de Mato Grosso). Elaborado pelo autor.

Destacadamente, o convênio mais custoso foi com a Associação Dom Aquino Corrêa para bolsas em cursos técnicos, graduação e pós-graduação, por R\$ 24 milhões de reais. Os cursos técnicos se destinavam a alunos do ensino médio, aos concluintes do ensino básico graduação, e aos servidores da Seduc-MT, pós-graduação em nível de especialização em Gestão Escolar. Os cursos de graduação e pós-graduação foram oferecidos pela União das Faculdades Católicas de Mato Grosso (UNIFACC) e os profissionalizantes pelo Instituto Católico de Ensino Técnico Profissionalizante (ICET), ambos da Associação Dom Aquino Corrêa, que originalmente, em 1999, foi criada para ofertar cursos livres ao clero católico. Em 2008 é criada formalmente a Associação Dom Aquino Corrêa com a finalidade de credenciar-se ao MEC como IES, o que ocorreu no ano seguinte, sob o nome fantasia Faculdade Católica de Mato Grosso. Em 2020 houve a expansão com a aquisição da Faculdade Cuiabá, da Faculdade Cândido Rondon e das Faculdades Integradas Desembargador Sávio Brandão, motivo pelo qual passou a se utilizar o nome fantasia União das Faculdades Católicas de Mato Grosso (UNIFACC-MT, [2023?], n. p.). Ainda de acordo com o site da instituição, sua missão é “formar cidadãos por meio do ensino, prioritariamente, e da pesquisa e extensão, na perspectiva cristã-

católica, capacitando-os científica [*sic*], humana, cristã e tecnicamente para a promoção da inclusão social, da justiça e da solidariedade” (UNIFACC-MT, [2023?], n. p.). Como apontamos acima, a diretora acadêmica da UNIFACC é professora da Unemat, além de fazer parte do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Consultivo da Seduc.

Destacamos também o convênio voltado à criação de cursinho preparatório para o Enem na cidade de Rondonópolis em 2023, custando R\$ 399 mil reais. Esse montante advém de emenda parlamentar do deputado Thiago Silva (MDB). O cursinho teve caráter de “intensivão” com aulas de outubro a novembro de 2023, das 18 h. às 22 h. no prédio da Faculdade Anhanguera em Rondonópolis, para cem alunos de baixa renda selecionados (Thiago [...], 2023). O convênio foi feito com o Instituto Produz, que também já havia firmado outros convênios para realização de eventos como o “Dia de Negócios – Edição Diamantino”, por R\$ 350 mil reais e o “Evento Internacional Greenfarm - Agronegócio, Sustentabilidade e Inovação 2024”, por R\$ 1,2 milhão de reais (em 2025 Termo de Fomento nº 1910-2025, foi realizada nova edição, com o mesmo Instituto, custando R\$ 3 milhões de reais) ambos firmados com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico (Sedec-MT). O primeiro com recursos advindos da EP n. 83 de Júlio Campos (União) e o segundo de Dilmar Dal Bosco (União) e lideranças partidárias (Mato Grosso, 2024b; 2024c).

Também com a finalidade de oferecer cursinho preparatório para o ENEM, foi firmado convênio de R\$ 1 milhão com a Cordemato, com recursos de Emenda Parlamentar de Allan Kardec (PSB). Nesse caso, entre 2022 e 2023, alunos de Cuiabá, Santo Antônio do Leverger e Chapada dos Guimarães foram atendidos em cursos presenciais e os dos demais municípios com aulas gravadas. À exemplo do Instituto Produz, a Cordemato também firmou outros convênios com o poder executivo estadual, dentre os quais destacam-se a realização de eventos. Um exemplo recente foi a realização da “12ª Semana do Cavalo” entre os dias 1 e 11 de maio de 2025, por R\$ 4,5 milhões de reais, a partir de Emendas Parlamentares de Dilmar Dal Bosco, Gilberto Cattani (PL) e João José de Matos (MDB).

O Instituto Cinco Sentidos fechou convênio no valor de R\$ 739,5 mil reais para a realização de projeto voltado ao “entretenimento e conhecimentos em jogos eletrônicos”. De acordo com o extrato de empenho disponível no Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças do Estado de Mato Grosso (FIPLAN), o objeto do convênio é um “Curso de design 2D/3D e desenvolvimento de games para alunos do estado de Mato Grosso”, realizado via Emenda Parlamentar do deputado Valdir Barranco (PT). O Instituto Cinco Sentidos realizou muitos eventos em convênio com o poder público desde 2022, dentre os quais a “Programação cultural do encerramento da Marcha Para Jesus” em 2025, custando R\$ 600

mil reais com recursos de Emenda Parlamentar do deputado Thiago Silva, de acordo com extrato de empenho disponível no Portal FIPLAN.

Do que apontamos a partir dos contratos e convênios firmados, tanto em contratos com empresas com fins lucrativos, como em convênios com organizações registradas como sem fins lucrativos, seja por iniciativa do poder executivo, de sua base na Assembleia Legislativa ou mesmo por deputados de oposição, é possível compreender, agora com mais aproximação, a guinada privatista que estamos afirmando haver. Isso porque estes contratos são firmados para a realização de atividades que poderiam ser cobertas diretamente pela estrutura estatal. Poderia ser questionada também, tanto sua finalidade quanto a capacidade das organizações em realizá-los. A resposta a tais questionamentos, apesar de poderem ajudar a compreender ligações políticas e destinação pouco efetiva dos recursos públicos, podem, no entanto, conduzir à defesa da efetividade do gasto público em termos liberais ou ainda à uma defesa da escola pública distanciada da iniciativa sem tocar na natureza do processo de privatização, que é o caminhar histórico do capitalismo dependente, ora assentado na lógica neoliberal. De nossa parte, apesar de apontarmos incongruências do processo privatista em seus termos, não pretendemos endossar uma defesa da escola pública que não esteja conectada com um projeto de superação da sociabilidade capitalista. Afinal, até aqui, a história tem mostrado que as sociedades que o fizeram tendem a ver organizações privadas cada vez mais presentes na educação pública e na educação em geral, de acordo com o desenvolvimento do sistema do capital e com a situação da luta de classes em cada formação social.

Em termos de cooperações, registramos 29 entre 2018 e 2024, das quais a maioria está relacionada à implementação de programas e projetos de organizações privadas e de cursos à título de formação continuada, para professores e/ou gestores. Comentemos aqueles que julgamos os com maior capilaridade na rede e/ou que produziram alteração profunda no trabalho dos professores em função da ação de organizações privadas.

A cooperação entre estado e municípios, que se converteu no Programa Alfabetiza MT, destinou-se à uma pauta central do Todos Pela Educação: a alfabetização até o segundo ano. É exemplo maior dessa política a “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração” que ocorre país afora e aqui foi implementado sob o título de “Alfabetiza MT”. Fundação Lemann e Instituto Natura são os elaboradores do programa e sua implementação cabe à Associação Bem Comum, com avaliações organizadas pelo CAED-UFJF (Costa; Jorge; Câmara, 2024), a partir do Termo de Cooperação n. 0250/2021. Também contribuiu para a consolidação de tal programa a cooperação técnica (de número 0016/2022) com o governo do estado do Ceará para utilização de material didático para o 1º e 2º anos (Mato Grosso, 2022c). O Ceará é tomado

como exemplo pelo governo do estado de Mato Grosso, já que lá, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) elevou o percentual de alunos alfabetizados até o 2º ano (Fontes, 2021).

Com a criação do Alfabetiza MT, foi criado também o Índice de Desempenho Educacional do Estado de Mato Grosso na Alfabetização - IDEMT-ALFA que padronizou a forma de avaliação externa dos municípios participantes em âmbito estadual. A avaliação passou a ser realizada pelo CAED-UFJF e incorporada ao sistema de avaliação estadual, o Avalia MT (Costa; Jorge; Câmara, 2024).

Junto ao Alfabetiza MT e sob a mesma lógica de colaboração entre estado e municípios foram criados o Prêmio Educa MT a Inclusão Digital, todos pela Lei n. 11.485/2021 regulamentada pelo Decreto 1.065/2021. O Prêmio Educa MT se destinou a premiar melhores resultados nos testes e dar maior suporte financeiro às escolas com piores resultados, sendo R\$ 5,5 milhões de reais em prêmios para as 100 escolas melhor colocadas e R\$ 2,75 milhões em apoio financeiro para as 100 escolas com os piores resultados (Mato Grosso, 2021c). Houve ainda menção honrosa aos professores alfabetizadores cujos alunos alcançaram os melhores resultados, sendo 15 (um por Diretoria Regional de Educação) *premiados com uma visita ao município de Sobral (CE)* (Costa; Jorge; Câmara, 2024; Costa, 2023).

3.2 O Sistema Estruturado de Ensino contratado da FGV pela Seduc-MT

3.2.1 Os antecedentes

Ainda no final de 2020, por meio do Pregão Eletrônico 021/2020, foi intencionada a implementação de um “sistema de ensino” privado dentro da rede estadual de ensino, cujo pacote dizia respeito a

Contratação de empresa especializada, por meio de Contrato de Impacto Social - CIS, para o fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos alunos da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso em diversas áreas do conhecimento com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (in loco/plataforma digital) (Mato Grosso, 2020b, p. 67).

O sistema estruturado de ensino visado tinha os mesmos moldes daquele que viria a ser aprovado em 2021 em favor da FGV, e compreendia “fornecimento de material didático/pedagógico para utilização no processo educacional dos alunos da rede pública estadual” sendo uma apostila por aluno, por bimestre, de acordo com o documento; bem como “o fornecimento de material didático, acesso e consulta via ‘internet’ a portal educacional e

assessoramento técnico-pedagógico aos professores e assessores pedagógicos” de acordo com o detalhamento do edital do Pregão Eletrônico 021/2020 (Seduc-MT, 2020a, p. 25). Em resumo, deveriam ser fornecidas apostilas, plataforma online, formação presencial e a distância de professores e gestores, bem como a assessoria direta às escolas por meio de “uma equipe de 15 assessores pedagógicos” (um para cada Diretoria Regional de Ensino) responsáveis pela “orientação dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares para as intervenções em serviço, tendo como base as avaliações aplicadas na rede de ensino, visando sempre a melhoria do nível de aprendizado dos estudantes” (Seduc-MT, 2020a).

O que estava posto era a transferência não apenas material, de recursos do estado para a futura contratada, mas também expressiva redução do que ainda havia de espaço de organização e autonomia nas escolas.

No entanto, assim como o Programa Evasão Zero, Gestão 10 ventilado por Porto, o objeto do pregão supracitado, o sistema estruturado de ensino, também não foi efetivado naquele ano, pois a Promotoria de Justiça de Defesa do Patrimônio Público e da Probidade Administrativa apontou inconsistências no processo, o que levou a sua anulação. De acordo com o documento de anulação do processo de contratação do sistema estruturado de ensino naquela ocasião (Processo 348200/2020), as principais deficiências no procedimento diziam respeito a

justificativa técnica da contratação e aquisição dos títulos, conforme Lei n. 8.666/93; aquisições nos termos do aludido Edital devem ser precedidos de projeto básico; detalhamento de planilha de custo unitário; efetividade dos serviços; equipe de implantação; entrega com o devido detalhamento; equipe de avaliação das amostras com prazos de demonstração das técnicas legais (Seduc-MT, 2020b).

No ano seguinte, 2021, o sistema estruturado seria enfim contratado. Analisaremos detidamente esse processo em item posterior nesse capítulo.

O projeto abertamente privatista de encarar a condução das políticas públicas conduzido na Seduc sob Porto e Monge adiantou a compra de materiais por um processo mais simples ainda em 2021, antes da aprovação do sistema estruturado de ensino. Trata-se da compra de apostilas para uso no ano de 2021 por R\$ 9.147.656,96 reais.

A partir do Pregão Eletrônico nº 008/2021 - Processo nº 47051/2021, a Oceano Edições e Impressão Gráfica Ltda sagrou-se vencedora do certame e firmou contrato com a Seduc-MT (Contrato n. 014/2021 firmado no dia 15 de março) para a impressão de apostilas a serem usadas nos dois primeiros bimestres de 2021. O contrato era para a impressão apenas, pois a Seduc-MT havia conseguido a cessão do conteúdo das apostilas da Editora Moderna, especificamente

produtos do sistema SET Brasil, um conjunto de materiais da editora voltado a redes públicas de ensino.

Há vários problemas na justificativa da Seduc-MT para a impressão de tais apostilas. Em um primeiro momento esses problemas mostram-se como problemas de lógica que, aparentemente, revelariam falta de direcionamento e clareza na condução das políticas públicas que levariam à “confusão”. No entanto, essa aparente incapacidade de concatenar ideias que conduzem projetos, quando é necessário indicar claramente a justificativa e finalidade de uma política pública, no caso de uma licitação, por exemplo, dá-se pelo fato de que as intenções privatistas simplesmente não podem ser claramente expostas nesses casos. Portanto, é necessário que se construa um argumento que favoreça a transferência de recursos e atividades públicas ao setor privado ao mesmo tempo em que se baseia na legislação corrente tendo o cuidado para sua construção e forma de difusão não sejam impopulares. Vejamos caso das apostilas cedidas pela Moderna em seu programa SET Brasil e impressas pela Oceano Edições e Impressão Gráfica Ltda contratada pela Seduc em 2021.

A Seduc afirmou que o motivo da contratação da impressão das referidas apostilas para os dois primeiros bimestres do ano de 2021, mesmo tendo esta Secretaria aderido ao Programa Nacional do Livro Didático, em suma, era: suprir a demanda de livros didáticos já que, de acordo com a Superintendência de Educação Básica da Seduc “o sistema do FNDE não possui uma estimativa de falta de livros didáticos para atender as demandas das unidades escolares” associada a falta de controle do órgão central sobre os livros do PNLD, pois, de acordo com a Secretaria, com a “pandemia da Covid-19, a taxa de devolução é praticamente imensurável, visto a necessidade de prezar pela biossegurança dos estudantes, professores e equipe gestora da unidade escolar”. O primeiro argumento não é acompanhado de dados referente a falta de livros, o que implica na incapacidade de sua verificação. O segundo é completamente incoerente quando alega se tratar de uma ação para prezar a “biossegurança dos estudantes, professores e equipe gestora da unidade escolar” (CGE-MT, 2021a, p. 8), isso porque os alunos, professores e demais funcionários da educação trabalhando na escola tiveram contato com apostilas impressas durante maior parte do período pandêmico.

Em resposta à Controladoria Geral do Estado sobre o uso das apostilas e sua finalidade tendo em vista a adesão da Seduc ao PNLD, a Seduc-MT, por meio da Superintendência de Educação Básica, afirmou que a escolha pelas apostilas da Moderna, impressas em 2021 com o custo de mais de 9 milhões de reais contemplavam

um processo de reorganização curricular (seleção de habilidades) foi desenvolvido pela Seduc (conforme o Guia do Coordenador Pedagógico em

anexo) garantido que um material didático, para as atividades não presenciais, com foco habilidades e competências consideradas prévias no âmbito do desenvolvimento cognitivo dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da educação básica fosse encaminhado para as unidades escolares, portanto, *materiais didáticos mais amplos com as habilidades para todo o ano letivo, como os que são usados no âmbito das aulas presenciais, não se sobrepõem aos materiais pedagógicos encaminhados, denominados de apostilas, visto que estes apresentam um recorte de habilidades essenciais em um viés de continuum curricular*, conforme preconizado pela Resolução nº 2 de 2020 do Conselho Nacional de Educação, assim como a Portaria nº 603/2020/GS/SEDUC/MT (CGE-MT, 2021a, p. 10, grifo nosso).

A mesma Secretaria, baseando-se na Portaria nº 603/2020/GS/SEDUC/MT, que trata do retorno das atividades presenciais em 2021 e a organização da rede estadual, afirma que

os materiais apostilados são uma alternativa pedagógica para o desenvolvimento das atividades complementares necessárias para garantir as aprendizagens dos estudantes no cenário de atividades letivas não presenciais, assim, as apostilas complementam os livros didáticos, não havendo sobreposição de materiais didáticos (CGE-MT, 2021a, p. 10, grifo nosso).

Ainda em justificativa à Controladoria Geral do Estado a impressão das apostilas, a Seduc-MT afirmou que as apostilas impressas garantiam “a uniformidade das diretrizes pedagógicas do currículo em ação das unidades escolares, e principalmente garante que a carga horária complementar descrita na Portaria nº 603/2020/GS/SEDUC/MT, possa ser desenvolvida por meio das apostilas” (CGE-MT, 2021a, p. 10).

Quanto a justificativa da utilização das apostilas, bem como a função e a centralidade destas na atividade pedagógica da rede estadual não ficou clara nem mesmo à Controladoria Geral do Estado, pois de acordo com Relatório deste órgão sobre a licitação em tela “o procedimento licitatório não foi instruído com todas as razões da contratação, de modo a justificar a oferta de materiais didáticos escolares impressos para o ano letivo de 2021”, já que “*não ficou evidenciado, nos autos do processo, que os materiais didáticos escolares seriam utilizados complementarmente aos livros didáticos, ou se estes é que seriam complementares aos materiais didáticos impressos para o período do ano letivo estabelecido para utilização*” (CGE-MT, 2021a, p. 11, grifo nosso). Não ficava clara, portanto, a finalidade das apostilas⁷².

Também a forma com que o processo de obtenção da doação do conteúdo das apostilas junto a Editora Moderna foi aparentemente nebulosa segundo pode se compreender a partir do

⁷² Em conversa com professores verificamos que mesmo as equipes gestoras não recebiam informações corretas sobre o uso das apostilas quando chegaram nas escolas. Em uma escola houve mesmo a notícia de que os livros do PNLD seriam todos jogados fora. Na semana seguinte a gestão escolar voltou atrás sobre tal afirmação informando que não só não seriam descartados os livros do PNLD como naquela semana os professores deveriam utilizar esses livros em aula e fotografarem o uso com os alunos. As fotos seriam enviadas à Diretoria Regional de Educação como “evidência” do uso. Na prática, deveriam continuar usando a apostila apenas.

Relatório de Auditoria da Controladoria Geral do Estado, pois de acordo com o documento há registro de e-mail apenas à Editora Moderna, além do que, a formalização de doação das apostilas ocorreu apenas dia 25 de fevereiro de 2021, após a publicação do aviso de licitação e da elaboração do Termo de Referência, portanto. Nesse contexto, a Controladoria Geral do Estado requereu cópias dos documentos de solicitação de doação de conteúdos às editoras pela Seduc-MT, ao que recebeu em resposta: “cópia de e-mails encaminhados a duas instituições, de 23/03/2021 e 26/03/2021, solicitando de doação de conteúdos para impressão para o Ensino Médio”, bem como de que “[...] em 07/04/2021, foi enviado e-mail à Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, solicitando, também, a permissão para uso de materiais didáticos relativos ao Ensino Médio. *Contudo, o Contrato nº 014/2021 foi assinado em 15/03/2021*” (CGE-MT, 2021a, p. 11-12, grifo nosso). Como dissemos antes, essas contradições superficiais aparecem pela impossibilidade – sem custos políticos e imbróglis legais – da instituição ou aceleração daquilo que Freitas (2018) chamou de vetor de privatização.

Apesar disso, no evento de entrega das apostilas no final de abril de 2021, “Mendes enfatizou a qualidade pedagógica e de impressão, lembrando que o material é muito semelhante ao usado na rede privada de ensino de Mato Grosso e nas melhores escolas do país” (Fontes, 2021, n. p.). No mesmo evento o secretário Alan Porto afirmou que “Esse material chega para garantir o aprimoramento das práticas pedagógicas. É um suporte ao trabalho que já vem sendo desenvolvido”, já que, segundo sua análise, “Os textos que servem de base para as atividades são contemporâneos, bem diversificados e adequados a cada faixa etária. A linguagem é adequada ao público a que se destina e o material possui um aspecto visual atrativo, colorido e com ilustrações” (Fontes, 2021, n. p.).

As apostilas doadas pela Editora Moderna tinham, no entanto, forte semelhança em conteúdo aos livros didáticos de determinadas coleções da mesma empresa que, inclusive, faziam parte do PNLD e estavam sendo utilizados por escolas e disciplinas que haviam escolhido estas coleções. Em muitas escolas isso foi notado de pronto. No caso da disciplina de Geografia nos anos do Fundamental 2, as apostilas da coleção Set Brasil correspondiam às da coleção Araribá Mais.

3.2.2 A implantação do Sistema Estruturado de Ensino

A implantação de um Sistema Estruturado de Ensino foi a ação elementar de concretização da nova onda de neoliberalização na educação estadual mato-grossense, pois sintetiza a intenção de transferência de riqueza pública para o setor privado, do comando do

fazer pedagógico nas escolas e da formação docente. Esse contrato firmado com a FGV é de grande dispêndio de verbas públicas (na casa de meio bilhão de reais), extensão de 5 anos e grande capilaridade e poder no seio da estrutura da rede estadual de ensino, implicando em rápida e profunda alteração do trabalho e da rotina na escola.

O formato do contrato intencionado pela Seduc para aquisição do Sistema Estruturado de Ensino em 2021 foi bastante semelhante àquele proposto e anulado em 2020 e estabelecendo o Contrato de Impacto Social (CIS) como seu modelo de contrato. O CIS, grosso modo, é um modelo de contrato no qual o contratado arca com a implantação de uma política ou oferecimento de um serviço e é remunerado somente se as metas contratuais forem atingidas. Haveria, portanto, a “transferência de risco” do Estado para as empresas e seus investidores na medida em que os desembolsos dependem dos resultados, que podem ser “parciais, alcançados ao longo da vigência do contrato (*outputs*), e de longo prazo (*outcomes*), os impactos sociais propriamente ditos” (Cássio; Goulart; Ximenes, 2018, 10). De modo que, por motivos distintos, segundo os formuladores desse modelo de contrato, Estado e investidores teriam interesse em estabelecer rígidas metodologias de mensuração dos resultados, uma vez que a partir deles se mede o “sucesso” de uma política pública e são feitos os pagamentos nesse tipo de contrato.

Mas o Estado capitalista, não é, como sabemos, esse ente que está *sobre* as sociedades e as classes sociais e, por isso, não poderia cumprir o papel de garantidor do “interesse público” *contra* os ganhos privados. Ele age, antes, na defesa dos interesses privados, esse é seu fundamento. Daí que esse tipo de contrato aparece como peça de *política pública como experimentação*, utilizando-se do argumento de que o desembolso verba pública só será realizado se houver bons resultados para a sociedade. Assim, discursivamente, se podem testar políticas e só pagar por elas se elas forem realmente boas. Concretamente, se abre um mercado de produtos “novos” estimulado por organismos internacionais e bem recebido por *think tanks* locais direcionado às metas globais e nacionais de educação concretizado em pacotes educacionais vendidos ao Estado sob o pretexto de que qualquer desembolso só será feito quando resultados satisfatórios já puderem ser comprovados. No entanto, nessa transação, da maneira que os CIS vem sendo celebrados no Brasil, o risco, às organizações privadas, é praticamente inexistente.

Voltando ao caso do CIS proposto pela Seduc em 2021 e celebrado no mesmo ano com o consórcio FGV-Dian⁷³, temos, conforme o Termo de Referência 001/2021, que estabelece todos os elementos do contrato, a seguinte definição do objeto da aquisição a

Contratação de empresa especializada por meio de Contrato de Impacto Social - CIS para o fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso em diversas áreas do conhecimento, com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (in loco/plataforma digital) (Seduc-MT, 2021a, p. 1).

Ao detalhar este objeto define que este deve consistir “no fornecimento de material Estruturado de Ensino para o Ensino Fundamental e Médio”; também em “Assessoria pedagógica presencial e não presencial (online), contemplando capacitação e formação continuada, sendo: mínimo de 120 horas compostas de implantação, cursos de metodologia nos eixos e/ou áreas do conhecimento, distribuídas durante o ano letivo”; fornecimento de “Plataforma digital para estudantes, professores, com disponibilidade de acompanhamento pelo coordenador pedagógico e diretor escolar deve disponibilizar senhas e orientações específicas para o uso dos recursos digitais articulados ao material estruturado de ensino como apoio para fortalecer o processo de ensino, aprendizagem e formação continuada”; e avaliação realizadas bimestralmente para “todos os estudantes das escolas estaduais de ensino, de todos os anos da educação básica, exceto o 1º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática, nos dois primeiros anos e nos demais anos devem ser inclusas avaliações nas áreas de ciências da natureza e ciências humanas”. No Termo, consta ainda que Objetivo Geral de tal contratação seria “Fortalecer as condições para que os estudantes da rede escolar estadual melhorem os seus níveis de aprendizagem em todas os componentes curriculares e conhecimentos obrigatórios sob a responsabilidade da SEDUC/MT, envolvendo anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA” (Seduc-MT, 2021a, p. 1-2).

Até aqui, temos que o contrato visa um sistema que forneça material didático (apostilas e plataforma digital) que deverão ser a ferramenta condutora da prática pedagógica por excelência, a formação continuada (que assume ainda mais evidentemente o caráter de treinamento em metodologias e uso de plataformas) e a avaliação frequente delimitando o fazer pedagógico ao encalço das metas (leia-se índices baseados em notas em testes de larga escala e evasão, em geral). Seu objetivo geral é uma generalidade, mais característica de documentos

⁷³ No consórcio, a empresa Dian & Silva Empreendimentos Educacionais tinha participação bastante reduzida. Além disso, a partir de 2023 o consórcio foi dissolvido, ficando apenas a FGV como parte contratada (Mato Grosso, 2023b). Por isso, é na atuação desta que enfocamos nossa análise.

como Planos de Governo ou similares do que de termos de referência para contratos, uma vez que afirma sem especificar algo que claramente não há como se opor.

Em relação às justificativas apresentadas pela Seduc-MT para a contratação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE-FGV), a justificativa mais geral (intitulada Justificativa da Contratação e Aquisição dos Títulos, no referido documento) seria “colocar à disposição do aprendiz o conhecimento mais elaborado, de forma organizada, contribuirá significativamente para o desenvolvimento de funções psicológicas, como à imaginação, a capacidade de planejamento, a percepção, a memória e as habilidades mentais que se sofisticam na medida em que são impostas novas maneiras de pensar e novos desafios no processo de construção do conhecimento”. E conclui afirmando que, com a contratação do SEE-FGV: “a SEDUC/MT deseja oferecer aos estudantes e professores a oportunidade de aliar ao cotidiano escolar, novas tecnologias educativas, buscando, com isso, disponibilizar um ensino que supra as atuais demandas educacionais” (Seduc-MT, 2021a, p. 2). Outra generalidade, correspondente ao Objetivo Geral.

Interessa-nos, especialmente, no entanto, a justificativa chamada de “técnica/pedagógica” (item 9.4) para a contratação do SEE-FGV no Termo. Isso porque aqui residiria a justificativa embasada em elementos didático-pedagógicos para a contratação. A justificativa parte da premissa de que a educação na rede estadual de Mato Grosso está diante de “*um quadro ainda caótico no que se refere à melhoria da aprendizagem*”, já que, tendo o IDEB como parâmetro, “Mato Grosso sempre fica abaixo da média Brasil nas duas áreas do conhecimento”, tendo “seus índices há alguns anos estáticos, sem conseguir superar os desafios na melhoria da proficiência e das taxas de aprovação e evasão escolar” (Seduc-MT, 2021a, p. 7, grifo nosso). Esse “*quadro caótico*” no qual o estado de Mato Grosso não consegue “superar os desafios na melhoria da proficiência e das taxas de aprovação e evasão escolar” precisa ser alterado para que as metas correntes, nomeadamente as do Plano Estratégico da Seduc (que para deveriam ser alcançadas até 2021: de 3,2 para 4,4 no Ensino Médio; de 4,5 para 4,9 nos anos finais do Ensino Fundamental; e de 5,6 para 6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental) possam ser, enfim, realizadas. Além de perseguir outras como “aumentar o percentual de estudantes com aprendizado adequado em matemática de 5,9 para 12,5 até 2021 e de 20,3 para 32,8 em Língua Portuguesa” (Seduc-MT, 2021a, p. 7). Portanto, com base no “quadro caótico” apresentado pela Seduc-MT a partir do resultado do IDEB da rede estadual e nas dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19, afirma a referida Secretaria:

cabe a esta Secretaria de Estado de Educação repensar a metodologia de trabalho pedagógico com foco nos resultados a serem alcançados, pois diante

da situação de pandemia que vivenciamos, as dificuldades para alcançarmos a melhoria desses índices de proficiência e do IDEB aumentaram com a realidade das aulas online e off-line que aumentaram os desafios para alcançarmos a aprendizagem dos nossos estudantes, o que nos leva a buscar estratégias para alcançar um melhor nivelamento da aprendizagem a superação desses baixos índices, com *foco nos resultados das avaliações institucionalizadas* (Seduc-MT, 2021a, p. 7, grifo nosso).

Faz parte ainda da justificativa o fato de que a lida com tais números se desenrola no contexto de recente implantação da BNCC via Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) que, de acordo com a Seduc-MT, “trouxe a premência para a SEDUC/MT de rever sua organização curricular, seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes no que diz respeito aos direitos de aprendizagem, pois o estudante é sujeito histórico de direitos e protagonista da ação educativa” e, nesse contexto, em sua formação é necessário que haja a garantia “além da sua formação geral básica, o desenvolvimento socioemocional a partir das 10 (dez) competências gerais previstas na BNCC e a melhoria dos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB” (Seduc-MT, 2021a, p. 6).

É em tal contexto, enfatizando resultado no IDEB e Proficiência na Prova Brasil, que a Seduc, que optou, de acordo com o Termo, pela adoção de um Sistema Estruturado de Ensino contratado do setor privado para a superação desse quadro, “pensando em uma ressignificação do trabalho pedagógico com a adoção de conteúdo das diversas áreas, na avaliação permanente dos estudantes e no processo de ensino e formação em serviço, características essas encontradas no trabalho com esse Sistema”, enfatizando ainda que, por meio deste Sistema, “os processos de monitoramento e intervenção pedagógica articulados por esta Secretaria com as unidades escolares é uma das maneiras encontradas para que cada unidade escolar pudesse trabalhar para alcançar a meta [...] para cada uma delas”. E conclui, afirmando que “*a escolha pelo material estruturado de ensino se deu considerando que este favorece um processo de ensino e aprendizagem equitativo e equilibrado entre cada uma das escolas, de cada município no Estado, independente, de sua localização*” (o que não poderia ser alcançado com o os livros do PNLD, é o que se depreende) (Seduc-MT, 2021a, p. 7, grifos nossos).

Assumem centralidade no argumento da Seduc-MT para a contratação do Sistema Estruturado de Ensino (como justificativa “técnica/pedagógica”) tanto a estagnação com médias baixas da proficiência na Prova Brasil como sua participação na composição de um resultado insatisfatório no IDEB. Ao que se assoma a defesa de que esse material favoreceria um processo de ensino e aprendizagem “equitativo e equilibrado entre cada uma das escolas, de cada município no Estado, independente, de sua localização”.

Há duas ideias latentes em tais justificativas que, há muito, fazem parte do arsenal neoliberal para favorecer os interesses privados na educação pública: (i) a ideia de que há uma crise (ou um caos) em um sistema educacional e (ii) a ideia de que o Estado é incapaz de lidar com essa crise por suas estratégias serem burocráticas e retrógradas. A ideia da crise, ou do “quadro caótico”, aqui apresentada como justificativa para privatização por meio da aquisição do SEE-FGV, é uma estratégia que tem lastro históricos, pois, desde a publicação de *A Nation at Risk*, no início da década 1980, tem sido usada com êxito em várias escalas para, de alguma forma, introjetar interesses privados na educação pública. Associada a ela está a ideia da incapacidade do Estado em resolver os problemas (pela burocracia e atraso/inadequação de sua estrutura). Burocracia e inadequação estão aqui representadas pelo PNLD pela forma como o MEC o organiza (sobretudo pela estrutura de análise das obras ser centralizada, na suposta ausência de interdisciplinariedade nos livros do Programa e na falta de plataformas digitais que suportassem materiais complementares aos livros) que não corresponderia aos anseios da Seduc-MT em relação à melhoria da proficiência, ao aumento do IDEB e ao “processo de ensino e aprendizagem equitativo e equilibrado”. Isso fica evidente no quadro comparativo apresentado pela Seduc para justificar sua escolha pelas apostilas do SEE em detrimento dos livros do PNLD:

Quadro 6. Comparativo entre materiais do PNLD e dos Sistemas de Ensino elaborado pela Seduc-MT

Característica	PNLD	Sistemas de Ensino
Projeto de escrita	O projeto de escrita do livro didático é elaborado conforme edital de licitação, com uma grade curricular que engloba 1º ao 5º ano ou 6º ao 9º ano escolar, de tal forma que o estudante, no decorrer de cada ano, possa ir apropriando-se gradativamente dos conteúdos fundamentais. Esse projeto é disciplinar, ou seja, sua visibilidade, objetivos, linha de aprendizagem e metodologia a ser desenvolvida está centrada apenas na sua área de conhecimento. Nesse sentido, denota-se ausência do diálogo com os demais componentes curriculares.	Apresenta um projeto pedagógico de escrita articulado a uma concepção interdisciplinar de ensino e de aprendizagem. As áreas de conhecimento possibilitam a articulação dos conteúdos programáticos, de forma contextualizada ao DRC-MT, tanto ao ensino fundamental, quanto ao ensino médio. As áreas do conhecimento são escritas de forma a abordar progressivamente os objetos de conhecimento (conteúdos), bem como atender o grau de complexidade que cada uma delas deve tratar o objeto de ensino
Processo de Planejamento e Avaliação	Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo instituto de pesquisas tecnológicas do estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à secretaria de educação básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas	Planejamento pedagógico: cada área de conhecimento elabora seus projetos com uma equipe de autores e supervisores das áreas de conhecimento. “Esses profissionais, além de significativa formação acadêmica, possuem experiência de sala de aula. Nesse planejamento, o foco do trabalho está na progressão das aprendizagens dos objetos de conhecimentos (conteúdos) ao longo da escolaridade. Também, é nesse momento que se observa a verticalidade da organização curricular, ou seja, qual é a gradação da

	dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.	complexidade que determinado assunto será discutido em diferentes anos/séries. Na elaboração desse planejamento são tomadas decisões sobre o tipo a ordem e o nível de exigência dos objetivos educacionais que nortearão o ensino nas sucessivas unidades didáticas, anos/séries ou níveis de ensino, Planejamento editorial: coordenadores editoriais analisam a qualidade das situações de ensino de cada nível, e o material passa por uma análise textual que garante a qualidade de sua produção.
Produção gráfica	Depende da capacidade técnica da editora que publica.	Depende da capacidade técnica da editora que publica.
Estrutura	Para 1º a 5º ano, livros anuais, com volumes separados de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Para 6º ao utilizam-se volumes “separados de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, com utilização por três anos a partir de sua escolha. Para o Ensino Médio, o material é estruturado por volume, com durabilidade de 3 anos.	Para 1º ao 9º ano, o material está organizado em volumes bimestrais, totalizando quatro livros ao ano para cada ano. Cada volume reúne as componentes curriculares de língua portuguesa, arte, matemática, ciências, história e geografia com as especificidades da língua inglesa, língua espanhola, nos anos de atendimento, bem como, da contextualização regional. À estrutura para o ensino médio também contempla as componentes curriculares de língua portuguesa, arte, matemática, biologia, física, química, história, geografia, filosofia e sociologia com as especificidades da língua inglesa, língua espanhola, nos anos de atendimento, bem como, a contextualização regional.
Durabilidade	Com exceção dos anos iniciais, os estudantes não poderão utilizar o material para registro, pois outros estudantes que frequentarão os anos escolares nos anos seguintes utilizarão o mesmo livro, Os livros devem ser utilizados pelos estudantes por três anos consecutivos.	Os livros disponibilizam espaço para escrita e reescrita das atividades, possibilitando ao estudante a construção do conhecimento e aos professores uma prática pedagógica mais dinâmica. O livro pode ser levado para casa porque é individual e, desta forma, pode ser mais uma fonte de pesquisa e possibilitar o protagonismo do estudante.
Manual do Professor	As obras didáticas são acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não devem ser uma cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Além disso, deve apresentar também a discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.	O livro do professor, além de contemplar todo o material do estudante, “apresenta a proposta pedagógica da área de conhecimento/componente curricular, bem como os princípios que a fundamentam e estruturam. São apresentados, também, subsídios de ampliação da proposta por meio de reflexões teórico práticas sobre as diversas formas de ensinar e aprender, tais como: contextualização, problematização, pesquisa, articulação de conteúdos com outras áreas do conhecimento, além de discussões e esclarecimentos sobre a avaliação da aprendizagem e projetos de intervenção pedagógica. O professor contará com informações, como, sugestões de procedimentos didáticos, leituras complementares, referências bibliográficas, aspectos que têm como objetivo contribuir para a atualização e o aperfeiçoamento do trabalho docente.
Portal de Educação	Material digital para os anos iniciais do Ensino Fundamental: sequências	Portal associado ao material estruturado de ensino, como recurso de multimídia que

	didáticas, planos de desenvolvimento bimestral e trimestral. 6º aos 9º anos, inexistente. Material digital para o Ensino Médio: sequências didáticas, planos de desenvolvimento bimestral e trimestral, inexistente.	possibilita o contato com inúmeras informações, atividades e projetos. Um aspecto fundamental a ressaltar é a articulação entre o material estruturado de ensino e o portal de educação, com indicação de caminhos de acesso aos conteúdos disponibilizados no portal na internet, com encaminhamentos metodológicos, conteúdos paralelos e transversais aos temas.
Assessoramento Pedagógico	Inexistente.	Destaca-se para nesse material a assessoria pedagógica oferecida aos professores e equipe técnico pedagógica das redes. O objetivo da assessoria é subsidiar a prática docente explicitando a concepção de ensino e de aprendizagem que perpassa o material e orientando o trabalho pedagógico, no suporte das atividades de sala de aula, com foco no alcance dos resultados nas aprendizagens dos estudantes.

Fonte: Seduc-MT, 2021a. Elaborado pelo autor.

Em relação a escrita, de acordo com o Quadro 6, a Seduc-MT entende que nos livros do PNLD há “ausência do diálogo com os demais componentes curriculares”, ou seja, eles não assumem uma perspectiva interdisciplinar, ao passo que as apostilas dos Sistemas de Ensino apresentam “um projeto pedagógico de escrita articulado a uma concepção interdisciplinar de ensino e de aprendizagem”. Na visão do MEC, no entanto, desde o edital de 2021 do PNLD (para livros do Ensino Médio) pelo menos, calcado nas premissas da BNCC, afirma explicitamente a importância da interdisciplinaridade no contexto do Programa e afirma, no Guia Digital PNLD 2021 que:

O material didático das obras por área do conhecimento explora a aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares. As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a diversidade de vivências e experiências seja favorecida na articulação que o trabalho proporciona. A interdisciplinaridade deve conferir ferramentas para enriquecer a visão de mundo dos estudantes. A partir dessa abordagem, indivíduos compreendem que um mesmo fato ou tema pode ser observado e estudado a partir de diferentes pontos de vista, o que se torna um pilar para a construção do pensamento crítico, capaz de questionar as informações, apurar sua veracidade e aceitar que pode existir mais de uma resposta para uma mesma pergunta (MEC, 2020, p. 6).

Na etapa do Ensino Fundamental 2 o PNLD 2020 distribuiu obras interdisciplinares de Língua Portuguesa e Arte, além das obras dos Projetos Integradores (que a partir da BNCC expressa uma predileção pela Pedagogia de Projetos), que segundo o MEC “são propostas de trabalho globalizadoras, capazes de permitir a integração de diferentes áreas do conhecimento,

por meio de processos de ensino e de aprendizagem sempre contextualizados e significativos” (MEC, 2019, p. 5).

Superficialmente, parece haver um descompasso entre o entendimento da Seduc-MT do que é o PNLD e o do MEC no que se refere a uma abordagem interdisciplinar. Além disso chama a atenção o fato de ser defendida a “contextualização regional” trazida pelas apostilas do Sistema Estruturado em detrimento do amplo contexto do PNLD, uma vez que os agentes que estão por traz da implantação destes sistemas de materiais de ensino privados (Sistemas de Ensino, Sistemas Apostilados) Brasil afora são os mesmos que defenderam a aprovação e implantação da BNCC que, nos termos de seus defensores, visava equiparar nacionalmente os conteúdos (o que seria a mesma coisa que equiparar a educação nacional) e assim, ao oferecer o mesmo conteúdo de Norte a Sul, na rede pública ou privada, estaria oferecendo oportunidades iguais a todas as crianças (vide peças publicitárias do MEC).

Entendemos que esse aparente impasse é meramente artifício para a defesa de mais incursão privada na educação pública via Sistemas Estruturados, mais do que uma vontade explícita e articulada de criticar o PNLD como política e dar fim a ela. Isso porque o PNLD movimenta um grande volume de recursos públicos (2,6 bi em 2023) e as editoras de destaque do Programa estão também relacionadas à implantação tanto da BNCC, quanto de formas de privatização via venda de um conjunto de materiais e serviços às escolas, os chamados “sistemas estruturados”. Em outras palavras, parte dos agentes da rede burguesa interessada (que em maior ou menor medida tem vínculo e remunera capitais forâneos) em lucrar com a educação pública brasileira ganha com o PNLD e, ao mesmo tempo, tem projetos de sistemas apostilados, estruturados etc. (à exemplo da editora espanhola Moderna ou da Cogna Educacional através do Grupo Somos, como é o caso dos materiais usados no âmbito SEE-FGV em Mato Grosso), enquanto outros agentes focam nesses sistemas, importa é que a articulação entre agentes da burguesia é organizada e guiada por um objetivo em comum: lucrar com venda de produtos e serviços ao Estado.

O processo de planejamento e avaliação do PNLD parece, segundo o Quadro 6, exemplo de estagnação e burocracia, ao passo que o Sistema de Ensino oferece fluidez nesse processo. O Portal de Educação e o Assessoramento Pedagógico oferecidos pelo Sistema também seriam mais completos, no caso do primeiro, e estariam presentes, no caso do segundo, que teria o objetivo de “subsidiar a prática docente explicitando a concepção de ensino e de aprendizagem que perpassa o material e orientando o trabalho pedagógico, no suporte das atividades de sala de aula, com foco no alcance dos resultados nas aprendizagens dos estudantes” (Seduc-MT, 2021a, p. 12). O desdobramento lógico de tal premissa seria a afirmação de que redes de

educação que adotam somente o PNLD teriam rendimento menor em relação as redes que adotam essencialmente os Sistemas Estruturados, no mesmo período, uma vez que a Seduc-MT afirma que vai remunerar a contratada pelas “melhorias” na qualidade medida pelos testes. Como veremos na sequência, em verdade, os elaboradores da proposta de remuneração por resultados baseado em testes não estão dispostos a correr tal risco, pois sabem que essa correlação direta não pode ser estabelecida sem que haja risco. Portanto, apesar de tal afirmação não respaldado na realidade, ela parece servir como justificativa para compra de um Sistema Estruturado de Ensino.

A partir destas justificativas, a Secretaria define o modelo de contrato chamado Contrato de Impacto Social, originado no Reino Unido, e que, em linhas gerais, prevê que o pagamento está condicionado ao atingimento das metas estipuladas, como indicamos mais acima nesse item. No modelo original o contratado assume 100% dos “riscos” na assinatura do contrato, já no estabelecido pela Seduc-MT esse risco foi sensivelmente diminuído sob a alegação de que a Secretaria estaria “buscando atrair o maior número de empresas ao certame e realizar uma distribuição mais equânime dos riscos” ao estabelecer o preço de referência em 37,5% (a ser pago independentemente dos resultados). A própria Procuradoria Geral do Estado argumentou, em mais de um parecer, que este formato de Contrato de Impacto Social pretendido pela Seduc-MT era incompatível com a “modelagem de CIS adotada pelo Ministério da Economia”, uma vez que esta previa que a “remuneração do contrato pode chegar a 0% do valor total” se não fossem atendidos os parâmetros estabelecidos, como prevê o modelo original de CIS. No Parecer 948/SGAC/PGE/2021 a PGE continua argumentando que

Não se trata de excentricidade do Ministério da Economia, a regra é criar modelos de CIS em que o particular não receba qualquer remuneração caso não se atinja qualquer resultado favorável. Afinal, trata-se da contratação de resultados e não do simples pagamento pela contraprestação de um serviço” [deixando claro que a principal vantagem do CIS para o Estado seria] “justamente transferir aos agentes privados o risco do insucesso da política pública” (PGE-MT, 2021a, p. 12-13, grifo nosso).

Ainda assim, o que se concretizou foi o proposto pela Seduc-MT, ou seja, o pagamento de parte do Contrato de Impacto Social sem levar em conta o “impacto social”. Dessa maneira, a Secretaria estabeleceu que a meta seria o “crescimento da aprendizagem” em 60% ao final do período de 5 anos de contrato. Sendo assim, ao longo do período contratual, a Seduc-MT pagaria 5 parcelas por ano à FGV, sendo as quatro primeiras estabelecidas pelos cálculos a partir da relação entre o preço de referência por estudante (preço inicial do contrato) e o preço de mercado, já a quinta parcela resultaria diretamente do percentual de crescimento da nota da rede estadual no teste definido pelo contrato (a partir de índice criado pela própria contratada, como

veremos a frente). Tomando o preço de referência por estudante/ano (Pref) como o “ponto de partida para os cálculos de crescimento do valor mediante geração de resultados” reais e o preço de mercado (Pmercado) é o que “será devido à contratada, no caso de atingimento da meta de crescimento de 60% (sessenta por cento) no nível de aprendizagem dos estudantes”, é apresentada a seguinte fórmula:

Figura 3. Cálculo para fins de pagamento do Sistema Estruturado de Ensino

$$VPA = Pref + \frac{(P_{mercado} - Pref) \cdot CNA}{MCA}$$

CNA: Crescimento do nível de aprendizagem
MCA: Meta de crescimento de aprendizagem
VPA: Valor por estudante/ano
VPA2: Valor por estudante/ano 2º ano de execução
VPA3: Valor por estudante/ano 3º ano de execução
VPA4: Valor por estudante/ano 4º ano de execução
VPA5: Valor por estudante/ano 5º ano de execução
VR5: Valor da 5ª parcela pelo resultado atingido

OBS¹: o valor dos percentuais obtidos será calculado em números inteiros, conforme este exemplo.
OBS²: o preço referência, nunca poderá ser maior do que o preço de mercado.
OBS³: Vale ressaltar que a único número a ser alterado de ano para ano será o da variável Crescimento do nível de aprendizagem (CNA).

Fonte: Seduc-MT, 2021a. Elaborado pelo autor.

Assim, o Valor por estudante/ano, VPA, varia em cada ano em função da relação entre o Crescimento de Aprendizagem (CNA) - que se soma ano a ano até no máximo de 60% -, e a Meta de Crescimento de Aprendizagem (MPA), a base de cálculo para a quinta parcela do ano seguinte. Esse é o cálculo para as quatro parcelas contratuais. A quinta, é obtida através do Valor por estudante (VPA) do ano corrente menos o Valor por estudante do ano que passou, sendo que, no primeiro ano, não havendo ano anterior para tomar de base, é tomado o preço de referência por estudante (Pref).

À guisa de exemplo, a partir Termo de Referência 001/2021 temos a seguinte simulação. Se no primeiro ano de contrato (em 2022) os estudantes tiverem um crescimento de aprendizagem de 15% e tomando como base o preço de referência por estudante de R\$ 122,26 e o preço de mercado de R\$ 327,00 temos o cálculo:

$$VPA = Pref + \frac{(P_{mercado} - Pref) \cdot CNA}{MCA}$$

$$VPA = 122,62 + \frac{(327,00 - 122,62) \cdot 15}{60}$$

$$VPA = 122,62 + \frac{(204,38) \cdot 15}{60}$$

$$\text{VPA} = \frac{122,62 + 3.065,70}{60}$$

$$\text{VPA} = 122,62 + 51,09$$

$$\text{VPA} = 173,71$$

Isso significa que, nesse ano simulado de 2022, o desembolso padrão, pago em quatro parcelas à contratada, seria de R\$ 45.454.253,04, pois partiu do preço de referência de R\$122,62 por estudante multiplicado por 370.692 estudantes. Para o ano seguinte, de 2023, esse desembolso tomaria o VPA calculado ao final de 2022, ou seja, R\$ 173.71 por estudante, resultando num montante de R\$ 64.392.907,32, e assim consecutivamente.

Já o cálculo da quinta parcela anual é dado pelo VPA do ano corrente menos o do VPA do ano anterior, como no primeiro ano não há um VPA do ano anterior é tomado o preço de referência por estudante:

$$\text{VR5} = \text{VPA} - \text{Pref}$$

$$\text{VR5} = 173,71 - 122,62$$

$$\text{VR5} = 51,09$$

Nesse caso, o valor desembolsado pelo estado na quinta parcela de 2022 seria de R\$ 18.938.654,28, por resulta da multiplicação do Valor da quinta parcela por resultado atingido (VR5) multiplicado pelo número de estudantes matriculados na rede estadual de ensino, 370.692.

Acontece que há uma significativa alteração entre os valores do preço de referência entre o Termo de Referência 001/2021 de março e o Contrato 081/2021 assinado em dezembro de 2021. No Termo o preço de referência era R\$ 122,62, ao passo que no Contrato mesmo esse preço saltou para R\$ 192 reais. De modo que o desembolso máximo estabelecido em R\$ 549,258.043,32 no Termo de Referência, tornou-se R\$ 568.548.855,00 (Quadro 7).

Quadro 7. Cálculo e desembolso no Termo de Referência 001/2021 e no Contrato 081/2021

2022		
Descrição	Termo de Referência 001/2021	Contrato 081/2021
Cálculo do Valor por Estudante (VPA) (O VPA é calculado ao final do ano letivo e incide sobre o cálculo da quinta parcela do ano corrente e trona-se o valor base para o ano seguinte) Crescimento estimado em 15%	$\text{VPA} = \text{Pref} + \frac{(\text{Pmercado} - \text{Pref}) \cdot \text{CNA}}{\text{MCA}}$	$\text{VPA} = \text{Pref} + \frac{(\text{Pmercado} - \text{Pref}) \cdot \text{CNA}}{\text{MCA}}$
	$\text{VPA} = 122,62 + \frac{(327,00 - 122,62) \cdot 15}{60}$	$\text{VPA} = 192,00 + \frac{(327,00 - 192,00) \cdot 15}{60}$
	$\text{VPA} = 122,62 + \frac{(204,38) \cdot 15}{60}$	$\text{VPA} = 192,00 + \frac{(135,00) \cdot 15}{60}$
	$\text{VPA} = 122,62 + \frac{3.065,70}{60}$	$\text{VPA} = 192 + \frac{2025,00}{60}$
	$\text{VPA} = 122,62 + 51,09$	$\text{VPA} = 192,00 + 33,75$
	$\text{VPA}_{2022} = 173,71$	$\text{VPA} = 225,75$

Desembolso (dividido em 4 parcelas fixas)	Desembolso = nº de alunos x VPA* Desembolso = 370.692 x 122,62 Desembolso = R\$ 45.454.253,04 *No primeiro ano as parcelas fixas foram calculadas com base no preço de referência por estudante (Pref)	Desembolso = nº de alunos x VPA* Desembolso = 370.692 x 225,75 Desembolso = R\$ 71.172.864,00 *No primeiro ano as parcelas fixas foram calculadas com base no preço de referência por estudante (Pref)
Cálculo 5ª parcela	VR5= VPA - Pref VR5=173,71 -122,62 VR5= 51,09	VR5= VPA - Pref VR5= 225,75 - 192,00 VR5= 33,75
Desembolso 5ª parcela	Desembolso = VR5 x nº de alunos Desembolso = 51,09 x 370.692 Desembolso = R\$ 18.938.654,28	Desembolso = nº de alunos x VR5 Desembolso = 33,75 x 370.692 Desembolso = R\$ 12.510.855
Desembolso anual	R\$ R\$ 64.392.907,32	R\$ 83.683.719,00
2023		
Descrição	Termo de Referência 001/2021	Contrato 081/2021
Cálculo do Valor por Estudante (VPA) Crescimento estimado em 45%	VPA2023 = 122,62 + $\frac{(327,00-122,62) \cdot 60}{60}$ VPA2023 = 122,62 + 204,38 VPA2023 = 327	VPA2023 = 192,00 + $\frac{(327,00-192,00) \cdot 60}{60}$ VPA2023 = 192,00 + 135 VPA2023 = 327
Desembolso (dividido em 4 parcelas fixas)	Desembolso = VPA2022 x nº de alunos Desembolso = 173,71 x 370.692 Desembolso = R\$ 64.392.907,32	Desembolso = VPA2022 x nº de alunos Desembolso = 225,75 x 370.692 Desembolso = R\$ 83.683.719,00
Cálculo 5ª parcela	VR5 = VPA2023 – VPA2022 VR5 = 327,00 – 173,71 VR5 = R\$ 153,29	VR5 = VPA2023 – VPA2022 VR5 = 327,00 – 225,75 VR5 = 101,25
Desembolso 5ª parcela	R\$ 56.823.376,68	R\$ 37.532.565,00
Desembolso anual	R\$ 121.216.284,00	R\$ 121.216.284,00
2024		
Descrição	Termo de Referência 001/2021	Contrato 081/2021
Cálculo do Valor por Estudante (VPA)	Uma vez atingidos os 60% de crescimento a quinta parcela é extinta e o preço de mercado é assumido como VPA VPA = R\$ 327,00	Uma vez atingidos os 60% de crescimento a quinta parcela é extinta e o preço de mercado é assumido como VPA VPA = R\$ 327,00
Desembolso (dividido em 4 parcelas fixas)	Desembolso = VPA2023 x nº de alunos Desembolso = 327,00 x 370.692 Desembolso = R\$ 121.216.284,00	Desembolso = VPA2023 x nº de alunos Desembolso = 327,00 x 370.692 Desembolso = R\$ 121.216.284,00
Desembolso 5ª parcela	R\$ 0	R\$ 0
Desembolso anual	R\$ 121.216.284,00	R\$ 121.216.284,00
2025		
Descrição	Termo de Referência 001/2021	Contrato 081/2021
Cálculo do Valor por Estudante (VPA)	Uma vez atingidos os 60% de crescimento a quinta parcela é extinta e o preço de mercado é assumido como VPA VPA = R\$ 327,00	Uma vez atingidos os 60% de crescimento a quinta parcela é extinta e o preço de mercado é assumido como VPA VPA = R\$ 327,00
Desembolso (dividido em 4 parcelas fixas)	Desembolso = VPA2023 x nº de alunos Desembolso = 327,00 x 370.692 Desembolso = R\$ 121.216.284,00	Desembolso = VPA2023 x nº de alunos Desembolso = 327,00 x 370.692 Desembolso = R\$ 121.216.284,00
Desembolso 5ª parcela	R\$ 0	R\$ 0
Desembolso anual	R\$ 121.216.284,00	R\$ 121.216.284,00
2026		
Descrição	Termo de Referência 001/2021	Contrato 081/2021
Cálculo do Valor por Estudante (VPA)	Uma vez atingidos os 60% de crescimento a quinta parcela é extinta e o preço de mercado é assumido como VPA VPA = R\$ 327,00	Uma vez atingidos os 60% de crescimento a quinta parcela é extinta e o preço de mercado é assumido como VPA VPA = R\$ 327,00

Desembolso (dividido em 4 parcelas fixas)	Desembolso = VPA2023 x nº de alunos Desembolso = 327,00 x 370.692 Desembolso = R\$ 121.216.284,00	Desembolso = VPA2023 x nº de alunos Desembolso = 327,00 x 370.692 Desembolso = R\$ 121.216.284,00
Desembolso 5ª parcela	R\$ 0	R\$ 0
Desembolso anual	R\$ 121.216.284,00	R\$ 121.216.284,00
Desembolso total	R\$ 549,258.043,32	R\$ 568.548.855,00

Fonte: Termo de Referência 001/2021 e Contrato 081/2021. Elaborado pelo autor.

Além disso, o Contrato deixa claro que “no decorrer da execução contratual, levando-se em consideração o escopo do contrato de impacto social, o preço contratado poderá sofrer variações *para mais*, contudo, tal variação não poderá ultrapassar o valor apurado na pesquisa de preços” (Seduc-MT, 2021b, p. 15). Dessa forma, em junho de 2024 os valores foram atualizados da seguinte forma: o preço de referência por estudante foi de R\$ 192,00 para R\$ 211,44; o valor limite máximo por aluno passou de R\$ 327,00 para R\$ 360,11; já o limite global do contrato passou a ser R\$ 580.639.715,96 (Seduc-MT, 2024)⁷⁴.

Acontece, e isso é fundamental, que tanto no Termo de Referência quanto no Contrato não há menção ao indicador utilizado para aferição do impacto almejado para fins de pagamento, tão somente está expresso que “aferição dos resultados do trabalho executado pelo contratado será realizada por meio de avaliações escritas aplicadas aos estudantes da rede escolar periodicamente” (Contrato 081/2021, p. 19). Para fins de pagamento o Contrato estipula que no primeiro ano de vigência, em 2022, será aplicada uma avaliação no começo do ano letivo e uma no final, sendo a diferença entre as duas o crescimento de aprendizado; nos anos seguintes, de 2023 em diante, um teste aplicado ao final do ano definiria esse crescimento fazendo relação com o teste do ano anterior. Dessa forma a obtenção do indicador seria sempre “média geral obtida por todos os estudantes da rede pública estadual de ensino, em todas as etapas da educação básica”. Além disso, um Avaliador Independente deveria validar “a adequação da prova que será aplicada às exigências didático pedagógicas de cada ano/série/etapa avaliado”. Só então estas deveriam ser impressas e aplicadas nas escolas.

Veja-se, apesar de não esclarecer objetivamente qual seria o indicador, a Seduc-MT afirmava que “avaliações serão elaboradas, impressas após validação pelo Avaliador Externo Independente”, o que quer dizer que poderia atribuir a si e ao contratado essa função e/ou contribuição na elaboração, impressão e realização os testes anuais que incidiriam no

⁷⁴ Convém indicar que em 2023, por meio do 2º Termo Aditivo de Rerratificação ao Contrato N°081/2021, as cláusulas de cálculo do contrato foram alteradas respaldando-se em Parecer Jurídico do PGE. Segundo o documento o limite máximo por aluno a ser pago passou de R\$ 327,00 para R\$ 301,68, ficando também o desembolso máximo do contrato alterado, de 568.548.855,00 para 531.016.290,00. Como vimos, essa alteração foi revista em 2024, estabelecendo em R\$ 580.639.715,96 o valor global e determinando o pagamento retroativo a partir do novo entendimento (Seduc-MT, 2024).

pagamento. Sendo a justificativa “técnica/pedagógica” central a melhoria do IDEB, como evidenciamos, a escolha lógica não seria a utilização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para aferir a evolução da proficiência? Essa opção lógica poderia evidenciar, no entanto, tanto o problema da opção do governo pelo SEE-MT quanto a ineficácia deste (mesmo na concepção estreita dos agentes em favor da capitalização da educação), além, é claro de botar em risco real os ganhos da contratada, coisa que, no fundo, os capitalistas em geral - e aqueles que lucram com educação não são diferentes -, não querem correr.

Podemos ver isso na tabela abaixo.

Tabela 3. Ideb e seus componentes, Mato Grosso e Brasil – 2013-2023

Etapas e Fases	Índices	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Anos Iniciais	Ideb	5,1	5,6	5,8	5,6	5,5	5,7
	Meta	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8	5,8
	Média SAEB	5,15	5,59	5,81	5,76	5,57	5,68
	Taxa de Aprovação	1	1	0,99	0,97	0,99	1
	Ideb BR	5,2	4,6	5,8	5,9	5,8	6
	Média SAEB BR	5,7	6,07	6,29	6,33	6	6,12
	Taxa de Aprovação BR	0,95	0,95	0,96	0,96	0,98	0,98
Anos Finais	Ideb	4,2	4,5	4,6	4,5	4,7	4,8
	Meta	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9	4,9
	Média SAEB	4,37	4,66	4,84	4,87	4,89	4,84
	Taxa de Aprovação	0,97	0,96	0,96	0,92	0,97	0,99
	Ideb BR	4,2	4,5	4,7	4,9	5,1	5
	Média SAEB BR	4,75	4,97	5,13	5,24	5,18	5,14
	Taxa de Aprovação BR	0,85	0,85	0,87	0,9	0,96	0,95
Ensino Médio	Ideb	2,7	3	3,2	3,4	3,6	4,2
	Meta	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4	4,4
	Média SAEB	4,04	4,2	4,16	4,38	4,29	4,34
	Taxa de Aprovação	0,68	0,71	0,77	0,77	0,84	0,97
	Ideb BR	3,7	3,7	3,8	4,2	4,2	4,3
	Média SAEB BR	4,19	4,24	4,23	4,53	4,41	4,44
	Taxa de Aprovação BR	0,81	0,82	0,82	0,85	0,89	0,92

Fonte: InepData (2025) e Qedu (2025). Elaborado pelo autor.

Se fosse tomada a média do SAEB, uma média das notas em Língua Portuguesa e Matemática em uma escala de 0 a 10, para avaliar o “impacto” do Sistema Estruturado de Ensino da FGV em seus dois primeiros anos, quer dizer, a partir dos resultados da Prova SAEB 2023, os resultados seriam irrisórios. Nos anos finais do ensino médio, a nota média alcançada no SAEB foi 4,84 (ou 246,89 em Língua Portuguesa e 243,21 em Matemática na média), o que

demonstra queda ínfima em relação à 2021 quando a média foi 4,89, inferior também aos 4,87 alcançados em 2019 (antes da pandemia da Covid-19). No ensino médio, o mesmo indicador registrou 4,34 (266,18 em Língua Portuguesa e 261,25 em Matemática) em 2023, 0,05 acima do registrado em 2021 e inferior aos 4,38 de 2019. Nesses dois grupos, a etapa do ensino médio e a fase final do ensino fundamental, a média do estado de Mato Grosso esteve inferior à média do conjunto das redes estaduais do país.

Apesar disso, o IDEB teve aumento no período, no ensino médio em 2023 alcançou 4,2, 0,6 acima do resultado de 2021; na fase final do ensino fundamental, 4,8 contra 4,7 no mesmo período. Isso ocorreu porque a taxa de aprovação (que é o outro componente do índice além do resultado na Prova SAEB) aumentou consideravelmente no período. No ensino médio, em 2019 correspondia a 77% do alunado, em 2021 84% e em 2023 expressivos 97%. Ao passo que na fase final do ensino fundamental, passou de 92% para 99% no mesmo período. O aumento da média no SAEB não fez com que a rede estadual alcançasse a meta estabelecida, cumprindo seu papel. Além disso, em todas as etapas de ensino o IDEB da rede estadual ficou aquém da média nacional.

A incoerência entre atribuir em grande medida aos maus resultados no IDEB a situação “caótica” da educação no estado de Mato Grosso e justificar que a contratação do SEE seria, sobretudo, para a melhoria desse índice e não estabelecer critério que o componha diretamente (como a Prova Saeb que analisa a proficiência em testes de Língua Portuguesa e Matemática) como parâmetro ficou tão evidente que a Controladoria Geral do Estado, em seu Relatório de Auditoria número 13/2021, afirmou que não havia “estabelecimento de mecanismos claros e objetivos para verificação do cumprimento de todos os elementos que constituem o objeto contratual”, inclusive causando “riscos de inexecução parcial do objeto, com consequentes ganhos irregulares à contratada, caso não sejam estabelecidos mecanismos claros e objetivos para a verificação de cumprimento de todo o objeto contratual” (CGE-MT, 2021b, n. p.).

A Procuradoria Geral do Estado de Mato Grosso em seu Parecer n.º 988/SGAC/PGE2021, foi ainda mais enfática ao afirmar que no modelo de contrato proposto pela Seduc-MT, no qual “os resultados fossem avaliados através de exames elaborados pelo contratado em parceria com o contratante” é carente de um “critério objetivo para aferir o impacto específico das atividades previstas em contrato” tornando os critérios de pagamento “*praticamente arbitrários*” (PGE-MT, 2021b, p. 23, grifo nosso). Por isso, a PGE reforçou a recomendação do CGE que era simplesmente “para que as notas do IDEB fossem adotadas, ao menos parcialmente, como critério para aferir o sucesso da atuação da empresa ou, pelo menos, uma baliza para evitar uma possível manipulação do rendimento” (PGE-MT, 2021b, p. 24).

Esse ponto do contrato era tão grave no entendimento do TCE, em 2021, que foi determinado que o contrato fosse aditado retirando “o Consórcio FGV-DIAN de qualquer participação do processo de avaliação para efeitos de sua remuneração” e que os custos da avaliação que não mais deveria ser feita pela FGV fosse repactuada “devido a retirada dos custos pertinentes às avaliações anuais no valor de R\$ 21.511.144,85”.

Para as avaliações, uma vez que a Seduc já não tinha aceitado adotar o IDEB sob a justificativa deste levar em conta também o fluxo dos alunos e não apenas seu rendimento (o que na verdade poderia ser feito utilizando o resultado da Prova Saeb que compõe do índice, se era este o problema), deveriam ser feitas tratativas com a UFMT verificando “a possibilidade da parceira se responsabilizar por todo o processo de avaliação, ou seja, elaboração, aplicação, correção e compilação de resultados das provas que definirão os resultados da contratação”, na impossibilidade de tal concretização, o TCE indicou que deveria ser contratado “avaliador externo independente para exercer esse importante e fundamental papel” (TCE-MT, 2023, n. p.).

Apesar desses argumentos, e de o Tribunal de Contas do Estado ter apontado irregularidades nas contas de 2021 da Secretaria de Estado de Educação, sobretudo referente à forma de contratação do Sistema Estruturado de Ensino, o contrato prosseguiu como pensado pelos gestores da Seduc-MT, ou seja, estabelecendo um Contrato de Impacto Social em que: não houve a fase de estudos no qual é estabelecido um “grupo de controle” e um “grupo de tratamento” para avaliar os impactos da política; (ii) apenas parte da remuneração é resultante do impacto social e no qual não há previsão de diminuição dos ganhos em caso de impacto social negativo (queda na média do resultado dos testes anuais); (iii) o índice estabelecido para medir a evolução das notas nos testes anuais e medir o “impacto social” da contratação foi elaborado pela contratada. Isso se deu inclusive com aprovação das contas de 2021 pelo mesmo TCE (que as havia rejeitado em 2021) no final de 2023, sem ressalvas e com a exclusão de todas as multas (Matos, 2023a). De modo que em 2024, após reajuste, o Valor Global do contrato passou a ser R\$ 580.639.715,96 ao invés dos R\$ 549.016.290,00 iniciais (Mato Grosso, 2024d).

O que há de concreto, portanto, é o Contrato de Impacto Social proposto pela Seduc-MT, no qual, repetimos, apenas parte do pagamento à contratada (a FGV) é resultante dos resultados dos testes sem a possibilidade de redução se a média geral dos alunos cair de um ano ao outro e o índice que mede a evolução da média estadual em testes anuais foi elaborado pela própria contratada, incidindo diretamente nos ganhos dela mesma e não tendo qualquer correlação com o IDEB - que seria a principal justificativa “técnica/pedagógica” da Seduc para

a contratação do SEE-FGV. Além disso, não foi exposta a metodologia para isolamento da variável a partir do estabelecimento de grupo de controle, de modo que não se pode verificar objetivamente se há “aumento da qualidade” derivada diretamente da implantação do SEE-FGV.

Na verdade, o que ocorreu foi que a própria FGV formulou um índice, o Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso (IPEA-MT), para medir a evolução em testes nos quais ela esteve envolvida na elaboração inicialmente, implicando no que ela chamou de Indicador de Impacto Social (ISS) que é a variação percentual entre o IPEA-MT de um ano e outro. Este percentual é o que vale para o cálculo do pagamento da quinta parcela estipulada pelo contrato, que vimos parágrafos acima. Segundo esse índice, em 2022 a média da rede estadual no teste aplicado no final do ano subiu 18,9% em relação ao teste aplicado no início daquele ano como parâmetro (de 4,29 para 5,1), já em 2023 houve 5,2% de aumento (de 5,1 para 5,51) e em 2024 a nota subiu 19,8% (de 5,51 para 6,6). No total, seguindo o crescimento do índice formulado pela FGV, houve aumento 53,85%⁷⁵ no resultado das provas finais do Sistema Estruturado de Ensino em quatro anos. Tudo indica, portanto, que os 60% de aumento em cinco anos, registrados pelo contrato para fins de pagamento por “impacto social” será cumprido.

Além de criar o referido índice, a Fundação Getúlio Vargas, esteve junto à Seduc-MT na própria execução das avaliações ao menos nesse início da implantação do SEE-FGV. A avaliação diagnóstica no começo do ano de 2022 foi elaborada e aplicada pela FGV e Seduc-MT, bem como a avaliação do final daquele ano que, a partir da avaliação diagnóstica realizado no início do ano, calculou em 18,9% de evolução na média entre essas duas provas. De acordo com matéria veiculada no site da Seduc-MT:

As avaliações realizadas em 2022 pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com estudantes do ensino fundamental e médio apresentaram resultados positivos em todas as séries. Os índices *[sic]* são reflexos dos investimentos feitos pelo Governo de Mato Grosso na aprendizagem de forma contínua, sobretudo nesse período de pós-pandemia da Covid-19 (Matos, 2023b, n. p.).

Convém esclarecer que o modelo de Contrato de Impacto Social vem sendo impulsionado na América Latina como um todo, e no Brasil especificamente, a partir da década

⁷⁵ Se fizéssemos uma média, ainda que grosseiramente, entre os resultados na Prova SAEB de todas as etapas atendidas pela rede estadual no ano de 2023 chegaríamos à uma nota média estadual de 4,95 (5,68 nos anos iniciais do EF, 4,84 nos anos finais e 4,34 no EM). Em 2021 o mesmo procedimento levaria à uma média de 4,92. Teríamos, assim, um aumento de 0,3 pontos nos dois primeiros anos da execução do CIS, algo como 0,6%, bastante diferente dos 28,4% de aumento no mesmo período dos resultados a partir do IPEA-MT (de 4,29 no início de 2022 para 5,51 no final de 2023).

de 2010, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A ideia é criar um “ecossistema de finanças sociais no Brasil, formado por Estado contratante, provedor master (que assume a responsabilidade jurídica perante o Estado), instituições privadas executoras, público-alvo, avaliadores e *think tanks*” e para isso o BID “lançou um fundo de US\$ 5,3 milhões destinado a fomentar os CIS na América Latina” (Cássio; Goulart; Ximenes, 2018, p. 4). Em 2015 e 2016 nos estados de São Paulo e Ceará começaram as tratativas para os projetos-piloto desse modelo de contrato no país, articulando os governos estaduais, o BID, o Social Finance UK (criador e difusor da proposta do CIS) e agentes locais defensores da ideia, em São Paulo o Insper e no Ceará o Sitawi Finanças do Bem.

Nesse período, a imprensa burguesa fez o seu papel propagandeando os quase-milagres desse tipo de contrato (Ximenes et al., 2017). Esse esforço para emplacar o CIS no Brasil resultou, em 2015, “na constituição da Força Tarefa de Finanças Sociais (FTFS), dirigida pelo Instituto de Cidadania Empresarial (ICE) e pela SITAWI Finanças do Bem (responsável pelo CIS do Ceará, o segundo em implantação no Brasil, na área da saúde)”. A Força Tarefa de Finanças Sociais é financiada por “BID, FOMIN (Fundo Multilateral de Investimento do Grupo BID), Banco Itaú, ICE, Fundação Telefônica Vivo e Lew’Lara” e “produziu diversos relatórios que fornecem uma espécie de roteiro para a implantação dos CIS no Brasil” incluindo “levantamento de possíveis intermediários e de fontes de financiamento, compilação de experiências de mensuração internacionais e adaptações aos modelos de contratação previstos no ordenamento do direito administrativo brasileiro” (Cássio; Goulart; Ximenes, 2018, p. 5). Ainda de acordo com os autores (Cássio; Goulart; Ximenes, 2018), em 2017 alguns dos principais grupos privados interessados em lucrar com a educação pública fizeram parte dos workshops voltados a promover o CIS no país (Atina Educação, CENPEC, Din4mo, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Tide Setubal, Instituto Alfa e Beto / IDados, Instituto Aliança, Instituto Áquila, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e MGov).

Como pudemos ver, os Contratos de Impacto Social foram forçados visando uma incorporação rápida na realidade nacional por uma articulação entre organizações internacionais e frações burguesas internas e externas. No entanto, o que deveria ser o projeto-piloto de CIS para o Brasil, na rede estadual de educação de São Paulo, encontrou dificuldades para se efetivar devido às suas inconsistências e desvios que foram rapidamente expostos. Apesar disso o modelo seguiu sendo defendido e aplicado em algumas realidades.

Um exemplo de contrato desse modelo firmado no âmbito da educação nesse período de difusão do CIS no Brasil foi aquele entre a Secretaria Regional da Educação e o Instituto

Lotus e parceiros no âmbito do Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná (Codinorp). Damos esse exemplo, porque além do CIS firmado no Paraná ter muitas semelhanças com o aquele assinado entre Seduc-MT e FGV, o ator responsável na execução daquele, então Secretário Regional de Educação, foi também ator com papel fundamental na execução deste, atuando como Secretário Adjunto na Seduc-MT, estamos falando de Amauri Monge Fernandes.

O Codinorp é o um consórcio de cooperação entre 10 municípios do norte paranaense e seu objetivo com a contratação do Instituto Lotus era “o desenvolvimento de soluções integradas de educação com vistas ao desenvolvimento institucional e melhoria dos indicadores de ensino e aprendizagem dos municípios integrantes deste consórcio, em regime de mútua cooperação” (Paraná, 2018 apud Farias, 2022, p. 643). Por meio do Contrato de Impacto Social o objetivo era “Contratar práticas inovadoras que possam proporcionar uma melhoria dos indicadores de aprendizagem de até 50% em até 24 meses, que se mantenham estáveis ou crescentes em até 48 meses” (Termo de Fomento, 2018, p. 3 apud Farias, 2022, p. 643), o que, no plano de trabalho ajustado, acabou por estabelecer a meta da seguinte forma: “para os 48 meses, com metas desejáveis de 12,5% ao ano sobre a nota média dos alunos dos 10 municípios consorciados aferida no início do ano letivo de 2019, sendo que esses resultados fossem mensurados e validados por entidade independente” (Onissi, 2020, p. 3 apud Farias, 2022, p. 643-644).

A partir de tais premissas, o Instituto Lotus contratou a Somos Educação para fornecimento de material didático e formação de professores à Secretaria Regional de Educação/Codinorp. O Grupo Somos é integrante do conglomerado Cogna Educacional (que é resultado recente da reorganização da Kroton). O grupo Somos vendeu ao Instituto Lotus, por meio de um de seus braços, a empresa Maxi Sistema de Ensino, um “sistema estruturado de ensino”, “para cerca de 450 professores e 6521 alunos da educação infantil (4 a 5 anos) e do ensino fundamental I das prefeituras consorciadas” (Farias, 2022, p. 645). As formações entregues pela Somos foram na modalidade a distância e presenciais e abrangiam conteúdos voltados ao uso do “sistema estruturado”, das TIC’s, prática e gestão docente e avaliação. Além disso outras parcerias para a oferta de formação aos professores foram feitas pelo Instituto Lotus, entre eles com a Fundação Telefônica Vivo, Sebrae, Sicredi e Nuvem 9.

Esse arranjo intermunicipal e alguns dos contratos celebrados na sua vigência são alvos de investigação do Ministério Público do Paraná por suspeita de improbidade administrativa. Especificamente, ao analisar o Termo de Chamamento Público nº 002/2018 que firmou contrato de impacto social entre o Codinorp/Secretaria Regional de Educação e o Instituto Lotus, o MP-

PR recomendou a suspensão e repasses dos municípios ao Consórcio. Ato contínuo, o presidente do Codinorp, Silvio Antonio Damaceno (PP), atendeu a recomendação do MP-PR e, com anuência de todos os prefeitos do consórcio, exonerou o Secretário Regional de Educação Amauri Monge Fernandes, em 14 de fevereiro de 2020 (Struk, 2020, n. p.). Sobre a investigação do MP-PR, Alex Canziani (PTB), defensor e articulador do Codinorp e da forma com que a educação era tratada ali, postou em seu perfil no *Twitter* que a Recomendação Administrativa do MP-PR “pode acabar com uma das mais inovadoras experiências de educação no país” (Struk, 2020, n. p.). Em 2020 Alex Canziani passou a ser membro do Conselho Consultivo da Secretaria da Educação do Mato Grosso e Amauri Monge Fernandes passou a ocupar o cargo de secretário adjunto executivo na Seduc-MT.

Em se tratando dos principais atores políticos na contratualização do Sistema Estruturado de Ensino na rede estadual de ensino de Mato Grosso via CIS e seus antecedentes, temos até aqui que o Contrato de Impacto Social firmado entre Secretaria Regional de Educação/Codinorp e Instituto Lotus tem semelhanças não só no modelo contratual, mas nos agentes envolvidos, mais diretamente nas figuras de Amauri Monge Fernandes e Alex Canziani.

Os contratos do Codinorp com o Instituto Lotus e o da Seduc-MT com a FGV são semelhantes na: (i) forma de pagamento pelo crescimento percentual médio em avaliação com algum tipo de influência da contratada (seja na elaboração do índices ou mesmo na elaboração e tratamento das provas) sem ligação com o IDEB – se comparado ao CIS proposto pela SEE-SP, por exemplo, fica clara a falta de rigor metodológico para controle das variáveis e aferição do impacto específico da política contratada via CIS daqueles; (ii) no formato de compra de apostilas e formações que ocorrem via subcontratação, fortalecendo uma constelação de agentes privados. Lá como cá as apostilas são da empresa Maxi Sistema de Ensino, parte do grupo empresarial Somos, que por sua vez compõe o conglomerado da Cogna Educacional; (iii) na forma de publicidade. Nesse sentido, afirmam Canziani e Fernandes (2019, n. p.) sobre o CIS celebrado pelo Codinorp e Instituto Lotus: “o Codinorp contratou uma solução completa para aumentar os índices reais de aprendizagem dos alunos, o que inclui o fornecimento de material didático (o mesmo usado na rede particular da região) e um plano de formação continuada com oferta mínima de 160 horas [...]”. Mauro Mendes, já havia afirmado coisa semelhante sobre as apostilas doadas pela Moderna e impressas pela Oceano em 2021 (Fontes, 2021). Alan Porto afirmou em 2023 que “Hoje nós temos o material didático igual de escola particular, Sistema Maxi de Ensino” (Fanaia; Arantes, 2023, n. p.). Há um procedimento que, em linhas gerais, se repete favorecendo o setor privado não apenas localmente, mas servindo de estímulo para a ampliação desse tipo de contrato em âmbito nacional.

Ainda nesse sentido, embora envolvendo as mesmas figuras políticas e empresas fornecedoras, constatamos que a mudança fundamental se deu pela entidade gestora e mediadora da consolidação do Sistema Estruturado de Ensino, que é a FGV. Pode ter sido importante também a participação de Cláudia Costin e Henrique Paim, funcionários da FGV, no Conselho Consultivo da Seduc. Já que, poucos dias após a publicação de portaria instituindo o referido Conselho (em 26 de novembro de 2020), é apresentado o primeiro Pregão Eletrônico visando à contratação de um Sistema Estruturado, como vimos.

Em resumo, pudemos compreender o papel do formato de contrato e suas implicações (especialmente o pagamento de parte do contrato sem que houvesse relação com o “impacto social”, a avaliação de tal impacto realizado com participação própria contratada, sem relação direta com o IDEB, justificativa central para a compra do SEE-FGV e sua incapacidade técnica em isolar o “impacto” do SEE nos alunos) e dos principais atores envolvidos em sua implantação (a Seduc-MT aparentemente a partir de contribuição técnica de Amauri Monge Fernandes que houvera implantado sistema semelhante no âmbito do Codinorp e a FGV).

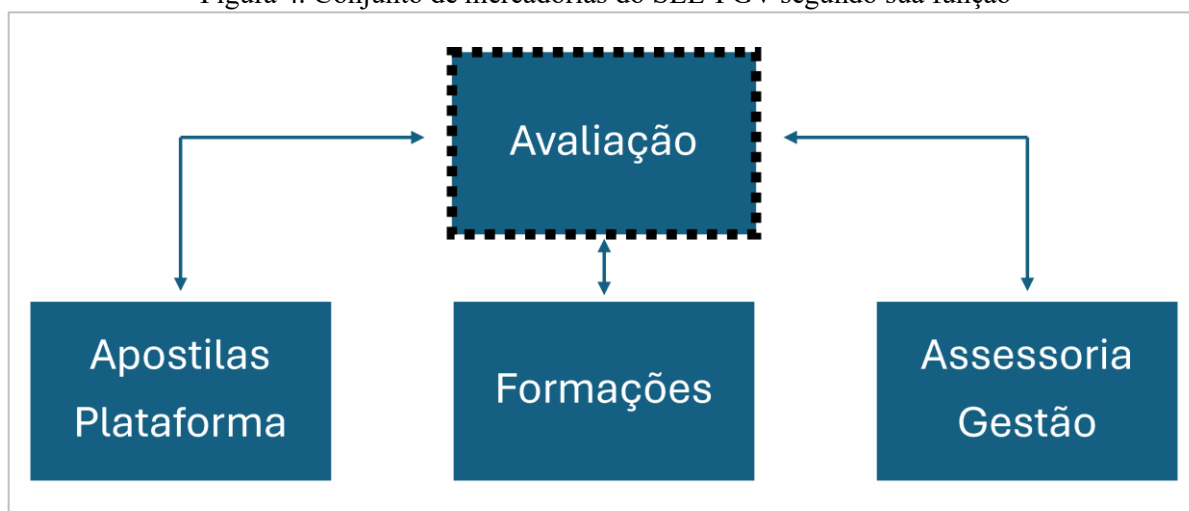
O SEE-FGV, como ferramenta fundamental no processo de inserção privada na educação estadual de Mato Grosso, foi implantado a partir do ano letivo de 2022 com a *live* de abertura do ano letivo de 2022 da Secretaria de Estado de Educação, tendo-o como foco; com a avaliação de entrada no início de 2022, que serviu de parâmetro para o cálculo de impacto social a partir da relação com a nota da prova realizada no final daquele ano; com a distribuição do novo material didático a ser utilizado obrigatoriamente, as apostilas do Sistema Maxi (do grupo Somos Educação); e com o direcionamento de toda a rotina escolar vindo das DREs onde, a partir daquele ano, havia um assessor da FGV incumbido da tarefa de fazer as escolas perseguirem as suas metas (no caso, algum percentual de crescimento na prova aplicada pela própria FGV).

Já nesta *live* de abertura do ano letivo de 2022, os técnicos da FGV trataram de deixar claro qual deveria ser o papel do Sistema Estruturado de Ensino da educação estadual e qual deveria ser o papel dos professores em relação ao sistema. Joseph Razouk Junior, especialista da FGV na área de material didático do SEE-FGV, sintetiza dessa forma o problema a ser resolvido pelo professor: *“Como eu, como educador, vou pegar agora esse instrumento chamado Sistema Estruturado de Ensino e vou colocar o meu trabalho a favor dele, a serviço dele?”* (Seduc-MT, 2022b, 1h. 55 min., grifo nosso).

No decorrer daquele ano letivo foram entregues as apostilas do Sistema Maxi (Grupo Somos Educação) associado à uma plataforma digital, primeiro a Plataforma Educar Tech e depois a Plataforma Plurall (Grupo Somos Educação), formações voltadas ao uso do SEE-FGV

organizadas pela FGV e disseminadas pelas Diretorias Regionais de Ensino, assessoria à gestão estadual e elaboração de avaliações aplicadas ao longo do ano nas escolas (também via Plataforma Plurall, preferencialmente) pelos professores para determinar a evolução dos alunos (o que implica, no caso da avaliação ao final do ano, também no desembolso da quinta parcela anual para a FGV e implicar no cálculo do Valor por Estudante no ano posterior, como vimos). A figura abaixo ilustra os quatro conjuntos de mercadorias que compõem o Sistema Estruturado de Ensino vendido pela FGV ao estado de Mato Grosso, tendo como centralidade a avaliação.

Figura 4. Conjunto de mercadorias do SEE-FGV segundo sua função



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a chegada das apostilas do SEE-FGV em 2022, subcontratada pela FGV do Grupo Somos a partir do Sistema Maxi, a sua centralidade na prática cotidiana na escola já dispostas no Termo de Referência 001/2021, ganhou mais concretude para os educadores. Já na referida palestra de início do ano letivo de 2022, o especialista da FGV Joseph Razouk Junior, afirmou:

O Sistema Estruturado, a parte escrita, o material físico que vocês recebem, ele está pensado para um tempo didático real. Não vai sobrar nem faltar. Porque já vem a divisão do número de aulas. E é isso que alguns educadores, de forma muito equivocada, acham que é uma amarra, e não é uma amarra, não é uma amarra. Isso é o que realmente cabe no tempo didático de duzentos dias letivos. [...] Então, o tempo didático é absurdamente importante aí. Porque *o material está programado para dar tempo.* [...] *Não vai sobrar material, não vai faltar material, não vai ter pai dizendo “Ah, mas a escola não deu essas 150 páginas, ficaram sem trabalhar. Me obrigaram a ter o livro, mas eu não vi isso efetivamente trabalhado”.* Não existe isso para quem trabalha com sistema estruturado, porque ele está programado para 200 dias letivos. E o que tem lá dentro é o quê? É o saber escolar (Seduc-MT, 2022b, 2h. 16 min. 47 seg., grifo nosso).

Essas apostilas que, nas palavras do *expert* da FGV, não representam uma amarra, tornaram-se logo o material por excelência no entendimento da Seduc-MT, trazendo mesmo o tempo para cada aula e conteúdo.

O que é central na implementação, no entanto, é a gestão e seu direcionamento pelas avaliações bimestrais e anuais, ou, nas palavras da FGV, a “estratégia central é a gestão da aprendizagem e os fatores que atuam, em cada contexto, para a sua melhoria” (FGV, 2023, p. 29). Esse processo começou com uma avaliação de entrada no início do ano letivo de 2022 e seguiu bimestralmente e, ao final do ano, uma avaliação que incide sobre o pagamento da quinta parcela à FGV. Esse processo aplicação de prova, sistematização e análise de resultado e reorganização do trabalho pedagógico nas escolas a partir deles é chamado pela FGV de Circuito de Aprendizagem. Aline D’Ávila, da FGV, na *live* de abertura do ano letivo de 2022, sistematizou da seguinte forma essa atuação:

A cada bimestre nós teremos uma análise desses resultados. O que a escola alcançou? Por que ela não alcançou? Eu preciso alterar a minha rota? Eu preciso mudar a forma como eu estou fazendo? No que eu preciso mudar? E aí esse Plano de Ação é revisto a cada dois meses e se inicia novamente. Nós teremos esse ciclo de análise de resultados, de revisão de rotas e de redefinição de caminhos e de estratégias três vezes esse ano. Em cada uma das escolas. Qual que é o nosso horizonte? A meta definida (Seduc-MT, 2 h. 41 min. 50 seg., 2022b).

Essas metas foram definidas por escola pela FGV logo no início da implementação do SEE-FGV, a partir da avaliação de entrada em 2022, para comporem a meta geral que é a média da educação estadual na prova do Sistema Estruturado de Ensino ao final do ano letivo. Para isso a FGV elaborou o Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso (IPEA-MT) como parâmetro oficial. Esse índice se baseia “no desempenho médio dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e na quantidade de estudantes em cada nível de desempenho” e tem como objetivo “elevar a proficiência média da escola e ao mesmo tempo retirar os estudantes dos níveis mais baixos de proficiência” (D’Ávila, 2023, p. 22). A diferença percentual entre o IPEA-MT de um ano e do ano anterior resultam no Indicador de Impacto Social (IIS) que é usado para o pagamento da quinta parcela à FGV, resultante do cumprimento do impacto social acordado contratualmente.

Com isso, as avaliações de larga escala passaram a guiar ainda mais as práticas pedagógicas nas escolas. As reuniões e conselhos de classe passaram a tratar quase que exclusivamente dos resultados em tais avaliações. Os profissionais das Diretorias Regionais de Educação, em suas visitas às escolas, acompanhados de assessores da FGV, passaram a tratar essencialmente desses resultados.

3.3 “Formação” em serviço e avaliação sob forma e conteúdo privados

Até aqui procuramos demonstrar que a privatização da educação pública não é um fenômeno isolado nem circunscrito à educação, mas faz parte do aprofundamento do capitalismo neoliberal cujas estratégias para remunerar capitais em taxas de lucro favoráveis envolvem um complexo processo de privatização nas mais diversas áreas, dentre as quais a educação. Apesar desse movimento ocorrer globalmente, a incorporação desse projeto passa pelo amoldamento da formação social em questão, ou seja, corresponde ao ajuste de interesses internos e externos em lucrar com a educação pública. No capitalismo neoliberal brasileiro, marcado pela dependência em sua fase mais predatória, a privatização da educação se dá atendendo as diretrizes dos organismos internacionais, remunerando capitalistas autóctones e forâneos sobretudo por meio pagamento de serviços e produtos com riqueza pública gerida pelo Estado para empresas de capital aberto.

Como vimos, historicamente, as avaliações externas têm servido para desmoralizar a escola pública junto à população ao mesmo tempo que podem servir também de propaganda positiva para governos. Em suma, elas servem, mais pontualmente, para os desígnios do governo de ocasião, ao mesmo tempo que servem de forma mais ampla e estrutural como forma de valorização do valor à várias frações burguesas. Essas coisas quase sempre estão de acordo e tratam de abrir um veio por contornos já conhecidos (os expedientes privatistas têm metodologia altamente replicável) pelo qual desembocará a riqueza pública em contas privadas sob o manto da busca por “qualidade”. O estado de Mato Grosso, em sua guinada privatista, aprofundou a importância das avaliações externas dentro da rede dando a elas centralidade e tornando-as onipresentes.

Isso foi alcançado fundamentalmente de duas formas: introduzindo o sistema privado de ensino da FGV com materiais da Somos Educação, no qual as avaliações externas são o ponto de partida e chegada de toda e qualquer atividade realizada na escola – além de servir para o cálculo do “impacto social” convertido em remuneração da contratada, bem como do professorado com a instituição da política de bônus salarial (chamada de gratificação anual por eficiência e resultado), como explicamos; e reestruturando o Avalia MT. Essas iniciativas conduziram ao atual estado das coisas, no qual o conselho de classe, a remuneração dos profissionais da educação, as “formações em serviço”, devem prescindir e desaguar dos resultados obtidos pelo alunado em testes externos. Essa não só é uma premissa das contrarreformas educacionais implantadas globalmente nesse século, como é a forma como o sistema privado de ensino inserido na rede estadual de Mato Grosso foi organizado pelo

Circuito de Gestão da FGV, como falamos no item 3.2, ou seja, as avaliações na forma de testes dirigidos especialmente para Língua Portuguesa e Matemática servem como ponto de partida para que os técnicos da FGV organizem as metas com a Seduc-MT em um dado período, bimestre ou ano letivo. Esse aspecto, como temos defendido, reduz ainda mais a margem de autonomia já minguada dos professores, reduz também o papel destes enquanto intelectuais e pensadores da sua própria prática profissional, bem como a capacidade da escola como um todo realizar o trabalho didático-pedagógico a partir de outras referências.

Esses testes do Sistema Estruturado de Ensino, que são aplicados bimestralmente na plataforma Plurall, foram aqueles formulados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) responsável por reformular o antigo Avalia MT (criado no governo de Pedro Taques com a contratação do mesmo CAED), que passou a ser, conservando aquele nome, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso em 2021. Dessa forma, tanto a rede estadual, como as redes municipais de educação acordaram fazer parte do Sistema, passaram a realizar periodicamente os testes desenvolvidos e analisados pelo CAED.

Nas redes municipais, o Avalia MT serve para avaliar a alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental, que é objetivo do Alfabetiza MT, que nada mais é que a implantação do PARC (Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração) elaborado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Natura, em terras mato-grossenses onde a responsável é a Associação Bem Comum (Costa; Jorge; Câmara, 2024). Já na rede estadual, as avaliações servem, paralelamente ao SEE-FGV, para treinamento da realização de testes e delimitação do conteúdo disciplinares e da rotina escolar a estes. Esta amarração, lembremos, é consoante às metas do Programa Educação 10 anos, segundo o qual o governo pretende colocar a rede estadual entre as cinco redes estaduais com maior média no IDEB até 2032.

De acordo com Lima (2023), o CAED teve seu embrião no final dos anos 1990, no bojo das contrarreformas capitaneadas por FHC, quando, um grupo de pesquisadores da UFJF foi contemplado com financiamento para a criação do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (Lame) a partir do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (Proav) através de edital lançado pelo Inep e pela Capes em parceria com o BM. Daí passou a núcleo acadêmico da UFJF em 2000 já com o nome CAED e, em 2018, passou a ser a Fundação CAED. Ao longo de sua história firmou “parcerias” nacionais (com a União, estados e municípios) e internacionais (países como Angola e Moçambique e organismos multilaterais BM e Unesco) oferecendo consultoria em avaliação educacional, além de oferecer cursos de pós-graduação focados na gestão e avaliação da educação pública. Ainda de acordo com o autor, nos últimos

anos da série estudada por ele (2007-2018), o Centro arrecadou mais de R\$ 100 milhões de reais anualmente, sendo a maior fonte de arrecadação o fundo público.

A reorganização do Avalia MT a partir da contratação do CAED se deu pelo Contrato n. 073/2021/SEDUC, que custou R\$ 16.987.020,73 reais, até a assinatura de seu 3º Termo Aditivo em 2025. Esse contrato se destinou, principalmente, à elaboração de testes nas redes municipais e na rede estadual, mas também formação, via plataforma do CAED, de gestores e técnicos envolvidos na aplicação das avaliações. Os testes foram divididos em “formativos” e “somativos”, além da aplicação de avaliação de fluência em leitura para verificar a alfabetização dos alunos dos segundos e terceiros anos do ensino fundamental.

Essas avaliações externas somaram às do SEE-FGV realizadas bimestralmente, reduzindo a maioria do trabalho realizado na escola ao treinamento, execução e avaliação de seus resultados. Para ilustrar essa centralidade apresentamos o calendário de avaliações do Avalia MT de 2024:

Figura 5. Calendário de avaliações do Avalia MT - 2024

     CALENDRÁRIO DE AVALIAÇÕES - AVALIAMT - 2024					
AVALIAÇÕES	Projeto	Rede/Turmas	Componentes	Aplicação	Previsão Resultados**
FORMATIVA DIAGNÓSTICA	Seduc/Undime/CAEd	ESTADUAL* EF - 2º ao 9º anos EM - 1º ao 3º anos MUNICIPAL EF - 2º, 5º e 9º anos	Língua Portuguesa e Matemática	05 de março a 03 de abril	23 de abril
	Seduc/Undime/CAEd	ESTADUAL* E MUNICIPAL EF - 3º, 4º, 6º, 7º e 8º anos	Língua Portuguesa e Matemática	10 a 21 de junho	17 de julho
FORMATIVA PROCESSUAL	Seduc/Undime/CAEd	ESTADUAL/MUNICIPAL EF - 2º, 5º e 9º anos EM - 3º ano	Língua Portuguesa e Matemática	4 a 19 de novembro	março/2025
SOMATIVA	Seduc/Parc/Undime/CAEd	ESTADUAL/MUNICIPAL EF - 2º anos	Língua Portuguesa e Matemática	4 a 19 de novembro	março/2025
FLUÊNCIA EM LEITURA ENTRADA	Seduc/Parc/Undime/CAEd	ESTADUAL/MUNICIPAL EF - 2º anos	Leitura	12 a 22 de março	22 de abril
FLUÊNCIA EM LEITURA SAÍDA	Seduc/Parc/Undime/CAEd	ESTADUAL/MUNICIPAL EF - 2º anos	Leitura	14 a 25 de outubro	28 de novembro
FLUÊNCIA EM LEITURA	Seduc/CAEd	ESTADUAL EF - 1º, 3º, 4º e 5º anos	Leitura	14 a 25 de outubro	06 de dezembro

*Na **rede estadual** as provas serão digitais, exceto nos casos em que não houver conectividade.
 Após a divulgação dos resultados na plataforma Avaliação e Monitoramento Mato Grosso, as SMES e Escolas terão **60 dias para análise e contestação dos resultados.

Fonte: Seduc-MT, 2024.

Tendo em vista que essas não são as únicas avaliações externas realizadas pelas escolas, que cada uma das avaliações aplicadas demanda certa organização (algumas vezes incluindo simulados) por parte de cada escola e que esse aumento de demandas externas ocorre dentro de um processo (que vimos aqui descrevendo) no qual há de diminuição de carga horária de disciplinas, é bastante claro que a pressão constante e crescente para o uso estrito de determinada apostilas e plataformas nas aulas, das demandas para usar telas em aulas e para fazer com que os alunos entrem nas plataformas contratadas (e fiquem um tempo mínimo *logados* nela) e que, por fim, tudo isso resulta em culpabilização dos professores. Assim, o professor se encontra mais alheio ao objeto do seu trabalho, o ensino. Isso conduz, a depender da consciência, da saúde e do humor individual a formas variadas de resposta, como adoecimento, desilusão ou mesmo internalização e defesa dessa forma de lidar com a educação como condições inerentes ao trabalho docente, ou seja, a resignação.

Nesse mesmo sentido, a porção de tempo de trabalho do professor destinado à sua formação, também tem sido utilizado como instrumento de privatização, servindo também, como uma das formas de adentramento da educação público pelo setor privado (Aranha; Oliveira, 2023). Essa forma de incursão privada segue o caminho mais utilizado, a incorporação de preceitos de organismos internacionais (com destaque para OCDE, Unesco e BM) por parcerias envolvendo ou não desembolso direto, nas quais agentes internos e externos têm possibilidade de lucrar direta ou indiretamente.

A formação continuada dos professores da Seduc-MT era, desde o final da década de 1990, incumbência dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs). No entanto, como apontamos, estes foram extintos em 2022, e com eles a pequena porção de autonomia que restava aos trabalhadores da educação em seu processo de formação continuada. Isto porque, apesar de os CEFAPROs serem originados da organização de professores ligado ao Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso para sua própria formação na Escola Estadual Sagrado Coração em Rondonópolis, estabelecendo laços com a professores do campus da UFMT daquele município e mais tarde tendo a iniciativa incorporada pelo estado em 1997 (Gobatto, 2015; Cunha; Garske, 2018), com o avanço do capitalismo neoliberal, essa origem ficou cada vez mais distante à medida que o executivo aprofundava políticas de austeridade e pautadas pelo gerencialismo. Dessa maneira, sua extinção sob o governo de Mendes não foi um raio em céu azul, mas resulta do amadurecimento de medidas que foram progressivamente destituindo os trabalhadores da educação de algum poder e/ou de alguma autonomia, já recentemente ensaiadas no governo de Pedro Taques, mas

sem tanto amparo no seio social naquele momento e com conjuntura política em âmbito nacional menos adversa aos trabalhadores da educação.

Essa alteração no âmago da formação continuada dos professores da rede estadual ocorreu com acentuada inserção de organizações privadas nessa dimensão, quer dizer, empresas, institutos, ONGs e demais denominações de organizações de natureza privada passaram a dar conteúdo e forma aos cursos que o estado compele os trabalhadores a realizarem, sob a justificativa de direito à formação e valorização profissional. Além dos cursos realizados no âmbito do Sistema Estruturado de Ensino, outros cursos obrigatórios dessa natureza tiveram bastante amplitude na rede. É o caso do Acordo de Cooperação realizado com a Fundação Telefônica Vivo e com o Instituto Natura, para o oferecimento de cursos autoinstrutivos na em sua plataforma e em cursos presenciais no qual o estado de Mato Grosso contratou trabalhadores para ministrar cursos sobre tecnologia a partir das orientações daquelas organizações privadas.

Recentemente, o estado de Mato Grosso havia firmado parceria com a Fundação Telefônica Vivo, que, junto com Instituto Natura, Fundação Lemann e Instituto Inspirare, ofertaram recursos pedagógicos e curso para a utilização dos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) aos professores e cursos aos alunos da rede estadual, ainda em 2017 (Quadro 1) por meio da plataforma Escola Digital (Domiciano, 2021). Em 2021, por meio do Acordo de Cooperação n. 0556/2021, a Seduc-MT passou a ofertar nove cursos da Fundação Telefônica Vivo visando o “desenvolvimento de competências digitais necessárias ao desempenho do professor na/ para a sociedade tecnológica”. De acordo com Parecer Técnico do Termo de Acordo (Seduc-MT, 2021c, n. p.), os cursos estavam de acordo com as necessidades da Seduc-MT, pois promoviam “inclusão e o aprofundamento dos educadores na cultura digital, [...] aprimoramento das metodologias inovadoras” e contribuíam com na “elaboração de planejamentos e planos com o uso dos recursos tecnológicos digitais, indispensáveis às atividades escolares em tempos da consolidação do ensino híbrido”.

Mas, foi com o Acordo de Cooperação n. 0103/2023 com a Fundação Telefônica Vivo e com o Instituto Natura (com a Sincroniza Educação como parceira técnica responsável pela implementação) firmado no âmbito do Programa Educação 10 anos, que os cursos voltados ao desenvolvimento de “competências digitais” aos professores ganharam penetração no cotidiano das escolas. A partir do acordo, foi implementado o Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso, com a Seduc-MT, que colocou parte da sua força de trabalho para a sua realização, bem como com a contratação, em caráter temporário, de trabalhadores para atuarem como “multiplicadores” das oficinas presenciais. Os cursos (chamados de “Trilhas Formativas”) eram compostos por atividades autoinstrucionais

realizadas online e por oficinas presenciais, e divididos pelos formuladores em três dimensões: Pedagógica, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional. A iniciativa estava de acordo com a finalidade dos cursos entendidos como formação continuada segundo a perspectiva da Seduc-MT:

a formação continuada de professores é estruturada por cursos propostos na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e visa atender as necessidades de melhoria de aprendizagem dos estudantes, identificadas a partir dos resultados de avaliações internas e externas e no seu desempenho na rotina escolar (Seduc-MT, 2022, n. p.).

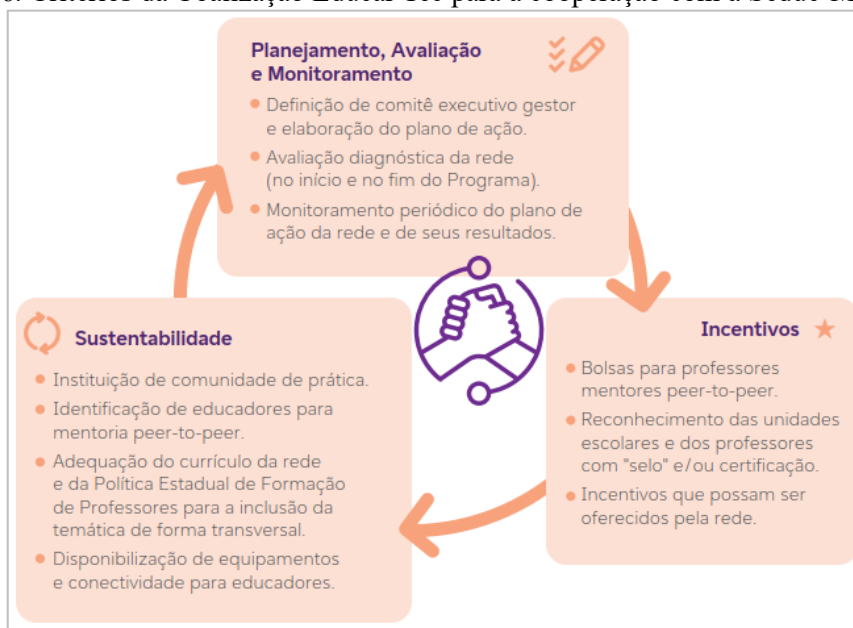
Na visão do secretário da pasta, “[...] as instituições, isso eu falo no mundo corporativo, eu falo no público também, elas só vão sobreviver se a gente investir no desenvolvimento profissional aliado à questão comportamental desses profissionais” (Instituto Natura, 2024, 25 min. 6 seg.).

A Fundação Telefônica Vivo justifica a implementação dos cursos invocando a obrigatoriedade da incorporação das tecnologias e competências digitais trazidas pela BNCC e a Normas sobre Computação na Educação Básica incorporadas a ela em 2022. A partir da publicação das Normas, “as redes de ensino deveriam iniciar a implementação da diretriz estabelecida, com um prazo de até um ano. Nasce assim um grande desafio da implementação das competências digitais no currículo das redes de ensino” (Fundação Telefônica Vivo; Instituto Natura, 2024, p. 12). Aliás, nos documentos que estabelecem relação comercial ou técnica entre a Seduc-MT e organizações privadas (acordos, contratos, convênios) que analisamos, é frequente a menção à obrigatoriedade ou adequação às diretrizes dadas pela BNCC, o que contribui para reforçar o argumento de que a Base tinha como finalidade principal servir de justificativa para a incursões privatistas na educação pública, cuja finalidade principal é o lucro, remunerando capitais nacionais e forâneos.

No acordo entre Seduc-MT e Fundação Vivo e Instituto Natura, os critérios foram definidos pela Coalizão Tec Educação (agrupamento que reúne Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, CIEB, Fundação Lemann, Instituto Sonho Grande e MegaEdu), aos quais a Seduc-MT teve de se alinhar. De acordo com o documento “Sistematização da implementação do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso”,

é importante reforçar que a rede se responsabilizou por determinadas ações dentro do Pacto, definidas pela Fundação Telefônica Vivo e pelo Instituto Natura como essenciais para a implementação do Programa proposto. Como exemplo, pode-se citar a instituição de um comitê executivo gestor com a participação e dedicação de um técnico da rede como ponto focal, bem como a elaboração de um plano de ação para a execução do Programa (Fundação Telefônica Vivo; Instituto Natura, 2024, p. 26).

Figura 6. Critérios da Coalização Educar Tec para a cooperação com a Seduc-MT - 2023



Fonte: Fundação Telefônica e Instituto Natura, 2024.

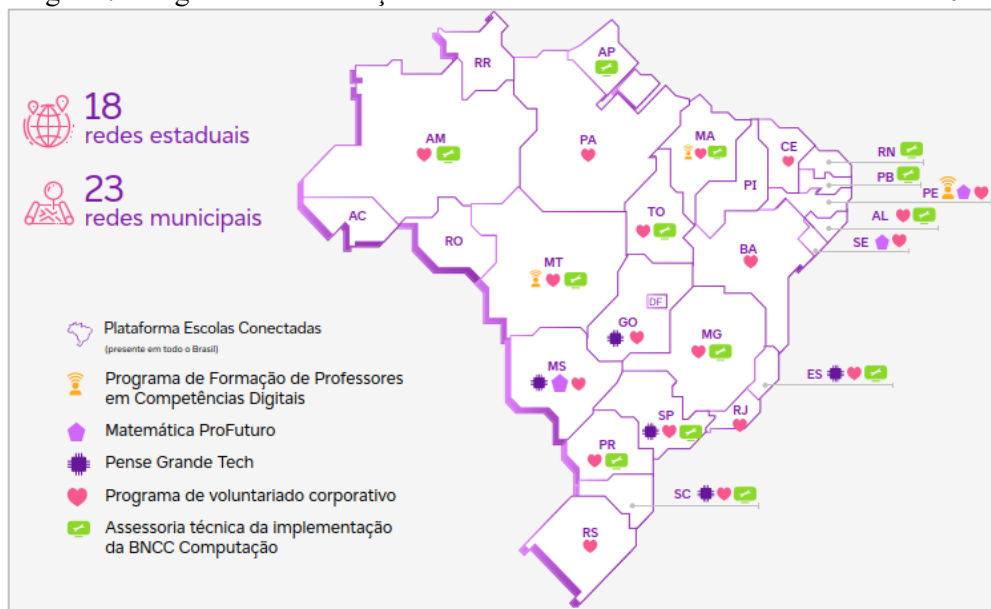
Aqui é importante entender, resumidamente, a origem e a atuação dos agentes que lideram a Coalizão Educar Tec em suas ligações empresariais e com o Estado, pois isso contribui para o desnudamento dos interesses das organizações privadas na educação pública no que se refere ao uso de tecnologias digitais na escola.

A Fundação Telefônica Vivo funciona como braço da Vivo para governança social, ambiental e corporativa. A Vivo, por sua vez, é subsidiária brasileira do grupo espanhol Telefônica. A empresa brasileira surgiu da privatização da Telesp em 1998 com o nome de Telefônica Brasil sob posse do grupo espanhol. No resto da América Latina e na Espanha o grupo atua a partir da marca Movistar, na Europa como O2 e no Brasil como Vivo. Aqui oferece serviços de telefonia fixa e móvel, internet, TV por assinatura, dentre outros serviços digitais e financeiros, sendo a maior empresa de telecomunicações do país (Yoshida, 2024). Em 2024 teve um faturamento de R\$ 55 bilhões de reais em 2024, sendo o lucro líquido de R\$ 5,5 bilhões de reais, o que corresponde à 10,3% de crescimento em relação ao ano anterior (Vasconcelos, 2025). Nos últimos anos a empresa vem diversificando as fontes de receita, sob o lema “Educar para Transformar, Digitalizar para Aproximar”. Na área de educação criou, junto com a Ânima Educação, a plataforma Vivae para a venda de cursos livres de curta duração em tecnologia, gestão e negócios funcionando como espaço de experimentação e de diversificação da receita (Yoshida, 2025). Além do grupo espanhol, que detém 77% da Telefônica Brasil, gigantes grupos gestores de ativos financeiros de origem estadunidense como o Blackrock, The Vanguard

Group, Boston Partners Global Investors e JP Morgan Asset Management, detém ações da empresa.

A prioridade da Fundação Telefônica Vivo é o que chama de “digitalização” da educação pública, por meio de cursos para professores e alunos oferecidos em parcerias com estados e municípios. O Programa de Formação de Professores em Competências Digitais faz parte desse projeto e já foi implementado no estado do Maranhão e no município de Recife, além do estado de Mato Grosso (Fundação Telefônica Vivo, 2025), que logo no primeiro ano do Programa passou a ser exemplo de sucesso a ser replicado Brasil afora, segundo a visão de seus formuladores (Instituto Natura, 2024). Há também outros programas capitaneados pela Fundação Telefônica Vivo em andamento, sempre vinculados às determinações legais que as próprias organizações privadas conseguem junto ao poder público (Figura 7), como o Programa de Inovação Educação Conectada (Programa PIEC); Política de Inovação Educação Conectada (Política PIEC); a Política Nacional de Educação Digital (PNED); e Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) (Reis, 2025). Vale ressaltar que a Fundação produz estudos, notas técnicas e materiais de referência (as mal chamadas evidências) visando oferecer as bases a partir das quais deve ser implementada a BNCC Computação pelos entes parceiros (Fundação Telefônica Vivo, 2025).

Figura 7. Programas da Fundação Telefônica Vivo nos estados brasileiros em 2024



Fonte: Fundação Telefônica Vivo, 2025.

Portanto, a Fundação, além de incentivar a criação de políticas federais e disponibilização de recursos da União para a compra de materiais e serviços destinados à

digitalização das redes de ensino, junto à outras organizações privadas, como nas políticas supracitadas, faz uso de recursos dedutíveis de imposto de renda para conduzir esse projeto fundamentado no interesse privado, utilizando-se de tática antiga, mas bastante efetiva, de transformar renúncia fiscal em alguma forma de vantagem no mercado (Lima, 2025). Ainda nesse sentido, Reis (2025, p. 88), afirma que as ações da Telefônica (de onde emanam os interesses e diretrizes para a Fundação), ainda que ocultadas pela aparente ausência de fins lucrativos, denotam a existência de

interesses mercantis diretos na promoção de políticas educacionais que incorporem tecnologias na sala de aula, na medida em que ampliam diretamente seus mercados de atuação, criando demanda para serviços de tecnologia e comunicação, seja na venda direta ou em serviços complementares de consultoria e manutenção.

O Instituto Natura tem contornos parecidos com as demais organizações privadas sem fins lucrativos, pois surge de projetos “sociais” da empresa Natura na última metade dos anos 1990, no bojo das contrarreformas de FHC e do novo papel que o “terceiro setor” passa a ter no capitalismo brasileiro. Seu projeto inicial foi o “Ver para Crer” em parceria com a Fundação Abrinq, no qual os lucros dos produtos da linha homônima eram convertidos em investimentos na educação pública. Dentro do “Ver para Crer” foram realizados, entre outros, o projeto “Xadrez nas Escolas” em Londrina, em 1997, que apoiou a formação para professores do ensino fundamental, realizada na Chapada Diamantina, destinado a alfabetização até os oito anos e o projeto “*Consultoras-Professoras*”, voltado a sensibilização das consultoras da Natura que também eram professoras a discutirem melhorias na educação realizado em 2000 (Lima, 2013). No entanto, sua formalização como Instituto Natura é realizada em 2010, quando nasce como OCSIP, já no contexto de organização de setores da burguesia brasileira por meio do TPE, para contribuir no direcionamento das políticas da educação estatal, no seu caso, tendo como foco os cursos aos professores, a alfabetização e a iniciativas de cooperação entre municípios.

A Natura, por sua vez, é uma empresa com fábrica em Cajamar (SP) e Benevides (PA) que se expandiu por meio da venda direta nos anos 1970, realizada por revendedoras, o que, concretamente, é uma forma de realizar a acumulação de capital por meio do trabalho precário, uma vez que não formaliza vínculo empregatício e remunera suas consultoras na forma de comissão sobre as vendas. Nessa relação, lembra Abílio (2011), é a consultora que paga a empresa e não o contrário, uma vez que deve remeter 70% fixos àquela a cada venda, sendo seus os 30% restante, muitas vezes flexibilizado para baixo e repassado em forma de desconto ao cliente final como estratégia para lidar com a concorrência. O crescimento da empresa fundada por Luiz Seabra e Jean-Pierre Berjeaut levou à abertura do seu capital em 2004 e seguiu

se expandindo internacional e nacionalmente com a compra da australiana Aesop em 2013 e da britânica The body shop em 2017 (vendidas em 2023) e da Avon em 2020. Desde 2023 o grupo passa por reestruturação, ao vender suas empresas internacionais e focar no mercado latino-americano com a Natura e a Avon (Viri, 2025).

A MegaEdu é uma organização privada, formalmente enquadrada como ONG, criada em 2022 com o objetivo de atuar especificamente na conectividade das escolas públicas à internet, especificamente dando assessoria aos governos para a criação ou aperfeiçoamento de políticas voltadas ao uso de internet nas escolas. A ONG recebe financiamento da Fundação Lemann e da Velez e Reyes. No ano seguinte a sua criação a MegaEdu passou a participar das políticas públicas de conectividade do MEC, a partir do Acordo de Cooperação nº 06/2023. Além disso, como já indicamos em nota, a referida ONG “foi colocada em um conselho do Ministério das Comunicações que define parte dos cerca de R\$ 6,6 bilhões que serão destinados para a conectividade de estudantes” (Affonso; Valfré, 2023, n. p.)⁷⁶.

Por sua vez, o CIEB nasce por intermédio do Instituto Inspirare, da família Grandin⁷⁷, junto ao TPE. Para os àqueles empresários e seus porta-vozes, em meados da década de 2010, era necessária a criação de uma organização e uma política em âmbito nacional capazes de fazer com que desde a formação inicial de professores até o contexto escolar propriamente dito, o uso de tecnologias digitais fossem não só utilizados, mas fortemente incentivados, senão obrigados, sob a ideia bastante difundida e difusa de “práticas educacionais inovadoras”. Em 2015, as organizações privadas fizeram fervorosa campanha em favor da “conectividade nas escolas”, dentre as quais o Inspirare junto com a Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Natura lançaram uma nova plataforma, a Escolas Conectas; Inspirare e a Fundação Lemann lançaram também a campanha “10 MEGA de Internet em todas as escolas até 2016” (Reis, 2025). Nesse contexto, nasceu a Iniciativa para Inovação na Educação Brasileira (IIEB) sob a ideia de inovação vinculada à conectividade visando competências necessárias ao mundo do século XXI, o que, como já discutimos, é uma forma amena de dizer preparação para o trabalho simples, precarizado e competitivo, só que com a utilização de recursos digitais. De acordo com

⁷⁶ Essa relação entre Lemann e MegaEdu, fez com que educadores reunidos na Conferência Nacional de Educação, cientes do papel que o empresário vem tendo na educação nas últimas décadas, em janeiro de 2024, entoassem, “Fora, Lemann!” na presença de Lula e seu secretário Camilo Santana. Ao que parece, seu apelo foi em vão. Lemann a MegaEdu e dezenas de organizações privadas seguem dirigindo as políticas educacionais com anuência e bom grado do governo Lula 3.

⁷⁷ A riqueza da família Gradin foi acumulada em função de participação acionária na empresa Odebrecht, em que era dona de pouco mais de 20% das ações até 2020, quando vendeu sua parte à família Odebrecht. A partir da década de 2010, com as empresas criação das GranBio e GranEnergia, a família passou a atuar no setor de energia, tanto na produção de biocombustíveis como na prestação de serviços de logística multimodal para óleo e gás (Reis, 2025).

o Relatório de Atividade de 2015 do Instituto Natura, a criação do IIEB envolveu “membros do MEC, das secretarias estaduais e municipais de Educação, Consed e Undime” bem como da “parceria entre Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Instituto Península e Instituto Sonho Grande” (Reis, 2025, p. 77).

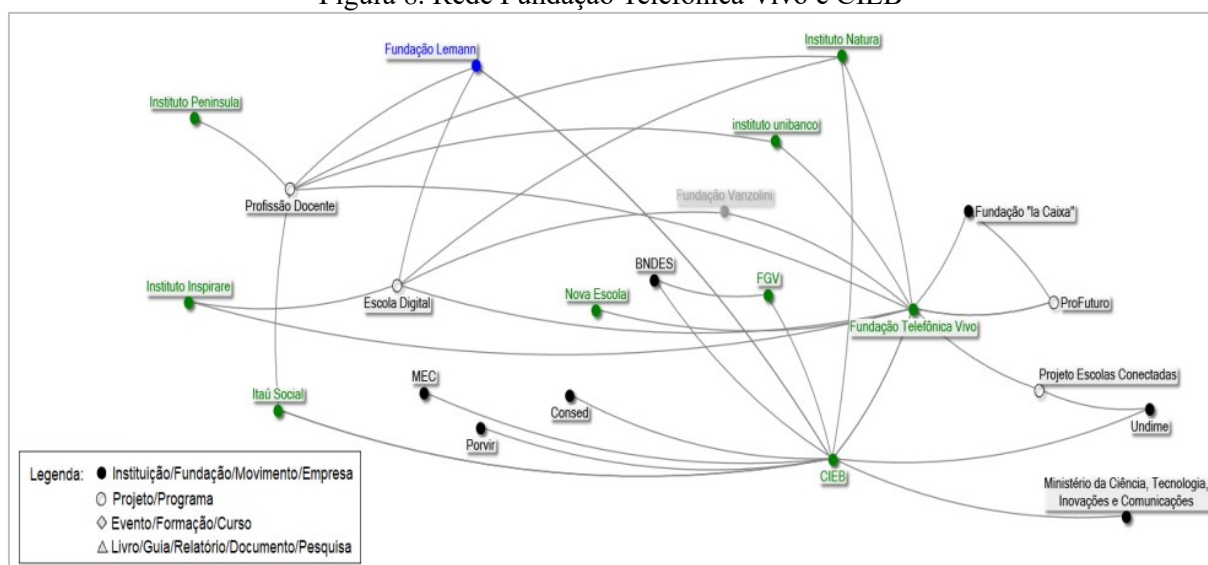
De acordo com Duarte (2024), o IIEB foi o embrião do CIEB. O CIEB nasce em 2015, tendo como mantenedores e contribuintes, Instituto Sonho Grande, Instituto Natura, Instituto Lemann, Fundação Telefônica, Instituto Península, Fundação Roberto Marinho e Instituto Inspirare, com a finalidade de atuar junto ao governo federal para implantar políticas voltadas à inovação e ao uso da tecnologia na educação básica (Lima, 2025). Desde então tem atuado diretamente junto ao MEC para a construção e implementação de políticas para inserção de tecnologia digital nas escolas, dentre as quais o Referencial de Saberes Digitais Docentes (um desdobramento da Política de Inovação Educação Conectada), a Política Nacional de Educação Digital, a Estratégia Nacional Escolas Conectadas e a BNCC Computação. A influência em tantas políticas - que no fim das contas destinam dinheiro público aos projetos de agrupamentos de setores da burguesia -, não se deu pelo poder econômico e político das empresas que estão por traz do CIEB, mas pela posição privatista de figuras proeminentes dentro do MEC desde a sua criação, no segundo governo Dilma, quando Manuel Palácios, na SEB-MEC, fazia elogios ao CIEB (Reis, 2025), passando por Temer e a criação do Programa de Inovação Conectada, sua constituição como Política de Inovação Educação Conectada no governo Bolsonaro e continuidade no terceiro mandato de Lula (Lamosa; Duarte, 2025) adicionando o Referencial de Saberes Digitais Docentes.

Essa ofensiva burguesa em direção a educação pública, em específico incidindo sobre a contratação de empresas que ofertam serviços de internet, empresas que dão cursos sobre o uso de determinadas tecnologias nas escolas, bem como a compra de aparelhos diversos voltados à esta finalidade, se deu sobre uma base concreta. Na educação básica, os alunos matriculados correspondem 79,8% do total, sendo 37,6 milhões em 2024. Se contarmos os alunos de todo o ensino fundamental e médio apenas, eram em torno de 27,9 milhões em 2024. Não seria um mercado de se jogar fora. O CIEB calculou, em 2016, que a verba federal disponível em uma dezena de políticas disponibilizava cerca de R\$ 4,4 bilhões de reais especificamente para programas e políticas de tecnologia educacional (Reis, 2025). Por isso, o Centro atua no diagnóstico do problema e no oferecimento da solução em termos de tecnologia nas escolas, conseguindo com isso não apenas direcionar o acesso ao fundo público por organizações privadas, mas também produzir condições, a partir de financiamento público, para utilizar a

educação pública como plataforma de teste e escalabilidade de produtos e serviços educacionais e de infraestrutura sem nenhum risco (Reis, 2025).

O CIEB se constituiu, portanto, como mais uma ferramenta de organização do capital interessado em lucrar com a educação junto ao Estado brasileiro (com o MEC, o CONSED e a UNDIME) ao realizar contrarreformas sob a justificativa de contribuir para o fomento do uso de novas tecnologias na educação pública, assim como de outras “inovações educacionais”, acessando financiamento via BNDES, inclusive (Reis, 2025). Em seu aprofundado estudo sobre a atuação do CIEB, Reis (2025, p. 78), esclarece que, desde sua concepção, o Centro teve como objetivo “aproximar os capitais investidos em tecnologias educacionais do Estado e do fundo público, como comprador de mercadorias”. Para isso, o Centro se vinculou à uma rede composta por organizações privadas voltadas ao lucro por meio das redes de educação, já em franco desenvolvimento, tendo como principais associações o TPE e o MpB. Tal rede, ilustrada por Araujo (2022), ajuda a entender como se articulam agentes da burguesia brasileira e o Estado brasileiro para incidir nas políticas educacionais.

Figura 8. Rede Fundação Telefônica Vivo e CIEB



Fonte: Araujo, 2022.

Com tal capacidade de influência, o CIEB conseguiu que, já seu teste auto avaliativo chamado de Guia Edutec fosse aplicado em 14 estados em 2016, ano que o Guia foi criado, a partir de parceria com o CONSED; passou a assessorar o BNDES, em 2018, no acompanhamento do Programa Educação Conectada, no qual o Guia também foi utilizado; introduziu seu Guia Edutec no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) em parceria com o MEC em 2019; abriu o código do Guia em 2020, facilitando o uso,

que passou a ser feito por projetos do Profuturo (Fundação Telefônica e La Caixa) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para ser usado em países da América Latina e África (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2022); por fim, a ferramenta foi inserida no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo), com a finalidade de oferecer diagnóstico informando o “nível de maturidade” da escola em relação a adoção de tecnologias educacionais (Reis, 2025).

A implantação dos cursos que fazem parte do Pacto pela Digitalização do governo de Mato Grosso, a partir do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso encabeçado pela Fundação Telefônica Vivo e pelo Instituto Natura, se deu, primeiramente, pela realização do Guia Edutec pelos professores e gestores em 2022. O Guia Edutec busca aferir a “maturidade digital dos educadores” ao identificar “o nível de apropriação desses profissionais em competências digitais”. Esse questionário de 23 perguntas, abrange questões como a forma que os professores incorporam as TICs em suas aulas, o grau de utilização destas para criar e corrigir avaliações, passando por questionamentos sobre o respeito ao direito intelectual ao utilizar fontes e sobre segurança online, e sobre o uso das tecnologias digitais para “autodesenvolvimento” e “autoavaliação” enquanto profissional (Fundação Telefônica; Instituto Natura, 2024). A partir dos testes, cada professor foi enquadrado em um nível e direcionado à “Trilha Formativa” correspondente. A parte online das Trilhas, que continha a maior parte da carga horária, foi realizada na Plataforma Escolas Conectadas, na qual foi criada uma parte especial para o Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso. Foram utilizados também encontros online e oficinas presenciais na composição desses cursos.

Os cinco níveis em que os professores são enquadrados após responderem o Guia Edutec têm como base a Matriz de Competências Digitais elaborada pelo CIEB com auxílio de consultoras tomadas como especialistas⁷⁸, são eles: (1) exposição, (2) familiarização, (3) adaptação, (4) integração e (5) transformação. É uma escala evolutiva, na qual o nível 5 corresponde ao patamar mais elevado de prática docente de acordo com o Centro. No nível 1, é enquadrado o professor que não usa “tecnologias” na prática pedagógica ou depende de suporte de terceiros para utilizá-las ou ainda que considera tais tecnologias como instrumentos e não como parte da “cultura digital”; no nível dois, o professor passa a conhecer e usar

78 São citados no documento do Cieb: Germano Guimarães (Instituto Tellus), Graziella Matarazzo (Instituto Tellus), Marcia Padilha (Programa Criamundi), Maria Slemenson (Instituto Natura), Maria da Graça Moreira da Silva (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Priscila Gonsales (Educadigital) (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019).

pontualmente as tecnologias, usando-as como apoio ao ensino, mas seu uso ainda tem o professor como centro; no nível 3, são colocados os professores que usam as tecnologias periodicamente e inclui estas em seu planejamento, além de reconhecê-las como recursos complementares para a melhoria do processo de ensino aprendizagem; no nível 4, fazem parte os professores que usam as tecnologias frequentemente no planejamento e na interação com os alunos, seu uso está integrado e contextualizada no processo de ensino aprendizagem; no nível 5 estão os professores que usam tecnologia de forma “inovadora”, compartilha isso com os colegas e realiza projetos colaborativos na escola, “mostrando-se maduro digitalmente”, para ele as tecnologias são ferramentas de “transformação social” (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019, p. 14).

Ao tentarmos entender mais objetivamente a Matriz de Competências Digitais fica explícita a compreensão de que uma prática docente ótima é aquela que recorre à automatização de processos pela mediação de plataformas. Exemplarmente, quando trata de avaliação, ocupa o ápice de seu arco evolutivo (nível 5, transformação) o professor que “Estimula os alunos a serem autônomos no diagnóstico e na avaliação de sua própria aprendizagem. Usa ferramentas automatizadas para que os alunos recebam feedbacks instantâneo” (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019, p. 18). Já quando trata da personalização, esse professor que usa as tecnologias de forma transformadora, “Seleciona, desenvolve e usa frequentemente tecnologias digitais, automatizadas ou parcialmente automatizadas, para estimular a autonomia dos alunos” (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019, p. 19).

Tudo isso está de acordo com o que discutimos até aqui, em relação ao avanço capitalista na educação e suas intenções. Quer dizer, o trabalho dos professores e o cotidiano escolar como um todo vão sendo enredados pelos agentes privados por meio e com o aval do Estado, de forma que todas as dimensões passam a ser tocadas pelos interesses lucrativos. Isso leva à maior grau de alienação do trabalho docente e contribui para sua desprofissionalização. Ou seja, o agente principal do processo formativo da escola - que é também deformativo (dada a necessidade explicitada da burguesia encobrir a realidade recorrendo ao irracionalismo, como apontamos) -, passa se afastar, na sua própria condição de trabalhador, do objeto do seu trabalho. A mutilação da sua condição criativa e autônoma nesse processo pode passar a condizer com a mutilação que o seu trabalho produz na compreensão do mundo por seus alunos.

A partir de tais concepções, e após o preenchimento do Guia Edutec, ainda em 2022, os professores enquadrados no nível 2 ou abaixo, tiveram que frequentar um curso de 20 horas, ainda naquele ano, intitulado Aprofundamento Inicial. Esse curso se destinou a introduzir princípios básicos de manuseio de computadores e celulares, focando na parte prática em

oficinas presenciais que compreenderam 75% do curso. Em 2023, foram realizados os cursos para gestores (40 horas) e professores (até 66 horas), sendo 33 horas para os níveis 3 e 4, e 30 horas para o nível 5. A Coalizão por traz do Programa, avalia que estão em “patamares superiores de conhecimento” aqueles professores enquadrados a partir do nível 3, chamado nível de adaptação. A partir desse parâmetro, considerou um sucesso o primeiro ano do Programa em Mato Grosso, já que o percentual médio de respondentes do Guia Edutec em 2022 indicou apenas 25,4% estava estrato (soma dos níveis 3, 4 e 5), ao passo que ao final de 2023 esse grupo representava 52,6% dos professores (Fundação Telefônica; Instituto Natura; Seduc-MT, 2024).

Nesse processo, cabia aos parceiros da Fundação Telefônica e do Instituto Natura assessorar a Seduc-MT no diagnóstico, desenvolvimento do plano de ação, monitoramento e avaliação, bem como oferecer formação às equipes técnicas da Secretaria e das DREs. À Seduc-MT cabia a disseminação dos cursos, ou seja, incorporá-los enquanto formação obrigatória se utilizando das DREs para pressionar os diretores e coordenadores para que estes pressionassem os professores a se inscreverem e participarem dos cursos.

De acordo com a nomenclatura utilizada na hierarquização para implementação do Programa, os *especialistas* da Sincroniza Educação treinaram os *formadores* (funcionários de carreira lotados em alguma DRE) que, por sua vez, ficaram responsáveis por treinar e supervisionar os *multiplicadores* (professores efetivos ou contratados da rede estadual selecionados por processo seletivo simplificado para atuar entre 10 e 14 horas semanais em função do Programa e pago, com bolsa de R\$ 1.500 ou R\$ 2.500 reais)⁷⁹, que, por fim, repassavam aos professores o conteúdo elaborado pelas organizações privadas responsáveis. A tática foi um sucesso, visto que, já em 2022, 61% dos professores da rede responderam o Guia Edutec e foram enquadrados em um nível para realizar os cursos em 2023.

Nesse sentido, em 2023, foram oferecidas 150 bolsas aos professores da rede estadual para atuarem na formação e/ou no engajamento de seus pares na inscrição e realização das “Trilhas Formativas”, sendo 120 no valor de R\$1.500 reais por mês para a carga horária de 10

⁷⁹ A nomenclatura adotada nos editais para selecionar os multiplicadores nem sempre era compatível com aquela utilizada pelas organizações que criaram o programa, mas a lógica de hierarquização das atividades foi a mesma. Por exemplo, no Edital Simplificado de Seleção Interna n. 008/2023/GS/SEDUC/MT, no qual a Seduc-MT ofereceu 150 bolsas, são chamados formadores ou mentores os professores responsáveis por replicar o curso, engajar e auxiliar os professores cursistas nas atividades (Mato Grosso, 2023c). Tanto a descrição da função quanto o número de bolsas levam a concluir que se trata da mesma atividade. O Pacto pela Educação também se estendeu às redes municipais ao integrar o Programa Educa MT, que promove um regime de colaboração entre as redes estadual e municipais de ensino. Nesse caso, os professores municipais selecionados pelo Programa foram chamados de multiplicadores segundo edital do mesmo ano, quando foram abertas 220 vagas para bolsistas que deveriam cumprir 8 horas de trabalho por semana por R\$ 1.100 reais em função do Pacto pela Digitalização (Mato Grosso, 2023d).

horas semanais e 30 bolsas de R\$ 2.500 reais por mês para 14 horas semanais. Algo em torno de R\$ 3 milhões por ano, excluindo os desembolsos em regime de colaboração com os municípios. Além das bolsas, os cursos do Programa passaram a fazer parte do cômputo de pontos para o recebimento da Gratificação por Eficiência e Resultado (como apresentado no Quadro 3). Para Julia Sant’Anna, diretora-executiva do CIEB, tal imbricação entre realização dos cursos oferecidos e ganho econômico na forma de gratificação foi uma das táticas que levaram ao sucesso da experiência mato-grossense do Programa de Formação Docente em Competências Digitais. De acordo com ela, “é uma coisa muito linda que acontece na realidade de Mato Grosso é que eles estruturaram um estímulo à carreira para esse engajamento na formação em competências digitais. Foi o pulo do gato, sabe, que a rede de Mato Grosso trouxe” (Instituto Natura, 2024, 12 min. 12 seg.)⁸⁰.

Quadro 8. Hierarquia do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso

Fórum	Número de envolvidos	Principais responsabilidades
Especialistas da Sincroniza Educação	11 em 2022 ³¹ , 3 em 2023	✓ Formar e acompanhar formadores e multiplicadores.
Formadores de tecnologia	28 (~2 por DRE)	✓ Formar os multiplicadores bolsistas. ✓ Replicar a formação com professores e gestores da rede de ensino em alguns casos. ✓ Organizar a logística de aplicação das formações com os cursistas. ✓ Acompanhar e orientar os multiplicadores bolsistas. ✓ Contribuir para a contextualização de exemplos, estratégias e ferramentas dos cursos, de acordo com as especificidades da rede e dos segmentos em que os professores atuam.
Multiplicadores	150	✓ Replicar as formações presenciais aos cursistas finais. ✓ Acompanhar o progresso dos cursistas. ✓ Engajar os professores na realização das atividades e na participação das trilhas formativas. ✓ Apoiar os professores com as dúvidas e os planejamentos para aplicação em aulas. ✓ Contribuir para a contextualização do Programa de acordo com as especificidades da rede e dos segmentos em que os professores atuam.

Fonte: Fundação Telefônica Vivo; Instituto Natura; Seduc-MT, 2024.

Pelo que podemos apreender objetivamente, as formações servem para que os próprios professores se tornem defensores e ou propagadores dos valores presentes na pedagogia hegemônica (Barbosa, 2023), contribuindo diretamente para a dilapidação da sua profissão ao mesmo tempo em que fazem o trabalho sujo de disseminar a lógica de mercado enquanto

⁸⁰ Em 2025 essas formações passam a contar como “formação em serviço” correspondente à 40% da hora-atividade (4 horas semanais para uma jornada de 30 horas semanais), não sendo mais contadas para fins de Gratificação. Os cursos realizados pela Seduc-MT e suas parceiras passaram a ser computados após o cumprimento integral da “formação em serviço” (Mato Grosso, 2025).

realidade inescapável e inalterável do mundo mal escondida no discurso salvacionista do uso ilimitado e acrítico das tecnologias digitais na educação. Ao menos nas formações, acaba-se colocando a educação escolar, sua relação com seus pares, com os alunos e com a comunidade sobre tais bases, por vezes à revelia de sua concepção de educação, em troca de complemento salarial. Independente disso, colocar professores para formar professores confere a aparência de ser uma atividade entre pares, ainda que sua forma e conteúdo sejam definidos, avaliados e controlados por agentes distantes.

Os cursos, organizados em “trilhas”, nos diferentes níveis, como já adiantamos, de acordo com a Seduc-MT (2023, p. 17), tinham os objetivos, para a formação voltada aos professores, em:

Ampliar o repertório do uso intencional de tecnologias digitais para melhorar a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem; Ter condições de buscar, avaliar, escolher e adaptar recursos educacionais digitais; Integrar a adoção de tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica e de forma periódica ao planejamento das atividades com os estudantes; Incluir o uso de tecnologias digitais nos diferentes processos de avaliação.

Assim, foram disponibilizados na plataforma Escolas Conectadas, dois cursos para cada uma das três áreas (pedagógica, cidadania digital e desenvolvimento profissional), sendo um componente do nível 3 e outro do nível 4. Os cursos da área pedagógica foram: Ensinar e aprender com o uso de tecnologias e Integrando as competências digitais no ensinar e aprender, para os níveis 3 e 4 respectivamente; já na área de Cidadania Digital, os cursos foram Cidadania digital no cotidiano docente e Cidadania digital no cotidiano escolar, para os níveis 3 e 4 respectivamente; por fim, na área de Desenvolvimento Profissional, foram oferecidos, respectivamente para os níveis 3 e 4, os cursos Uso de tecnologias digitais para desenvolvimento profissional e Colaboração e autoavaliação para o desenvolvimento profissional.

Em resumo, o foco dos cursos foi, como já explicitado nos documentos do CIEB, a incorporação de softwares e plataformas em todas as dimensões do trabalho docente, sobretudo nas aulas e avaliações. Como inovação a partir da utilização de tecnologia, foi estimulado o uso de ferramentas “gameficadas” como o Kahoot, de plataformas como o Khan Academy para a “personalização” do ensino; de ferramentas do Google como o Jamboard para interação mediada pela tecnologia para a ludicidade e criatividade; criação de Portifólio no Google Sites para registro e acesso posterior das atividades do professor; ou ainda a produção de Rubricas para a avaliação, sobretudo em plataformas automatizadas. Tal estímulo não estava vinculado à uma finalidade didático pedagógica, senão ancorada em jargões produzidos pelas pedagogias

do “aprender a aprender”, como chamou Duarte (2001). Ou seja, aos professores as “metodologias” ali empregadas eram repassadas como, senão as únicas, as mais avançadas e eficientes, tão somente por que se davam em ambiente online e ou mediado por objetos digitais, de modo como se não houvesse necessidade de explicação. Isso está de acordo com o atual período histórico, em que a marcha do capitalismo neoliberal fez com que o mundo dado fosse o único possível, em seu “realismo capitalista” (Fisher, 2020), agora ancorado em soluções digitais de grandes corporações tomadas também como inescapáveis. Esse é o caráter de treinamento corporativo que as “formações em serviço” tem tomado nos últimos anos, sobretudo com o aumento do uso das plataformas digitais e da privatização da educação.

Dessa forma, educação mesmo, em sua amplitude, vai deixando de ser discutida na escola, afinal, como dizem, desde o final da década de 1990, os arautos da inovação escolar “as tecnologias estão aí”, “o mundo do século XXI é dinâmico e competitivo”, “é preciso se atualizar constantemente”, e por aí vamos. Há uma imbricação bastante complexa, portanto, entre os elementos que atuam no processo de privatização da educação (que tem como objetivo principal o lucro) e a desprofissionalização docente (via simplificação do trabalho), que por sua vez, necessita, além da divisão entre concepção e execução e perda de autonomia ancorada em valores como eficácia, mas também na desmoralização mesmo desses profissionais frente à população em geral. Esse processo é eivado de mecanismos de cerceamento da margem de autonomia dos professores. Em outras palavras, trata-se da produção de formas alienantes do trabalho docente. Os treinamentos dados dentro do tempo de trabalho do professor têm contribuído para isso, utilizando-se dos próprios professores e ancorando tal empreitada na ideia de isso corresponde à formação em serviço, um direito, e que se trata de valorização profissional. O fato de que essa inversão da ideia de formação continuada dos professores venha se normalizando país afora nos últimos anos, é reveladora da força desse processo e, ao mesmo tempo, de acuamento, aceitação ou desorganização por parte dos professores enquanto trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por objetivo compreender a função dos sistemas escolares no aprofundamento do capitalismo neoliberal brasileiro, fizemos a análise do surgimento do capitalismo neoliberal a partir dos países centrais tendo como premissa as crises do modo de produção capitalista; de como essa inflexão no modelo de capitalismo levou à alterações na educação escolar em escala global, tendo a privatização como ponta de lança; do desenvolvimento do capitalismo neoliberal no Brasil e suas implicações na educação; da organização da burguesia em torno de interesses privatistas junto ao Estado, sobretudo a partir da década de 2000 resultando na BNCC; da guinada privatista ocorrida na rede estadual de ensino de Mato Grosso como parte do processo geral de busca de mercado pela burguesia, garantindo ganhos para capitalistas internos e externos.

A educação sintetizada pela forma escolar organizada pelo Estado passou por diversas alterações ao longo da história, como decorrência da evolução do modo de produção capitalista e das relações de classe em cada formação social. Nesse longo processo a escola teve como contradição fundamental o fato de que ao mesmo tempo em que se destinava ao ensino devia produzir formas de controle para que esse ensino não fosse capaz de desnudar a realidade social. Isso porque como instituição do Estado capitalista respondeu em última instância, na maior parte do tempo, aos interesses das classes dominantes, ainda que permitindo excepcionalmente ascensão social de membros da classe trabalhadora. Entendemos que em maior parte da sua história, a escola foi funcional principalmente ao amoldamento dos espíritos ao espírito capitalista, tinha pois, uma função prioritariamente ideológica, mas que o lucro passa a predominar todos os outros interesses burgueses nos sistemas educacionais no contexto neoliberal.

A partir da bibliografia, buscamos demonstrar que as crises são periódicas e esperadas no modo de produção capitalista, e resultam de capital sobreacumulado, que não encontra espaço de valorização a taxas desejáveis. Por isso necessita que o grau de expropriação permanente seja aprofundado nesses períodos. Foi isso que ocorreu a partir dos anos 1970 com a implantação do neoliberalismo mundo afora a partir das premissas adotadas e, às vezes impostas, pelo imperialismo estadunidense, sobretudo. Dentre as formas mais ou menos violentas empregadas para tal finalidade, entendida pelo conceito de acumulação por espoliação (Harvey, 2005; 2011), está a tomada de ativos e serviços públicos como novo espaço para a valorização do capital, a privatização. Indicamos que, na esteira da globalização, a privatização,

assim como a abertura comercial e financeira das economias periféricas serviram para o fortalecimento das burguesias imperialistas.

Portanto, com o desenrolar do sistema capitalista, o fim da guerra fria e o desmantelamento das experiências do chamado socialismo real na URSS, o desenvolvimento tecnológico e informacional, a concentração de poder econômico e político e, por fim, a necessidade do capital encontrar novos campos de valorização, os sistemas de educação passam a ter sua função *primordial* revista para que pudessem ser convertidos em mercado e contribuíssem para a valorização de capital excedente e ocioso. Esse processo contou também com formas diversas de irracionalismo decorrente da necessidade das classes dominantes de escamotear a realidade, de maneira cada vez mais hipócrita e cínica. Os efeitos produzidos na periferia do sistema que agora remunerava investidores e financiadores externos e internos sem nenhuma contrapartida (com infraestrutura e incorporação tecnológica), a novíssima dependência, destinando a esses territórios, mais descaradamente, a função de serem fundamentalmente destinados à predação via finanças e/ou pela destruição da natureza para extração mineral e produção de commodities.

A partir desse quadro, no qual é central a privatização enquanto estratégia de expropriação em favor da burguesia imperialista, salientamos que a implantação do neoliberalismo no Brasil ocorrido a partir da década de 1990, contou com amplo apoio da burguesia interna, ainda que alguns de seus setores tivessem restrições em relação à um ou outro aspecto do pacote neoliberal. Assim, as rodadas de privatização puderam favorecer empresas e grupos empresariais brasileiros e estrangeiros. Em relação à educação pública, constatamos que pôde se desenvolver uma burguesia de serviços para se ocupar de atividades cedidas pelo Estado ainda nos anos 1990, alguns agentes dessa fração tiveram rápido crescimento e, pouco mais de uma década depois, se converteram em conglomerados educacionais de capital aberto. Essa evolução se deu a partir da exploração do ensino superior e se mostrou limitada, levando esses grupos a se voltarem à educação básica pública visando usar o fundo público e a propaganda pública de seus produtos um trampolim de acumulação. Esse procedimento leva, portanto, à transferência do fundo público brasileiro à agentes estrangeiros, bem como a contribuição para a valorização de empresas incidindo também sobre sua posição no mercado e, em consequência, sobre seus lucros. Há, portanto, empresas nacionais e estrangeiras interessadas na escalada das privatizações no país, independente da área, com o que Estado capitalista brasileiro também está comprometido.

Defendemos que a educação escolar na fase neoliberal do capitalismo está incluída nesse processo como nicho de mercado. Embora isso não seja assumido abertamente por agentes do

mercado e do Estado, a realidade concreta que se coloca é esta. A finalidade da educação escolar nesse contexto passa a ter predominância da busca pelo lucro, secundarizando, sem jamais abrir mão dessa dimensão, o interesse capitalista na difusão da ideologia burguesa. Mesmo entre a população a escolarização parece ter perdido importância, dado, sobretudo, à sua incapacidade de melhorar substancialmente a vida da maior parte da população. Como vimos, o aumento do percentual da população com maior qualificação acadêmica não trouxe ganhos significativos, sobretudo, porque cada vez há menos demanda de força de trabalho complexo na nossa economia, tanto que boa parte dos trabalhadores exercem funções que demandam formação inferior à que possuem. Isso corresponde, em geral, ao processo de desenvolvimento capitalista no qual a necessidade de trabalho complexo vai diminuindo em quantidade em função do progresso técnico incorporado à produção (Frigotto, 2006), mas, especificamente no caso brasileiro, impõe-se o descompasso entre desindustrialização e perda de competitividade no mercado mundial de mercadorias com alto valor agregado da economia com o aumento da qualificação acadêmica da população. Por isso, afirmamos que, além de sua própria necessidade de valorização, o fato deste não necessitar da educação escolar como ferramenta primordial de difusão ideológica (dada a inexistência de Estados que representem ameaça ao capitalismo e pelo fato de outros meios difundirem melhor, hoje, tal ideologia) e da finalidade da educação escolar estar com limites bastante difusos entre a população dado o quadro de incompatibilidade entre formação e emprego, contribuem para facilitar o avanço privatista sobre educação, em um tecido social no qual o privado é tido como sinônimo de qualidade e sucesso.

Ainda assim, pela sua valia em termos de exploração capitalista, o discurso em torno da qualidade da educação, da eficácia, do mérito e do imperativo das tecnologias digitais nas escolas, facilitou as incursões privadas na educação. Essa simulação, apontamos, faz com que predomine, como em outras dimensões, mesmo entre trabalhadores da educação, que a preocupação daqueles que detêm poder em relação às políticas educacionais é mesmo a qualidade, ou a busca desenfreada por um “bom IDEB”. O que buscamos demonstrar é que essa é apenas a face aparente da privatização. Como face aparente também corresponde à realidade, ainda que superficialmente. Mesmo de uma perspectiva crítica, portanto, que imputa a governos a redução da escola aos testes externos, esse entendimento não apreende a dimensão que move o processo, que é a busca por lucro a partir de alargamento do mercado, em geral a partir de um “capitalismo sem risco”.

A partir dessas chaves (do lucro como função predominante da escola pelas classes dominantes interessadas no mercado educacional e da limitação da explicação da educação pública contemporânea exclusivamente pela via da implantação da forma empresarial na escola

na qual predomina a meritocracia e a busca de melhores resultados em testes) e da leitura do capitalismo contemporâneo é que realizamos a análise da recente onda de participação privada na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

A análise do Sistema Estruturado de Ensino comprado da FGV, na qual a fundação exerce a gestão e utiliza materiais e plataformas da Somos Educação, permitiu-nos concluir que:

- (i) a institucionalidade burguesa não pode deixar de corresponder à sua conformação pelo momento do modo de produção, nesse caso, acatando projetos privatistas, por mais que estes se mostrem profundamente frágeis em seus argumentos (debateemos isso ao analisar a modalidade de Contrato de Impacto Social e as justificativas para a compra do conjunto de materiais e serviços que contemplam o SEE-FGV);
- (ii) agentes extremamente competentes em implantar programas educacionais que contam com a participação de organizações privadas na esfera pública circulam por diferentes instâncias e territórios, seja pela “porta giratória” entre público e privado ou participando de vários governos (federais, estaduais e municipais). Demonstra isso a presença de Claudia Costin, Alex Canziani, Alexandre Schneider e Henrique Paim no Conselho Consultivo da Seduc-MT criado em 2020, bem como a de Amauri Monge Fernandes como Secretário Adjunto da Seduc-MT também a partir de 2020;
- (iii) que em tudo o aprofundamento da participação de organizações privadas nas políticas educacionais ocorridas em Mato Grosso reproduz o processo corrente no país em termos de privatização da educação (em governos à direita e à esquerda) o que, na nossa perspectiva, é desdobramento dos interesses privados em lucrar com a educação e ter controle de seus processos.

A análise do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso em cooperação com a Coalizão Tec Educação (Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, CIEB, Fundação Lemann, Instituto Sonho Grande e MegaEdu) demonstrou ter o mesmo sentido, mas a partir de forma distinta. Constatamos que ao difundir sua concepção de educação e de uso de tecnologia, facilita, justifica e sedimenta (ao indicar a necessidade do uso equipamentos, plataformas e recursos digitais conectados à internet), sem fricção, a utilização da educação pública como plataforma de teste e valorização de serviços e equipamentos. Apontamos, além disso, que tal expediente contribui com a desprofissionalização dos professores pelas suas próprias mãos, pois tende a, com base na legalidade educacional que aponta para as “necessidades da educação do século XXI” corporificada atualmente na BNCC, relegar a tarefa docente à mediação da aprendizagem do aluno que se daria entre este e uma plataforma. Submeter, portanto, o trabalho vivo às determinações do trabalho morto.

Nesse sentido, deduzimos que o processo acima indicado tende a se aprofundar na educação brasileira, já que a tendência de demandar cada vez menos trabalho qualificado faz parte do desenvolvimento capitalista em qualquer área mercantilizada. A desprofissionalização que se dá pela desqualificação da natureza do trabalho do professor, ou seja, de seu caráter intelectual, seria assim, a forma específica para esse trabalho específico das determinações mais gerais da relação capital-trabalho no desenvolvimento capitalista. Inferimos ainda, que tal processo parece estar gestando justificativa derradeira para o rebaixamento da profissão (além da disseminação do entendimento do papel do professor como mero mediador, destituído de capacidade intelectual e decisória dos rumos e finalidades da educação, e ineficaz em termos de resultados mensuráveis), que seria o famigerado “apagão de professores” na educação básica, amplamente veiculado nos últimos anos. Quer dizer, a nossa percepção “à quente”, é que sob tal argumento, será jogada a pá de cal sobre a carreira dos professores da educação básica, ao permitir a incorporação de trabalhadores com formação ainda mais precária e aligeirada implicando em redução geral dos salários. Mas história é aberta e, caso estejamos corretos, esperamos que os professores e os grupos defensores da educação pública de qualidade possam impedir tal retrocesso.

Buscamos deixar claro que as diferentes formas de privatização utilizadas na rede estadual de Mato Grosso não representam acontecimentos únicos, mas reproduzem estratégias utilizadas em vários estados e municípios brasileiros nos últimos anos, embasados em políticas federais de educação. Por sua vez, o recrudescimento privatista sobre a educação também não é um acontecimento que possa ser descolado dos rumos da economia política brasileira, mas compõe um momento de aprofundamento do capitalismo neoliberal no país, em que a acumulação de capital se vê em condição e necessidade de expropriar fatias maiores do fundo público. Se esse aprofundamento conta, por um lado, sobre tal apropriação, por outro, muitas vezes a partir dos mesmos grupos, conta com uma cruzada contra os pisos constitucionais do Estado e de outras despesas sociais, visando a ampliação do mercado privado. Em suma, a tática é se apropriar o tanto quanto seja possível do recurso público disponível e, ao mesmo tempo, tomar conta do mercado aumentado pela ausência do Estado (seja por contratos com esse, via terceirização ou, mais diretamente, vendendo serviços privados à população).

A história da relação entre o capitalismo neoliberal brasileiro e a educação pública tem mostrado, portanto, que as estratégias burguesas para lucrar com a educação tem sido amplamente exitosas no embate contra organizações populares, sindicatos e partidos que defendem há décadas uma educação pública integralmente estatal, laica e de qualidade, como decorrência de um processo concomitante de coerção e apassivamento da classe trabalhadora

decorrentes da ofensiva burguesa tendo com centro o imperialismo estadunidense e suas renovadas formas de garantia de acumulação de capital. Por isso, talvez a luta por uma educação integralmente pública, sem ingerência privada em nenhuma hipótese, comandada pelo Estado capitalista enquanto *finalidade* dos trabalhadores do campo educacional não seja a melhor das estratégias, ainda que enquanto tática seja necessária, para garantir um mínimo de dignidade dos trabalhadores e de seus filhos. A sua vinculação à um programa maior que vise a emancipação humana nos parece fundamental, assim como o entendimento de que, apesar de alguma autonomia relativa, educação é, em grande medida, determinada pela conformação do modo de produção capitalista e pela luta de classes.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. *O make up do trabalho: uma empresa e um milhão de revendedoras de cosméticos*. 2011. 307 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2011.795542>.
- ABREU, Allan de. “A vida como ela é”: o código da fraude em mensagens de executivos da Americanas. *Revista Piauí*. 27 jun. 2024. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/fraude-americanas-pf-mensagens-executivos/>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990*. Brasília: ANPAE, 2022.
- AFFONSO, Julia; VALFRÉ, Vinicius. Lula abre espaço para grupo de Lemann influenciar decisões de R\$ 6,6 bilhões na educação. *Estadão*. Política. 29 set. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao/?srsltid=AfmBOopPkG3f9o2baf7wR-Sx09YqF2sBU8dI8QgtBdAdlIBGOVGVVG3U>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- ALBUQUERQUE, Flávia. Ex-ministro Henrique Paim coordenará educação na equipe de transição. *Agência Brasil – Política*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2022-11/ex-ministro-henrique-paim-coordenara-educacao-na-equipe-de-transicao>. Acesso em: 4 set. 2025.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- AMARAL, Maria Clara Ede. *Relações público-privado na educação de Mato Grosso*. 2014. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 1-13.
- ANDRADE, Caio. *A ofensiva burguesa na educação: do enfrentamento à implementação do projeto empresarial pelo PT*. Marília: Lutas Anticapital, 2022.
- ANPED; ABDC. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- ANTUNES, André. *A quem interessa a BNCC?*. EPSJV/Fiocruz, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- ANTUNES, Caio Sgarbi. *A escola do trabalho: formação humana em Marx*. 2016. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.
- ANTUNES, Caio Sgarbi. *A educação em Mészáros [livro eletrônico]: trabalho, alienação e emancipação*. Campinas: Autores Associados, 2022.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. João Menelau Paraskeva. 1 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

ARAUJO, Hellen Gregol. *A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes*. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.92, p.1039 – 1066, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300015>.

BAKER, Bruce; MIRON, Gary. The Business of Charter Schooling: Understanding the Policies That Charter Operators Use for Financial Benefit. *National Education Policy Center*, Dec. 2015.

BARBOSA, Tulio. A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista. *Ciência Geográfica*, Bauru: AGB-SP, n. 24, v. 24, p. 114-127, jan./dez., 2020.

BARBOSA, Tulio. *Manual de anticolonialismo: volume 1. A construção do anticolonialismo hoje*. Uberlândia: Núcleo Teoria Anticolonial, 2023.

BASTOS, Remo Moreira Brito. *No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública*. 2017. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BEDINELLI, Talita. São Paulo põe creche em cima de loja de construção. *Folha de São Paulo*. Educação. 18 meio 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u567478.shtml>. Acesso em: 28 out. 2025.

BEHRING, Elaine R. *Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEILER, Ruhan Rodys. Apontamentos sobre o neoliberalismo e suas violências. *Observatorium*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 67-94, 2025.

BEILER, Ruhan Rodys. *Implicações das estratégias de uso do território de Araquari (SC) pela BMW*. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

BELLI, Rodrigo Bischoff. *O irracionalismo como ideologia do capital: análise de suas expressões ideológicas fascista e pós-modernista*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

BELLO, Luiz. Censo 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. *Agência IBGE Notícias*. 26 fev. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>. Acesso em: 26 set. 2025.

BNDES. Privatização no Brasil (1990-1994 e 1995-2002). BNDES. Jul. 2002. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/23865/1/Privatização%20no%20Brasil%20-%201990-1994%20e%201995-2002_213514_P_pdfa.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

BOITO Jr., Armando. Neoliberalismo e relações de classe no Brasil. *Idéias*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 13-48, 2002.

BOITO Jr., Armando. O Estado capitalista no centro: crítica ao conceito de poder de Michel Foucault. In: BOITO Jr., Armando. *Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BOITO Jr., Armando. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Editora da Unicamp. São Paulo: Editora da Unesp, 2018.

BOMFIM, Camila. Após operação da PF sobre desvios em kits de robótica, governo demite diretor do MEC. *GI – Política*. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/06/05/apos-operacao-da-pf-sobre-desvios-em-kits-de-robotica-governo-demite-diretor-do-mec.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2025.

BONIN, Robson. Instituto Península, da família Diniz, reforça formação de professores. *Veja. Radar*. 3 mar. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/instituto-peninsula-da-familia-diniz-reforca-formacao-de-professores/>. Acesso em 29 out. 2025.

BRAGA, Lucelma Silva. *A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história*. 2019. 443 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1096336>.

BRANDÃO, Rosane. *Especial – Mais de 30 mil profissionais da educação receberam algum tipo de formação nos últimos quatro anos*. Seduc/Notícia. 29 dez. 2006. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/especial-mais-de-30-mil-profissionais-da-educacao-receberam-algum-tipo-de-formacao-nos-ultimos-quatro-anos>. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Secretaria de Assuntos Estratégicos. 22 abr. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. (3ª versão oficial). 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. (Versão final homologada). 2017b.

BRESSAN, Lucas. Financeirização na Educação Superior Privada: uma análise do fenômeno nos governos Lula e Dilma. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Niterói, n. 56, maio/ago. 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 45, p. 49–95, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>.

CANZIANI, Alex; FERNANDES, Amauri Monge. Codinorp: um paco de sucesso a ser seguido no Brasil. *Folha de Londrina*. 2 set. 2019. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniaao/codinorp-um-case-de-sucesso-a-ser-seguido-no-brasil-2960235e.html?d=1>. Acesso em: 9 fev. 2024.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Inserção externa e vulnerabilidade da economia brasileira no governo Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. et al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico*. São Paulo: Ed. Garamond, 2010.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. A Crise do capitalismo dependente brasileiro. In: MACÁRIO, Epitácio. et al (org.). *Dimensões da Crise Brasileira: dependência, trabalho e fundo público*. Fortaleza: EdUECE; Bauru: Canal 6, 2018. cap. 1, p. 23-55.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. *Dependencia, super-explotación del trabajo y crisis: una interpretación desde Marx*. Madrid: Ediciones Maia, 2017.

CARNEIRO, Ricardo. Navegando a contravento. Uma reflexão sobre o experimento desenvolvimentista do governo Dilma Rousseff. *Texto para Discussão*, Campinas, IE-UNICAMP, 2017.

CARVALHO, Olavo de. O estupro intelectual da infância. (Carta de Miguel Nagib ao professor Iomar). *Sapientiam autem non vincit malitia*. Olavo de Carvalho homepage. 19 set. 2003. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20030921075113/https://olavodecarvalho.org/convidados/mnagib.htm>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CARVALHO, Sandro Sacchet de; REIS, Mauricio Cortez. *A Evolução da sobre-educação no Brasil e o papel do ciclo econômico entre 2012 e 2023*. Rio de Janeiro: Ipea, jul. 2024. (Texto para Discussão, n. 3025). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td3025-port>.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR. Roberto. (Org.). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando L.; GOULART, Débora Cristina.; XIMENES, Salomão Barros. Contratos de Impacto Social na Rede Estadual de São Paulo: Nova Modalidade de Parceria Público-Privada no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 130, p. 2-25, 2018.

CATINI, Carolina de Roig. *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista*. 258 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CATINI, Carolina de Roig. *Privatização da educação e gestão da barbárie: crítica da forma do direito*. 2 ed. São Paulo: Lado Esquerdo, 2018.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 53–68, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>.

CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43748>.

CELESTINO, Carlos. Ações do programa Evasão Zero, Gestão 10 promovem a melhoria na educação pública. *Site Seduc-MT*. 26 nov. 2020. Disponível em:

<https://www3.seduc.mt.gov.br/-/15941678-acoes-do-programa-evasao-zero-gestao-10-promovem-a-melhoria-na-educacao-publica>. Acesso em: 10 out. 2024.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Notas técnicas – 15: autoavaliação de competências digitais de professores. CIEB. jul. 2019. Disponível em: https://CIEB.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB_NotaTecnica15_junho_-2019.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. Trad. Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

CHARLOT, Bernard; FIGEAT, Medeleine. *Histoire de la formation des ouvriers*. Paris: Minerve, 1985.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CONTROLADORIA GERAL DO ESTADO. MATO GROSSO - CGE-MT. *Relatório de Auditoria 0017/2021*. Análise do Pregão Eletrônico nº 008/2021 - Processo nº 47051/2021. Contrato nº 014/2021. CGE-MT. Cuiabá, MT, 2021a. Disponível em: <https://www.cge.mt.gov.br/documents/364510/16464425/RA+17+2021+-+Pregão+Eletrônico+08-2021.+Contrato+14-2021.+Prestação+de+serviços+gráficos.+Impressão+de+material+didático.pdf>. Acesso em 20 nov. 2024.

CONTROLADORIA GERAL DO ESTADO DE MATO GROSSO - CGE-MT. *Relatório de Auditoria número 13/2021*. CGE-MT, 2021b.

COLOMBO, Luiza Rabelo. *A frente liberal-ultraconservadora no Brasil: reflexões sobre e para além do “movimento” escola sem partido*. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

COSTA, Euler Oliveira Cardoso da. *O Processo de Privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente*. 2020. 217 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira. Neoliberalismo e as articulações do capital na apropriação do fundo público da educação em Mato Grosso. *Cadernos CEDES*, v. 45, p. e293871, 2025.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. *Exitus*, Santarém, v. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1655>.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cassia. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70086>.

COSTA, Marilda de Oliveira; JORGE, Samára Assunção Valles; CÂMARA, Elda Vasni Tavares. O receituário empresarial para a educação em Mato Grosso: avaliação e qualidade, accountability e premiação como “almas” do negócio. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 13, n. 3, 2024. DOI: [10.14393/REPOD-v13n3a2024-75247](https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n3a2024-75247).

COSTA, Rodrigo. Governador anuncia viagem de 15 professores de MT para conhecer educação de Sobral, no Ceará. *Olhar Direto*. Política. Disponível em:

<https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=519098¬icia=governador-anuncia-viagem-de-15-professores-de-mt-para-conhecer-educacao-de-sobral-no-ceara&edicao=1>.

Acesso em 17 nov. 2025.

COWEN, Joshua. *How School Voucher Programs Hurt Students*. Time, 19 abr. 2023. Disponível em: <https://time.com/6272666/school-voucher-programs-hurt-students/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

CRUZ, Priscila. Padronizar para avaliar gestores e educadores. *Tendências/Debates*. Folha de São Paulo, Opinião, 15 set. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/66281-padronizar-para-avaliar-gestores-e-educadores.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CUIABÁ. *Plano estratégico - Município de Cuiabá*. 2013-2023. Cuiabá, 2013. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/storage/webdisco/2015/07/31/outros/f535d4d3f538bea8d81f7713481bf386.pdf>. Acesso em: 4 set 2024.

CUNHA, Eduardo de Lima. *A política curricular para o ensino de geografia no estado de Mato Grosso (2015 – 2018)*. 186 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo (RS), v. 22, n. 1, p. 26-34, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14774>.

CUNHA, Luiz Antônio. O Legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357–377, abr.-jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200002>.

D'ÁVILA, Aline. Projeto Político Pedagógico - PPP/MT. Indicadores educacionais 2023. Material de apoio à oficina de Indicadores Educacionais para elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas da rede estadual do Mato Grosso. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. *Perspectiva*, v. 22, n. 1, p. 93-110, 2004.

DARDOT, Pierre et al. *A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. Trad. Márcia Pereira Cunha. São Paulo: Elefante, 2021.

DELGADO, Guilherme Costa. *Do “capital financeiro na agricultura” à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos; ROSSI, Caroline Gut. Além da desindustrialização: transformações no padrão de organização e acumulação da indústria em um cenário de ‘Doença Brasileira’. *Texto para Discussão*, v. 291, IE Unicamp, 2017.

DOMICIANO, Cássia. Privatização da educação estadual mato-grossense: programas e atores privados (2015-2018). In: VENCO, Selam; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise. *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

DOURADO, Romilson. *A Seduc sob um secretário de direito e dois de fato*. RDNews/Blog do Romilson. 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/blog-do-romilson/conteudo/a-seduc-sob-um-secretario-de-direito-e-dois-de-fato/179433>. Acesso em: 29 out. 2024.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. O imperialismo na era neoliberal. *Crítica Marxista*, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.18, p. 11-36, 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTADÃO. *CEO diz que desemprego deve subir para que empresas tenham mais poder sobre funcionário*. 13 set. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/ceo-desemprego-subir-empresas-tenham-poder-funcionario-nprei/> Acesso em: 15 abr. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 10, n. 15, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. p. 209-235. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

FANAIA, Paulo Henrique; ARANTES, Gabriella. Alan Porto revela os planos ambiciosos para a Educação em 2023. *Leiagora*. Entrevista da Semana. 8 jan. 2023. Disponível em: <https://www.leiagora.com.br/noticia/130239/alan-porto-revela-os-planos-ambiciosos-para-a-educacao-em-2023>. Acesso em: 25 out. 2024.

FARIAS, Adriana Medeiros. O empresariamento da educação pública: Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná. *Interfaces da Educação*, Parnaíba, v. 13, n. 38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v13i38.6071>.

FARIAS, Adriana Medeiros; CARIELLO, Lisia Nicolliello. Vetor Brasil, o "case de sucesso" do conglomerado Lemann. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 28, n. 1, p. 130–160, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36449/rth.v28i1.32073>.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

FGV-EBAPE. FGV/EBAPE e Harvard inauguram primeiro Think Tank brasileiro de políticas educacionais. 1 dez. 2016. Disponível em: <https://ebape.fgv.br/noticias/fgvebape-e-harvard-inauguram-primeiro-think-tank-brasileiro-politicas-educacionais>. Acesso em: 26 out. 2025.

FGV-DGPE. DGPE 5 anos. *Site FGV-DGPE*. 2023. Disponível em: <https://static.municipios.fgv.br/assets/docs/DGPE5ANOS.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

FIORI, José Luís. *Os moedeiros falsos*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Trad. Rodrigo Gonsalves, Jorge Adeodato e Maikel da Silveira. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Empresários se dizem contra atual modelo econômico e apoiam Lula. Folha online. 29 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u35178.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FONTES, Andréia. Governo de MT entrega material didático para aprimorar aulas não presenciais; são 233.335 apostilas dedicadas a estudantes e professores. *Site Seduc-MT*. 26 abr. 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16923871-governo-de-mt-entrega-material-didatico-para-aprimorar-aulas-nao-presenciais-sao-233.335-apostilas-dedicadas-a-estudantes-e-professores>. Acesso em: 15 out. 2024.

FONTES, Andréia. Governo lança maior programa de alfabetização da história de Mato Grosso. *Site Seduc-MT*. Notícias. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/17707594-governo-lanca-maior-programa-de-alfabetizacao-da-historia-de-mato-grosso>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, Luiz Carlos de. MT: CAED e Falconi juntos. *Avaliação educacional - Blog do Freitas*. 1 dez. 2015a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/01/mt-CAED-e-falconi-juntos/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. PNE: mesmo caminho, mesmo buraco. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 22 nov. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/22/pne-mesmo-caminho-mesmo-buraco/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Pátria Educadora II. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 23 abr. 2015b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/23/patria-educadora-ii/>. Acesso em 15 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: conservadores vão ao Congresso – final. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 4 jun. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/06/04/bncc-conservadores-vao-ao-congresso-final/>. Acesso em 5 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. *Avaliação Educacional - Blog do Freitas*. 7 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em 5 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIXO, Alessandra Soares; COSTA, Rafael. Trajetória da austeridade fiscal no Brasil: a institucionalização do neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique Brasil*. 13 maio 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/trajetoria-da-austeridade-fiscal-no-brasil-a-institucionalizacao-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 25 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

FUNDAÇÃO Lemann reforça seu time de consultores. *Fundação Lemann*. Notícias. 8 jan. 2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/fundacao-lemann-reforca-seu-time-de-consultores/>. Acesso em: 27 out. 2025.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Informe Social. 2025. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/informe-social-2024.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO; INTITUTO NATURA; SEDUC-MT. Sistematização da implementação do Programa de Formação Docente em Competências Digitais em Mato Grosso. *Fundação Telefônica Vivo*. 2024. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Sistematizacao_da_implementacao.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

GALVÃO, Andréia. O neoliberalismo na perspectiva marxista. *Crítica Marxista*, São Paulo, Ed. Unesp, n. 27, p. 149-156, 2008. DOI: <https://doi.org/10.53000/cma.v15i27.19451>.

GAMBLE, Andrew. The Free Economy and the Strong State, *Socialist Register*, v. 16, p. 1-25, 1979.

GALZERANO, Luciana Sardenha. *Políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular: projetos em disputa*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2024.tde-12112024-132359>.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 1, p. 077–098, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89873>.

GENTILI, Pablo. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 49, p. 19–57, 2009. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie490673>.

GILDER, George. *Wealth and poverty*. New York: Bantam Books, 1981.

GOBATTO, Márcia Regina. Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. *Laplage em Revista*, São Carlos (SP), v. 1, n. 2, p. 107-118, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151224p.107-118>.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. *Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira*. 2022. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

GROS, Denise Barbosa. Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 143-159, fev., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100009>.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. NCLB's lost decade for educational progress: what can we learn from this policy failure? *FairTest: National Center for Fair &*

Open Testing. 2012. Disponível em: http://fairtest.org/sites/default/files/NCLB_Report_Final_Layout.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUZMÁN, Jaime. El camino político. *Realidad*, Santiago, ano 1, n. 7, p. 13–23, 1979.

HAERTEL, Edward. Reliability and validity of inferences about teachers based on student test scores. The 14th William H. Angoff Lecture presented at the National Press Club, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560957.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2025.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. 2ª ed. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HAYEK, Friedrich August von. *Direito, legislação e liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política*. São Paulo: Visão, 1985. 3 v.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. 6 ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HILLMAN, Velislava. EdTech in schools – a threat to data privacy? *Media@LSE Blog*. 27 maio 2021. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2021/05/27/edtech-in-schools-a-threat-to-data-privacy/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>.

IASI, Mauro Luis. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. 3 ed. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

JANKAVSKI, André. SLC deveria valer pelo menos o dobro, dizem os Scheffer, que compraram 5% da empresa. *Brazilian Journal*. Negócios. 18 jan. 2024. Disponível em: <https://braziljournal.com/slc-deveria-valer-pelo-menos-o-dobro-dizem-os-scheffer-que-compraram-5-da-empresa/>. Acesso em: 7 out. 2024.

KARDARAS, Nicholas. Screens In Schools Are a \$60 Billion Hoax. *Time*. 31 ago. 2016. Disponível em: <https://time.com/4474496/screens-schools-hoax/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

KOIKE, Beth. *Falconi cria consultoria voltada à educação*. Valor Econômico. 11 nov. 2015. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2015/11/11/falconi-cria-consultoria-voltada-a-educacao.ghml>. Acesso em: 25 out. 2024.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Estado, classe social e educação: uma análise crítica da hegemonia do agronegócio*. 2014. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz; DUARTE, Patrícia Ferreira. Políticas educacionais na era digital do capitalismo: dinâmicas globais e reverberações no contexto brasileiro. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 48, p. 96–114, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45398>.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAYTON, Lyndsey. How Bill Gates Pulled Off the Swift Common Core Revolution. *The Washington Post*. 8 jun. 2014. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/politics/how-bill-gates-pulled-off-the-swift-common-core-revolution/2014/06/07/a830e32e-ec34-11e3-9f5c-9075d5508f0a_story.html Acesso em: 20 jul. 2024.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. et al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico*. São Paulo: Ed. Garamond, 2010. p. 369-412.

LIMA, Paula Valim de. *Transformação Digital da Educação no Brasil: políticas educacionais e relações entre o público e o privado na era digital do capitalismo*. 2025. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

LIMA, Thiago Salgado Vaz de. *A rede de avaliação em larga escala como uma das expressões da escalada da burguesia sobre a educação pública brasileira*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal, 2012.

LOCKE, John. Proposta de uma representação contendo um esquema de métodos para a inserção empregatícia dos pobres. Proposto pelo Senhor Locke, em 26 de outubro de 1697. In: TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; ARRIADA, Eduardo. John Locke: alguns problemas referentes à educação do pobre. *História da Educação*, v. 21, n. 52, p. 363–378, maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/72220>.

LOPES, José Marcos. TCE solicita estudos e audiência pública sobre a Celepar; privatização segue suspensa. *Plural*. 4 out. 2025. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/tce-pede/>. Acesso em: 27 out. 2025.

MACLEAN, Nancy. *Democracy in chains: the deep of the radical right's stealth plan for America*. New York: Penguin, 2017.

MANOEL, Jones. *A luta de classes pela memória: raça, classe e Revolução Africana*. IN: MANOEL, Jones; LANDI, Gabriel (Org.). *Revolução Africana: uma antologia do pensamento marxista*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MATOS, Rui. TCE reconhece que contrato entre Seduc-MT e o Consórcio FGV-DIAN foi vantajoso para Estado. *Site Seduc-MT*. 13 dez. 2023a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/tce-reconhece-que-contrato-entre-seduc-mt-e-o-cons%C3%B3rcio-fgv-dian-foi-vantajoso-para-estado>. Acesso em: 19 set. 2025.

MATOS, Rui. Aprendizagem dos alunos das escolas estaduais de MT melhora 18,9% em 2022, aponta indicador da FGV. *Site Seduc-MT*. 19 jan. 2023b. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23367120-aprendizagem-dos-alunos-das-escolas-estaduais-de-mt-melhora-18-9-em-2022-aponta-indicador-da-fgv>. Acesso em: 19 set. 2025.

MARCETIC, Branko. Columbia Student Terrorists? NYPD Must Think We're Pretty Dumb. *Jacobin*, 6 maio 2024. Disponível em: <https://jacobin.com/2024/05/columbia-protest-nypd-terrorism-palestine> Acesso em: 6 de maio 2024.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. p. 127-174. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Antonio. A cruzada de Haddad contra a Saúde e Educação. *Outras Palavras*. 10 abr. 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/a-cruzada-de-haddad-contra-a-saude-e-educacao/>. Acesso em 12 fev. 2025.

MARTINS, Erika Moreira. Movimento "todos pela educação": um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.915751>.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. *Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil*. 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.915818>.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. *Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil*. Curitiba: CRV, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos inéditos – 1845*. Trad. Manuel Reis Ferreira. Lisboa: Ulmeiro, 1976.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MATO GROSSO. Lei n. 6.695, de dezembro de 1995. Autoriza o Poder Executivo a aderir ao Programa de Apoio à Reestruturação e ao Ajuste Fiscal de Estados, proposto pelo Conselho Monetário Nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/Legislacao/legfinan.nsf/2b2e6c5ed54869788425671300480214/89b5670fa74daab604256d790067cad6?OpenDocument>. Acesso em: 13 out. 2025.

MATO GROSSO. Lei nº 11.233, de 19 de outubro de 2020. Institui diretriz para o estímulo ao empreendedorismo para alunos do ensino médio da rede de educação pública do Estado de Mato Grosso. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 27.860, p. 1-2, Cuiabá, MT, 20 out. 2020a. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16072#/p:1/e:16072>. Acesso em: 4 out. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria De Estado de Educação, Esporte e Lazer. *Extrato de Ratificação de Inexigibilidade de Licitação 005/2016*. Diário Oficial de Mato Grosso: 15 abr. 2016, p. 67.

MATO GROSSO. Secretaria De Estado de Educação, Esporte e Lazer. *Extrato de Termo de Contrato Nº. 013/2007*. Diário Oficial de Mato Grosso: 31 maio 2007a.

MATO GROSSO. Secretaria De Estado de Educação, Esporte e Lazer. *Extrato de Termo de Contrato Nº. 012/2007*. Diário Oficial de Mato Grosso: 15 maio 2007b.

MATO GROSSO. Pregão eletrônico registro de preço nº 021/2020 - Processo nº 348200/2020. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 27.887, p. 67, Cuiabá, MT, 30 de novembro de 2020b. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16117#/p:67/e:16117>. Acesso em 4 out. 2024.

MATO GROSSO. Lei nº 11.378, de 20 de maio de 2021. Institui a Política Estadual de Incentivo à Educação Socioemocional. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.004, p. 4-5, Cuiabá, MT, 21 de maio de 2021a. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16337#/p:4/e:16337>. Acesso em: 14 out. 2024.

MATO GROSSO. Lei nº 11.603 de 9 de dezembro de 2021. Cria o Programa Estadual Educação de Excelência no âmbito do Estado de Mato Grosso. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.141, p. 2-3, Cuiabá, MT, 10 de dezembro de 2021b. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16604#/p:2/e:16604>. Acesso em: 4 out. 2024.

MATO GROSSO. Lei 1.065 de 28 de julho de 2021. Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.640, p. 2, Cuiabá-MT, 29 jul. 2021c. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16425#/p:2/e:16425>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MATO GROSSO. Extrato do Termo de Fomento nº 2914-2022. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.450, p. 124, Cuiabá-MT, 29 dez. 2022a. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17068#/p:124/e:17068?>. Acesso em: 30 out. 2025.

MATO GROSSO. Decreto n. 1.497, de 10 de outubro de 2022. Dispõe sobre a Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.349, p. 1-3, Cuiabá, MT, 11 out. 2022b. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16974#/p:1/e:16974>. Acesso em 12 set. 2024.

MATO GROSSO. Extrato do Termo de Cooperação n. 0016-2022. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.232, p. 22, Cuiabá-MT, 28 abr. 2022c. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16792#/p:22/e:16792>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MATO GROSSO. Extrato do 1º Termo Aditivo ao Contrato 065/2021/SEDUC. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.558, p. 147, Cuiabá-MT, 8 ago. 2023a. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17423#/p:147/e:17423?>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MATO GROSSO. Extrato do 3º termo aditivo ao contrato n. 081/2021 - Dissolução de consórcio e alteração contratual. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.552, p. 35-36, Cuiabá, MT, 12 jun. 2023b. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17327#/p:35/e:17327>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MATO GROSSO. Edital Simplificado de Seleção Interna n. 008/2023/GS/SEDUC/MT. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.243, p. 1-5, Cuiabá, MT, 9 mar. 2023c. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17165#/p:1/e:17165>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MATO GROSSO. Edital nº 012/2023/GS/SEDUC/MT. Processo Seletivo Simplificado para Seleção de Professores Multiplicadores para o Programa Pacto pela Digitalização nos Municípios do Estado de Mato Grosso. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.551, p. 17-20, Cuiabá-MT, 31 maio 2023d. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17304#/p:17/e:17304>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MATO GROSSO. Decreto n. 984, de 27 de agosto de 2024. Regulamenta a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado relativo ao ano de 2024 dos Profissionais da Educação Básica e dos demais servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, nos termos dos arts. 5º e 8º da Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.816, p. 2-5, Cuiabá, MT, 28 ago. 2024a. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/18059#/p:2/e:18059>. Acesso em: 15 maio 2025.

MATO GROSSO. Extrato do Termo de Fomento n. 1004-2024-SEDEC. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.786, p. 46, Cuiabá, MT, 17. jul. 2024b. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17999#/p:46/e:17999?>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MATO GROSSO. Extrato do Termo de Fomento n. 1018-2024-SEDEC. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.808, p. 56, Cuiabá, MT, 16 ago. 2024c. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/18045#/p:56/e:18045>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MATO GROSSO. Extrato do 4º Termo de Apostilamento ao Contrato n. 081/2021/SEDUC. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 28.769, p. 144, Cuiabá, MT, 24 jun. 2024d. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17959#/p:144/e:17959>. Acesso em: 9 nov. 2024.

MATO GROSSO. Decreto n. 1.648, de 4 de setembro de 2025. Regulamenta a Gratificação por Eficiência e Resultado relativo ao biênio 2025 - 2026, e a Premiação de Reconhecimento por Desempenho Educacional, destinada aos Profissionais da Educação Básica e aos demais servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 29.067, p. 4-9, Cuiabá, MT, 4 set. 2025. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/18656#/p:4/e:18656>. Acesso em: 1 dez. 2025.

MAZZOTTI, Tarso. *Educação popular segundo os anarquistas e comunistas*: Brasil, Primeira República (1889-1930). São Paulo: Editora Dialética, 2024. *E-book*.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação*: consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela). Maceió: Edufal, 2004.

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

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

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 3, p. 590–621, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Fazenda de Minas Gerais. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – 2019-2030*. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/pagina/planejamento-e-orcamento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi/plano-mineiro-de> Acesso em: 7 maio 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia Digital PNLD 2021. MEC, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projetos Integradores. Guia Digital PNLD 2020. MEC, 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230011>.

MINTO, Lalo Watanabe. *O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo*. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

MIRANDA, Diego. Prefácio. Educação frente ao Marxismo: crítica e práxis. In: ANDRADE, Caio. *A ofensiva burguesa na educação: do enfrentamento à implementação do projeto empresarial pelo PT*. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

MIRON, Gary; MATHIS, William; WELNER, Kevin. Review of separating fact & fiction. *National Education Policy Center*, Feb. 2015.

MISES, Ludwig von. *Liberalismo*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MISES, Ludwig Von. *Teoria e história: uma interpretação da evolução social e econômica*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2014.

MISES, Ludwig Von. *Socialismo: uma análise econômica e sociológica*. São Paulo: Editora Konkin, 2021.

MONBIOT, George. O programa secreto do capitalismo totalitário. *Outras Palavras*, 25 jul. 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/o-programa-secreto-do-capitalismo-totalitario/> Acesso em 8 maio 2024.

MOTA, Beatriz. Vouchers vão gerar um apartheid educacional. Entrevista com Roberto Leher. *EPSJV/Fiocruz*, 30 jan. 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/vouchers-vao-gerar-um-apartheid-educacional> Acesso em: 8 maio 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. *6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais,*

distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordada, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC*. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Índice de insumos do Movimento pela Base*. 2016. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

NAGIB, Miguel. Por uma escola que promova os valores do Millenium. *Instituto Millenium*. 5 ago. 2009. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20090808073257/https://imil.org.br/artigos/por-uma-escola-que-promova-os-valores-do-millenium/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NAGIB, Miguel. O caso Sigma. *Blog Escola Sem Partido*. 10 out. 2011. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20250429074031/http://escolasempartido.org/blog/caso-sigma/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e o neoliberalismo*. São Paulo: Atlas, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. p. 85-125. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. p. 19-39. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. [s.l.]: OECD Publishing. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1088834>.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A fronteira amazônica mato-grossense: grilagem, corrupção e violência*. São Paulo: Iandê Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Luciana. Seduc e Senai se unem em cursos de Formação Técnica e Profissionalizante. *Site Seduc*. Notícias. 2 jul. 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22164511-seduc-e-senai-se-unem-em-cursos-de-formacao-tecnica-e-profissionalizante>. Acesso em: 5 nov. 2025.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 47-60, jan./abr., 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100006>.

PACHUKANIS, Evguiéni. A teoria geral do direito e o marxismo. Trad. Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. *A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling* (2004-2020). 2021. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.

PENNA, Fernando Araújo. O ódio aos professores. *Movimento Liberdade para Educar*. 18 set. 2015. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/2016/06/03/o-odio-aos-professores/>. Acesso em: 12 maio 2025.

PENNA, Fernando Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. Texto complementar. *Fronteiras – Revista Catarinense de História*, Chapecó, n. 37, p. 143-15, 2021.

PENNA, Fernando; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altemar de Costa; LEAL, Tito Barros. (orgs.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. P. 13-37.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERSSE, Jonas. ALEC Admits School Vouchers Are for Kids in Suburbia. *PRWatch*, 22 jul. 2015. Disponível em: <https://www.prwatch.org/news/2015/07/12869/alec-school-vouchers-are-kids-suburbia>. Acesso em: 9 abr. 2024.

PINEAU, Pablo. ¿Por que triunfó la escuela? o la modernidade dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108–135, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000008>.

PIONNER INSTITUTE. Common Core State Standards Estimated Cost is \$16 Billion for States. *Pionner Institute. News*. 22 fev. 2012. Disponível em: <https://pioneerinstitute.org/common-core-state-standards-estimated-cost-is-16-billion-for-states>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PIRES, Luciano. LíderCast 238 – Miguel Nagib. *LíderCast Café Brasil*. 18 ago. 2022. Disponível em: <https://portal.lucianopires.com.br/lidercast-238-miguel-nagib/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PONTES, Felipe. Universidades públicas podem cobrar por cursos de especialização, decide STF. *Agência Brasil*. 26 abr. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-04/universidades-publicas-podem-cobrar-por-cursos-de-especializacao-decide-stf>. Acesso em: 26 out. 2025.

POWELL, Lewis Thornton. O Memorando Powell. *Marx e o Marxismo*, Niterói, v. 4, n. 7, p. 361-379, jul./dez. 2016.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO - PGE-MT. *Parecer nº 948/SGAC/PGE/2021*. PGE-MT, 2021a.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO - PGE-MT. *Parecer nº 988/SGAC/PGE2021*. PGE-MT, 2021b.

RAQUEL, Marcia. Representantes dos Cefapros vão discutir avaliação do Eterno Aprendiz. *Site Seduc-MT*. 22 maio 2006. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/representantes-dos-cefapros-vaio-discutir-avaliacao-do-eterno-aprendiz>. Acesso em: 23 set. 2025.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAVITCH, Diane. *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Basic, 2013.

RAVITCH, Diane. *Slaying Goliath: the impassioned fight to defeat the privatization movement and save America's public schools*. New York: Alfred A. Knopf, 2020. *E-book*.

REINHOUDT, Jurgen; AUDIER, Serge. *The Walter Lippmann Colloquium: the birth of neo-liberalism*. *E-book*. [s.l]: Springer International Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65885-8>.

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos. *Capitais conectados: decodificando uma rede de influências do capital para a transformação digital da Educação Básica*. 2025. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 377-757, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior. Expansão e democratização. *Cadernos GEA*, n. 3, Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, Cinthia. Proposta de apoiar empresa que criar instituto por creche é controversa. *Último Segundo – IG*. Educação. 15 mar. 2013. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20170922172903/http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-15/proposta-de-apoiar-empresa-que-criar-instituto-por-creche-e-controversa.html>. Acesso em: 26 out. 2025.

ROUGIER, Louis. *Les mystiques économiques*. Comment von passe des démocraties libérales aux États totalitaires. Paris: Librairie de Médicis, 1938.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*, Niterói, v. 3, n. 4, 2015, p. 58-72, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.62782/2318-9657.2015.96>.

SAES, Décio. *República do capital: capitalismo e processo político no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAES, Décio Azevedo Marques. Capitalismo e processo político no Brasil: a via brasileira para o desenvolvimento do capitalismo. *Boletim Campineiro de Geografia*, Campinas, v. 1, n. 6, p. 11-28, jan./jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2015.v52n1.8481>.

SAGGIN, Viviane. Seduc e consultoria Falconi Educação assinam contrato. *Secom – MT*. 14 abr. 2016. Disponível em: <https://www.secom.mt.gov.br/w/3932867-seduc-e-consultoria-falconi-educacao-assinam-contrato>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SALDAÑA, Paulo. GARCIA, Nathalia. Aliado de Lira vendeu kit robótica 420% mais caro do que declarou ter pago. *Folha de São Paulo*. 13 abr. 2022. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/aliado-de-lira-vendeu-kit-robotica-420-mais-caro-do-que-declarou-ter-pago.shtml>. Acesso em: 24 set. 2025.

SALDAÑA, Paulo. Gestão Alckmin manteve bônus a professor apesar de admitir sua ineficácia. *Folha de São Paulo*, 20 mai. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml> Acesso em: 12 fev. 2024.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. *Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SCHIAVON, Carolina Rieger Massetti; BRAGHINI, Katya. Os irmãos Koch miram a América Latina. *Outras Palavras*, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/direita-assanhada/os-irmaos-koch-miram-a-america-latina/#sdendnote11sym>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SCHNEIDER, Alexandre. Toda força ao ensino básico. *Folha de São Paulo*. Opinião. 13 jul. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/07/1791099-toda-forca-ao-ensino-basico.shtml>. Acesso em: 27 out. 2025.

SEBRAE. Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP). Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/9ad96ff29cab0af6fe3518310afa4d28/\\$File/9919.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/9ad96ff29cab0af6fe3518310afa4d28/$File/9919.pdf). Acesso em: 8 out. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – SEDUC-MT. Edital de pregão eletrônico nº 021/2020. Cuiabá, MT, Seduc-MT, 2020a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2020/12/edital-licitacao-seduc.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – SEDUC-MT. Decisão - Pregão eletrônico nº 21/2020. *Diário Oficial de Mato Grosso*, n. 27.903, p. 107, Cuiabá, MT, 23 de dezembro de 2020b. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16147#/p:107/e:16147>. Acesso em: 5 out. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – SEDUC-MT. Termo de Referência 001/2021. Cuiabá, MT, 9 mar. 2021a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – SEDUC-MT. Termo de Contrato 081/2021. Cuiabá, MT, 9 dez. 2021b.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – SEDUC-MT. *Revista Educação 10 anos: Mato Grosso entre as melhores redes de educação pública do Brasil*. Out. 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – SEDUC-MT. Live – Aula Inaugural. *Canal Youtube da Seduc-MT*. 4 fev. 2022b.

SEKI, Allan Kenji. *Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)*. Tese (Doutorado em

Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

SENNA, Viviane. Desenvolvimento de pessoas em larga escala. *HSM Management*, 59 novembro-dezembro, 2006.

SHENFIELD, Arthur. *Liberalism and Colonialism*. London: Libertarian Alliance, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (orgs). *Políticas Educacionais*. Questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011, p. 222- 248.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Fabricio Fonseca da. *O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

SILVA, Jonas. Governador empossa especialistas para formulação de políticas públicas da Educação. Site da Seduc-MT. Notícias. 2 dez. 2020. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/15988509-governador-empossa-especialistas-para-formulacao-de-politicas-publicas-da-educacao>. Acesso em: 27 out. 2025.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas: O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). *Novos Estudos*, São Paulo, n. 102, p. 43-71, 2015.

SMITH, Fred; JACOBOWITZ, Robin. Tests are turning our kids into zeroes: a focus on failing. *The Benjamin Center for Public Policy Initiatives*. Disponível em: https://www.newpaltz.edu/media/the-benjamin-center/db_20_tests_are_turning_our_kids_into_zeroes_a_focus_on_failing.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

SOLCHANY, Jean. Chapitre 13. De Lima à Pretoria: le meilleur des (tiers) mondes néolibéraux. In: SOLCHANY, Jean. *Wilhelm Röpke, l'autre Hayek*. Aux origines du néolibéralisme. Paris: Éditions de la Sorbonne, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.41491>.

SOUZA, Angelita Matos. Desenvolvimento e dependência nos governos do PT no Brasil. In: XXXI Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017, Montevideo. *Anais...* Montevideo: Congresso ALAS, 2017.

SOUZA, Angelita Matos. Dependência e governos do PT. Tese (Livre docência) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP - Campus de Rio Claro. 2019. 177p.

SPRING, David; HANSON; Elizabeth. *Weapons of Mass Deception: how billionaires plan to destroy our public schools and what you can do to stop them*. Coalition to Protect our Public Schools. 2015.

STRAUSS, Valerie. Netflix's Reed Hastings has a big idea: Kill elected school boards. *The Washington Post*, 14 mar. 2014. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2014/03/14/netflixs-reed-hastings-has-a-big-idea-kill-elected-school-boards/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

STRUK, Vitor. *Codinorp entra na mira do Ministério Público do Paraná*. Folha de Londrina. 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/codinorp-entra-na-mira-do-ministerio-publico-do-parana-2981898e.html>. Acesso em: 29 out. 2024.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 21, p. 909-941, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-06182012000400009>.

THIAGO Silva lança Intensivão Pré-Enem para alunos de baixa renda em Rondonópolis. *Site Thiago Silva*. 11 out. 2023. Disponível em: <https://thiagosilvamt.com.br/2023/10/thiago-silva-lanca-intensivao-pre-enem-para-alunos-de-baixa-renda-em-rondonopolis/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Compromisso todos pela educação: rumo a 2022*. Nov. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/5172172/COMPROMISSO_TODOS_PELA_EDUCA%C3%87%C3%83O_TODOS_PELA_EDUCA%C3%87%C3%83O_RUMO_A_2022. Acesso em: 26 nov. 2025.

TOWNSEND, Joseph. *A Dissertation on Poor Laws*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1971.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MATO GROSSO TCE-MT. *Parecer nº 5.172/2023*. TCE-MT, 2023.

TYACK, David Bruce. *The One Best System: a history of American urban education*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1974.

UNIFACC-MT. Institucional. *Quem somos*. [2023?]. Disponível em: <https://unifacc.com.br/quem-somos-2/>. Acesso em: 30 out. 2025.

UNDIME. *Entenda o que muda com o novo currículo do ensino público brasileiro*. 24 set. 2015. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/25-09-2015-14-15-entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>. Acesso em: 17 ago. 2025.

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

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>.

VASCONCELOS, Eduardo. Vivo amplia lucro em 10% em 2024 com forte alta no pós e na fibra. *Teletime*. 25 fev. 2025. Disponível em: <https://teletime.com.br/25/02/2025/vivo-amplia-lucro-em-10-em-2024-com-forte-alta-no-pos-e-fibra/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

VELLOSO, Fernando. et al. Produtividade do trabalho no Brasil: uma análise dos resultados setoriais desde meados da década de 1990. *Blog do IBRE FGV*. 28 abr. 2022. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/produtividade-do-trabalho-no-brasil-uma-analise-dos-resultados-setoriais-desde-meados-da>. Acesso em: 26 set. 2025.

VIRI, Natalia. A Natura está pagando para vender a Avon Internacional. E essa é uma ótima notícia. *Exame*. 18 set. 2025. Disponível em: <https://exame.com/insight/a-natura-esta-pagando-para-vender-a-avon-internacional-e-essa-e-uma-otima-noticia/p>. Acesso em: 27 nov. 2025.

WRIGHT, S. Paul; HORN; Sandra P.; SANDERS, Willian P. Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Boston, n. 11, April 1997. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>.

XIMENES, Salomão Barros; CÁSSIO, Fernando. L.; CARNEIRO, Silvio; ADRIÃO, Theresa. *Políticos e banqueiros forjam “experimento social”*. Carta Capital. 29 nov. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaopoliticos-e-banqueiros-forjam-experimento-social-com-estudantes-da-rede-publica-de-sao-paulo/>. Acesso em: 29 out. 2024.

YOSHIDA, Ernesto. Mais Vivo do que nunca: os novos negócios da gigante em telecomunicação. *Veja Negócios*. 25 out. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/mais-vivo-do-que-nunca-os-novos-negocios-da-gigante-em-telecomunicacao/>. Acesso em: 24 nov. 2025.