

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 05 – Sociologia na Educação Básica

O papel do Estado na garantia da educação pública, gratuita e universal como fundamental à formação, manutenção e exercício da cidadania: uma crítica ao avanço do neoliberalismo e da privatização do Programa Parceiro da Escola.

Marco Antônio Katika¹

INTRODUÇÃO

Esse texto inicia sua discussão buscando entender qual o papel do Estado numa sociedade capitalista contemporânea, principalmente, em sua relação com a educação. Nesse sentido, teorias políticas e sociais ajudarão a compreender conceitos acerca desse tema, como por exemplo a ideia de um Estado de Bem-Estar Social defendida pelo economista britânico John Maynard Keynes em 1936. Partindo desse ponto, pretende-se também aprofundar-se na ideia de neoliberalismo e quais as implicações do avanço desses ideais políticos no Brasil a partir dos anos 1990 e suas consequências para a educação. Esses termos são centrais na compreensão do fato de que governos vêm advogando pela privatização de empresas estatais e serviços públicos, acreditando que a iniciativa privada pode gerenciar esses setores de forma mais eficiente do que o Estado.

DESENVOLVIMENTO

SOBRE O CONCEITO DE ESTADO

Diversos são os autores da sociologia clássica e moderna que apresentam diferentes concepções sobre o Estado, refletindo suas respectivas correntes teóricas e preocupações

¹ Graduado em Ciências Sociais e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná-UFPR, professor no Sesi Internacional Campus da Indústria em Curitiba. E-mail: marcokatika@hotmail.com.

analíticas. Ainda que diversas, essas definições compartilham o interesse em compreender o papel do Estado na organização social, no exercício do poder e na mediação de conflitos.

Para este trabalho, utilizaremos o entendimento defendido por Gramsci (2000) com seu conceito de Estado Ampliado. Em seu livro *Cadernos do Cárcere*, ele afirma que “o Estado é a sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 2000, p. 244). Essa formulação expressa a ideia de que o poder se sustenta não apenas pela força, mas pela construção do consenso entre as classes subalternas, por meio de mecanismos ideológicos, educacionais e culturais. Nesse sentido, o Estado Ampliado se configura como um campo de disputa, no qual diferentes grupos sociais buscam consolidar ou transformar a hegemonia vigente.

Essa leitura permite compreender o Estado como uma totalidade dinâmica e contraditória, em que as lutas políticas ultrapassam os limites do aparelho estatal, estendendo-se às organizações da sociedade civil, como a escola, a igreja, a imprensa e os partidos políticos, que operam na produção do consenso social. A noção gramsciana de Estado Ampliado, portanto, é fundamental para analisar as formas contemporâneas de dominação e resistência, pois reconhece que o poder se exerce tanto pela coerção quanto pela persuasão. Essa chave teórica será fundamental para a análise do Programa Parceiro da Escola e dos interesses da classe privada (grupos privados) e da elite econômica nessa política.

Pretende-se aqui, também, utilizar-se das ideias de Gramsci sobre o papel central do Estado na educação e desta como um instrumento de hegemonia, utilizada pela classe dominante, para a perpetuação de sua visão de mundo e valores. Tal chave analítica ajudará a entender a formação da agenda de privatização da educação pública via Programa Parceiro da Escola com a aprovação de parte da população do Paraná.

Quanto às diferentes visões históricas de Estado, destaca-se inicialmente o Estado Liberal, surgido como reação ao absolutismo e à centralização do poder no Antigo Regime. Fundamentado no Iluminismo, baseia-se na limitação do poder estatal, na defesa dos direitos naturais e na garantia da propriedade privada, consolidando-se entre os séculos XVII e XVIII com as revoluções burguesas, como a Revolução Gloriosa (1688), Americana (1776) e Francesa (1789).

Entre seus principais teóricos estão Locke (1690), Montesquieu (1748) e Rousseau (1762). Locke defende que o Estado existe para garantir vida, liberdade e propriedade; Montesquieu formula a separação dos poderes como mecanismo de controle; e Rousseau enfatiza a soberania popular. No século XIX, o liberalismo consolida-se com o avanço do

capitalismo industrial, com contribuições de Smith (1776), defensor do livre mercado, e Mill (1859), que destaca a liberdade individual.

Apesar de sua consolidação, o modelo liberal passou a ser questionado devido às desigualdades geradas pelo capitalismo, como concentração de renda e exclusão social. Nesse contexto, emerge o Estado de Bem-Estar Social, que busca garantir proteção social, equidade e acesso a direitos como saúde, educação e previdência, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

Esse modelo combina crescimento econômico e justiça social por meio da intervenção estatal, incluindo políticas redistributivas e serviços públicos. Marshall (1967) destaca a ampliação histórica dos direitos civis, políticos e sociais, enquanto Esping-Andersen (1990) classifica os regimes de bem-estar em liberal, conservador-corporativista e social-democrata, com base em critérios como grau de desmercantilização, estratificação social e papel do Estado. Keynes (1985) fundamenta economicamente esse modelo ao defender a intervenção estatal para garantir estabilidade e pleno emprego. O modelo keynesiano foi a base econômica do Estado de Bem-Estar Social no pós-guerra, ao combinar políticas fiscais e monetárias ativas com investimento público.

No Brasil, segundo Paula (1992), o Estado de Bem-Estar Social desenvolveu-se de forma limitada e fragmentada. Durante a Era Vargas, houve avanços como a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT e os institutos de previdência, porém com caráter excludente. No regime militar, a expansão da previdência ocorreu sem democratização dos direitos (FAGNANI e FONSECA, 2013).

A Constituição de 1988 – CF/88 representou um marco ao instituir a Seguridade Social e ampliar direitos, com políticas como o Sistema Único de Saúde – SUS, a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS e o Bolsa Família, posteriormente, embora desafios como subfinanciamento e desigualdades persistam (BRASIL, 1988; BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Conclui-se, portanto, que o Brasil não viveu um Estado de Bem-Estar Social pleno, mas sim uma experiência híbrida e incompleta, marcada pela coexistência entre políticas universais e focalizadas, avanços democráticos e restrições fiscais. O país construiu um “Estado de Bem-Estar Social periférico” (DRAIBE, 1989), no qual as políticas sociais convivem com altos níveis de desigualdade e fragilidade institucional, refletindo os desafios de um Estado que busca equilibrar cidadania, mercado e inclusão social em um contexto de desenvolvimento desigual.

Por fim, Harvey (2008) aponta a transição, a partir dos anos 1970, do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo, impulsionada pela crise econômica e pela estagflação. Esse modelo, associado a governos como Thatcher (Reino Unido 1979-1990) e Reagan (Estados Unidos 1981-1989), promove a redução da intervenção estatal e a privatização, influenciando reformas globais. Segundo Esping-Andersen (1990), essa mudança levou à adoção de políticas mais focalizadas, difundidas por instituições como o FMI e o Banco Mundial no contexto do Consenso de Washington, que influenciou reformas estruturais em diversos países, inclusive na América Latina, promovendo o desmonte parcial dos sistemas de proteção social construídos ao longo do século XX.

A RELAÇÃO ENTRE CIDADANIA, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO E O QUE PREVÊ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Para compreender a relação entre educação, cidadania e democracia, é necessário definir cidadania. Marshall (1967) a caracteriza como um conceito multidimensional composto por direitos civis (liberdade individual), políticos (participação no poder) e sociais (bem-estar e acesso a direitos como educação, saúde e trabalho). Bobbio (2004) complementa essa visão ao definir tais direitos como liberdade em relação ao Estado, no Estado e por meio do Estado.

Para Marshall (1967), a educação é central na constituição da cidadania, pois possibilita o exercício e a reivindicação dos demais direitos. Ao promover conhecimento e pensamento crítico, permite a participação democrática efetiva. Assim, os direitos são interdependentes, sendo a educação condição fundamental para sua concretização.

No Brasil, José Murilo de Carvalho (2008) identifica uma trajetória marcada pela dissociação entre direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis foram limitados às elites; os políticos, embora formalmente instituídos, foram restringidos por práticas autoritárias; e os sociais, ampliados sobretudo a partir da Era Vargas, foram concedidos de forma tutelada. Tal processo resultou em uma cidadania incompleta e excludente, marcada por desigualdades e pela exclusão histórica de grupos como mulheres e negros.

Marshall (1967) também aponta que a educação pode promover mobilidade social, mas não elimina desigualdades, pois a cidadania opera como mecanismo de estratificação. Assim, a igualdade de oportunidades não implica igualdade de resultados, sendo possível a coexistência entre desigualdade e cidadania, desde que baseada em justiça social.

Sob outra perspectiva, Gramsci (1976) compreende a educação como instrumento de hegemonia, capaz de reproduzir a ordem social dominante, mas também como espaço de resistência e transformação por meio de uma educação crítica e emancipadora.

Bobbio (2004) destaca que a efetivação dos direitos sociais depende da atuação do Estado, exigindo marcos normativos e políticas públicas. No Brasil, a Constituição Federal estabelece tais direitos, incluindo o direito à educação, cuja garantia, segundo Oliveira (2007), relaciona-se aos níveis de escolaridade assegurados à população.

A CF/88 declara em seu artigo nº 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). A Constituição conhecida como Cidadã também prevê a gratuidade e a obrigatoriedade (contrapartida) do ensino dos 4 aos 17 anos, com a progressiva universalização do ensino médio gratuito, tornando-se a educação um direito público subjetivo. Oliveira (2007) ressalta que a própria gratuidade está prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos do qual o Brasil é signatário.

Para a CF/88, a educação deve ser inclusiva, sem restrição a qualquer indivíduo seja por sua raça ou cor, gênero, etnia, religião, idade, sangue, orientação sexual, incapacidade física ou intelectual (inclusão do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência) ou qualquer outro distintivo cuja diferença venha obstaculizar o gozo dos direitos e garantias fundamentais, evidenciando que o Brasil é um Estado Democrático de Direito que garante a cidadania e a dignidade da pessoa humana a **todos**².

Cury (2022) defende que foi apenas com a CF/88 que a educação se tornou um direito público subjetivo para todos, sem qualquer tipo de exclusão, inclusive incluindo pela primeira vez a educação infantil no ensino básico (creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos) mudando a concepção dessa etapa de ensino de uma perspectiva menos de assistência social para uma perspectiva de instrução educativa.

A previsão de mecanismos de financiamento público com regime de colaboração entre governo federal, estados e municípios, como é o caso da criação e execução permanente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e o planejamento de metas e objetivos para o sistema

² Grifo nosso

educacional, como é o caso do Plano Nacional da Educação – PNE, são elementos fundamentais para a garantia do direito à educação à população brasileira.

Contudo, Cury (2022) ainda ressalta a necessidade de mecanismos que tornem a educação brasileira uma política de Estado, não de governo, fazendo com que ela não fique à mercê de descontinuidades de políticas públicas de governos temporários e transitórios que visem diminuir seu financiamento e ampliação.

A instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA pela Lei nº 8.069 de 1990 amplia o direito à educação ao explicitar que a matrícula feita em instituição escolar deve ser próxima ao local de domicílio e, quando não for possível, o Estado deve providenciar transporte escolar para os alunos (Oliveira, 2007). O ECA também possibilita que os alunos questionem critérios avaliativos por parte da escola e dos professores, combatendo um mecanismo que possui relação direta com a evasão escolar, que é os índices de repetência. Além disso, o ECA também cria a figura dos Conselhos Tutelares, responsáveis pelo acompanhamento dos casos de alunos com frequentes faltas injustificadas e índices altos de repetência, representando também uma forma de combater a evasão escolar.

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB aprovada em 1996 tem como objetivo, segundo Oliveira (2007), regularizar a organização da educação brasileira de acordo com os princípios presentes na CF/88, buscando a efetivação desses princípios por meio de políticas públicas de responsabilidade dos poderes públicos. O PNE ainda traz além de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, buscando a efetivação do direito social à educação para todos. Esses podem ser entendidos como os principais marcos normativos que têm por objetivo garantir o direito à educação a todos os cidadãos, descrevendo formas de financiamento dessa política social e diretrizes para sua efetivação.

O PARADOXO ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO

A análise do quadro normativo brasileiro, especialmente da CF/88, indica a configuração de um Estado de Bem-Estar Social, com garantia de direitos como educação, saúde e trabalho. Contudo, na prática, observa-se, desde a década de 1990, um processo de desmonte dos serviços públicos, influenciado por reformas neoliberais de redução do papel do Estado. Esse movimento se insere em um contexto global marcado pelo Consenso de

Washington, que defendia eficiência administrativa, fortalecimento do mercado e responsabilidade fiscal (BRESSER-PEREIRA, 1998).

No Brasil, esse processo se concretiza na Reforma do Estado durante o governo FHC, conduzida pelo MARE e por Bresser-Pereira, com base no modelo de “Estado gerencial”, orientado pela descentralização, gestão por resultados e parcerias público-privadas (BRESSER-PEREIRA, 1998). A Emenda Constitucional nº 19/1998 reforçou essa lógica ao introduzir avaliação de desempenho, flexibilização da estabilidade e contratos de gestão.

Sob uma perspectiva crítica, autores como Behring (2003) argumentam que essa reforma reforçou a racionalidade de mercado nas políticas públicas, subordinando-as à lógica da eficiência e enfraquecendo o compromisso com a justiça social. Trata-se de um projeto político alinhado ao neoliberalismo, que transfere responsabilidades do Estado ao setor privado.

No campo educacional, Carvalho e Pires (2020) apontam que a influência do setor privado se intensificou com a regulamentação do terceiro setor e das parcerias público-privadas, representando um instrumento de privatização que o governo utiliza para diminuir o tamanho do aparelhamento da Administração Pública.

Adrião (2018) identifica três dimensões desse processo: a privatização da oferta (financiamento público ao setor privado), da gestão (transferência da administração a organizações privadas) e do currículo (adoção de materiais e plataformas empresariais). Essas dimensões configuram um movimento articulado de mercantilização e financeirização da educação pública brasileira, impulsionado por reformas neoliberais e por novos agentes econômicos que veem o setor educacional como espaço de investimento e lucro.

Dessa forma, Carvalho e Pires (2020) constataam que o setor privado tem exercido influência tanto na formulação quanto na implementação das políticas públicas, especialmente naquelas voltadas ao direito à educação. Essa influência, contudo, vai além da dimensão administrativa: ela redefine o próprio sentido da educação na sociedade. Em vez de promover o desenvolvimento da cidadania, a educação passa a incorporar valores próprios da lógica capitalista, como competitividade, busca por lucro, eficiência econômica, mensuração de resultados, mercantilização do ensino e intensificação do trabalho docente e técnico-administrativo. Além disso, difunde-se uma concepção neoliberal segundo a qual a educação é tratada como um investimento individual voltado ao sucesso financeiro e sustentado pelo ideal da meritocracia, perspectivas ausentes na CF/88.

Peroni e Lima (2023) argumentam que o processo de materialização do privado no público ocorre das seguintes formas: via direção, com movimentos que disputam a pauta educativa (exemplos: Todos Pela Educação e Movimento Pela Base), via execução, quando o privado assume a oferta

educacional como ocorre em creches conveniadas, e via direção e execução ao mesmo tempo, como no caso das parcerias entre sistemas públicos e instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Sendo assim, esses grupos privados disputam a política educacional e as diretrizes da educação a partir de ideias gerencialistas e da lógica do mercado. Outros sujeitos vinculados ao mercado também entram na disputa, como movimentos políticos, entidades, *think tanks*, associações e grupos de interesses específicos. As autoras defendem que a construção de uma sociedade democrática pautada em relações de tolerância, de respeito à diversidade e não preconceituosas necessariamente passa pela democratização da educação (para todos e com qualidade) e por experiências vivenciadas dentro das escolas, como eleições de diretores e de conselho escolar. A escola é um espaço privilegiado para a mediação de conflitos e construção de bases democráticas, possibilitando ainda a construção e reconstrução de sujeitos individuais e coletivos através da autocrítica de sua prática social.

Rikowski (2017) desenvolve uma crítica contundente à crescente mercantilização da educação, articulando suas ideias a partir de uma perspectiva marxista. O autor argumenta que o processo de privatização da educação não se restringe à simples transferência da gestão de instituições públicas para o setor privado, mas envolve transformações mais profundas na forma como a educação é concebida, organizada e oferecida à sociedade. O autor sustenta que a educação vem sendo progressivamente integrada à lógica do capital, convertendo-se em uma "forma de mercadoria". Nesse processo, conhecimentos, práticas pedagógicas, currículos, certificações e até as relações escolares passam a ser tratados como bens econômicos sujeitos às dinâmicas de compra, venda e concorrência. A escola deixa de ser vista como um espaço público voltado à formação cidadã para se tornar uma estrutura funcional ao mercado, preparando sujeitos para atender às demandas do capital e da empregabilidade.

Uma das contribuições centrais do autor está na análise do papel do Estado nesse processo. Rikowski (2017) rejeita a ideia de que o Estado estaria se retirando da educação; ao contrário, ele defende que o Estado está ativamente engajado na criação das condições estruturais, legais e ideológicas que favorecem a entrada do capital privado no setor educacional. Isso inclui, por exemplo, a imposição de sistemas de avaliação padronizados, a gestão por resultados, a introdução de modelos empresariais de administração e o estímulo à competição entre escolas. Além disso, o autor chama atenção para a maneira como a subjetividade dos educadores e estudantes é remodelada dentro desse novo contexto. A mercantilização da educação implica também uma "reconfiguração das consciências", na medida em que professores são pressionados a adotar uma postura gerencial e os alunos são tratados como "clientes" ou "consumidores", o que compromete a natureza crítica e emancipadora do processo educativo.

Nessa mesma linha, Anderson (2017) busca fazer uma análise crítica sobre como a Nova Gestão Pública impulsionada por políticas neoliberais está reformulando as identidades profissionais de educadores, levando a uma desprofissionalização e rearticulação na educação. O texto foca no

sistema educacional americano, mas também apresenta argumentos de que o mesmo processo acontece em diversos outros países do mundo e em outras esferas da administração pública, como a saúde e a justiça criminal.

Segundo o autor, a administração pública, mais particularmente o sistema educacional, vem passando por um processo de mudança fortemente influenciada pelos ideais neoliberais, resultando em precarização do trabalho do servidor público, flexibilização da burocracia estatal, adesão a contratos temporários de serviço com os trabalhadores, estabelecimento de metas e análise de desempenho e performance desses e modelos de gestão escolar pautados na lógica da meritocracia e da responsabilização individual do professor pelo sucesso ou fracasso de resultados educacionais medidos principalmente por avaliações em larga escala. Foram abandonadas as noções de estabilidade do emprego e implementada uma cultura de desempenho organizacional, segundo métricas mercadológicas, onde os trabalhadores são descartáveis, não sindicalizados, com intensificação do trabalho, além de auditoria externa e comparação de desempenho dos funcionários públicos feita por empresas privadas. Todos esses são princípios presentes na noção de Nova Gestão Pública.

Anderson (2017) ainda relata que houve uma mudança de entendimento do papel da educação pública nos Estados Unidos, passando de um discurso de oportunidades iguais para a “redução dos déficits de desempenho”. As falhas do Estado, principalmente devido aos recursos reduzidos com um forte movimento recente de desinvestimento público e políticas de austeridade fiscal, foram transferidas para o professor e o aluno, através de noções de individualismo e meritocracia. Esse processo é visto pelo autor como uma forma de criar um “novo profissionalismo” para o professor que agora é visto como um “empreendedor social”.

Segundo o autor, todo esse contexto se intensificou nos Estados Unidos e em outros países do mundo a partir da crise econômica de 2008, também conhecida como crise financeira global, que teve origem no colapso do mercado imobiliário norte-americano, impulsionado pela concessão de crédito de alto risco e pela excessiva desregulamentação do sistema financeiro. O estouro da bolha imobiliária provocou a falência de grandes instituições financeiras e desencadeou uma recessão em escala mundial, afetando diretamente o emprego, o comércio e os investimentos. Para Harvey (2011), a crise de 2008 revelou as contradições estruturais do capitalismo neoliberal, marcado pela financeirização da economia e pela busca incessante de lucro em detrimento da regulação estatal. Essa crise impulsionou a formação da agenda do Programa Parceiro da Escola no Paraná, análise essa apresentada a seguir.

A RECENTE FORMAÇÃO DA AGENDA DO PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA NO PARANÁ

Peroni e Lima (2023) defendem a ideia de que o neoliberalismo se radicalizou após a crise de 2008, se alimentando desta para reduzir a proteção social e retirar direitos dos

cidadãos, buscando reforçar o poder do capital. Há o surgimento de um novo tipo de Estado, tido como empreendedor ou empresarial, que deixa de ser executor de políticas sociais e assume para si a lógica do mercado. Estado e mercado, antes tratados como antagônicos, são agora concebidos como compatíveis e complementares. E os cidadãos se tornam agora empreendedores e clientes, responsáveis pelos seus próprios direitos, sucessos e fracassos. O Estado torna-se então responsável pela crise econômica, pois desestimula o trabalho e a produtividade através de políticas sociais. Nesse contexto, a educação é considerada um produto ou mercadoria, permeada pelos preceitos de competição e meritocracia.

Para Carvalho (2018), os impactos da crise financeira internacional de 2008 no Brasil foram inicialmente mitigados por meio de políticas de estímulo ao consumo e investimentos públicos, sustentadas pela valorização das *commodities* e pela ampliação do crédito. Contudo, à medida que a economia global desacelerou e os preços das exportações brasileiras caíram, o modelo de crescimento baseado no consumo interno começou a se esgotar. Segundo a autora, o governo Dilma Rousseff tentou manter o dinamismo econômico por meio de desonerações fiscais e controle de preços administrados, mas essas medidas acabaram agravando o desequilíbrio fiscal e gerando insatisfação entre o empresariado e o mercado financeiro.

De modo semelhante, Belluzzo e Galípolo (2017) observam que o fim do ciclo de expansão global expôs as contradições de um projeto que conciliava políticas sociais e crescimento econômico sem alterar a estrutura produtiva dependente do setor primário-exportador. Esse cenário de desaceleração, somado às disputas políticas e às denúncias de corrupção, contribuiu para o enfraquecimento da coalizão governista e para a crise de legitimidade que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, processo esse bastante controverso e defendido como um golpe de Estado de natureza parlamentar, jurídico e midiático, ainda que realizado sob a aparência da legalidade institucional (SOUZA, 2016). Assim, embora a crise de 2008 não tenha sido sua causa direta, ela desencadeou um processo de instabilidade econômica e política que reconfigurou o cenário brasileiro na década seguinte. Para Souza (2016), esse processo foi articulado por elites econômicas, políticas e pela grande imprensa para interromper o projeto de inclusão social iniciado no governo Lula (2003-2010), buscando restaurar o poder das classes dominantes e reverter avanços conquistados na década anterior.

Nesse cenário bastante controverso, assume em 2016 a presidência da República Michel Temer, até então vice-presidente de Dilma Rousseff, alguém com baixa legitimidade democrática e popularidade, segundo Meira e Bonamino (2021). Na área da educação, uma

das primeiras medidas tomadas pelo governo ilegítimo foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para as autoras, as duas primeiras versões do texto foram construídas com mais participação popular, principalmente através de contribuições reunidas em uma plataforma *online*. Já a terceira versão foi redigida e aprovada de forma vertical pelo governo de Temer, substituindo os termos “objetivos” e “direitos de aprendizagem” presentes na primeira e na segunda versão pelos termos “competências” e “habilidades”, totalmente em consonância com perspectivas de mercado para a educação, processo esse com forte atuação de atores externos à academia e aos órgãos ligados à educação.

Peroni e Lima (2023) analisam a atuação de empresas educacionais, como o Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Positivo e Fundação Lemann junto a secretarias de educação e escolas na formação de políticas educacionais e na gestão escolar. Suas propostas para a educação são pautadas no empreendedorismo, na gestão gerencial, meritocracia, premiação, competitividade e outros valores de mercado. Para as autoras, as competências socioemocionais presentes na BNCC buscam redefinir os processos educativos a partir de uma nova racionalidade. Elas também defendem a ideia de que há interferências de projetos neoconservadores e neofascistas nesse processo de reconfiguração do papel da educação. Nas palavras das autoras: “Em síntese, promove-se um projeto educativo cuja função é produzir cidadãos obedientes, ideologicamente treinados que contribuam para o perfeito funcionamento do sistema capitalista, pois neoconservadorismo e neofascismo, reforça-se, são formas societárias vinculadas ao capital” (PERONI e LIMA, 2023, p. 46).

Israel (2024) aponta a atuação de organismos internacionais responsáveis por estabelecer as relações capitalistas no mundo na aprovação da BNCC no Brasil, sendo esses a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o Banco Mundial e o FMI. Para a autora, “essas organizações passaram a investir em políticas de financiamento educacional em países periféricos, como forma de agenciamento desses territórios para suas áreas de influência e em seus circuitos econômicos para exploração das forças produtivas na divisão internacional do trabalho (ISRAEL, 2024, p. 196).

Analisando a BNCC, a autora percebe que esse documento objetiva a especialização precoce dos estudantes durante o ensino médio, de acordo com as novas demandas do mercado de trabalho. As atitudes, capacidades e valores desenvolvidos nos estudantes devem estar em consonância com a ideia de empreendedorismo, resultando na maior empregabilidade dos alunos. Criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, resiliência, visão de futuro, assunção de risco e

curiosidade científica são algumas das habilidades que o sistema educacional deve priorizar na formação discente, atendendo às demandas do neoliberalismo.

Nesse mesmo contexto, a aprovação do Novo Ensino Médio no Brasil resultou de um processo legislativo marcado por disputas políticas, interesses econômicos e tensões em torno do papel do Estado na educação. A reforma foi instituída originalmente pela Medida Provisória – MP nº 746/2016, enviada ao Congresso pelo governo Michel Temer poucos meses após o impeachment de Dilma Rousseff. Posteriormente, foi convertida na Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB.

O envio da MP 746/2016 foi amplamente criticado por ocorrer sem ampla participação social e por utilizar um instrumento legal que reduz o debate público ao impor tramitação acelerada. Como destaca Ferretti (2018), a adoção de uma medida provisória para reformular a estrutura do ensino médio representou uma ruptura com o histórico de processos participativos que costumavam marcar as políticas educacionais no país.

Ao chegar ao Congresso, a MP foi rapidamente analisada por uma comissão mista e aprovada em um contexto de consenso entre partidos da base governista (especialmente MDB, PSDB, DEM e PPS) que defendiam a urgência de modernizar o ensino médio, torná-lo "mais flexível" e aproximá-lo das demandas do mercado de trabalho. O texto foi convertido em projeto de lei de conversão (PLV 34/2016) e aprovado nas duas casas legislativas até ser sancionado como Lei 13.415/2017.

Ferretti (2018) aponta que a aprovação do Novo Ensino Médio foi impulsionada por um alinhamento entre o governo Temer, setores empresariais e *think tanks* de orientação liberal, como o Movimento Todos Pela Educação, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, em consenso com a aprovação da BNCC. Esses grupos defendiam reformas voltadas à eficiência, avaliação por resultados e flexibilização curricular. A reação da comunidade escolar foi imediata, com diversas ocupações de escolas públicas por estudantes secundaristas que criticavam tanto a forma como o conteúdo da política educacional proposta.

Para o autor, não há como separar a aprovação dessas leis (BNCC e Novo Ensino Médio) com outras propostas empreendidas pelo Governo Temer, como a Reforma Trabalhista que flexibiliza as relações de trabalho, regulamenta o trabalho intermitente e permite a extensão da terceirização às atividades-fim das empresas, e aprovação da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 95 que limitou por 20 anos os recursos federais de setores como a saúde e a educação (conhecida como PEC do Teto de Gastos).

No Estado do Paraná, a década de 2010 foi marcada pelo início de um processo de adoção de plataformas educacionais na rede pública, com projetos-piloto de registro de classe e monitoramento *online* a partir de 2012. Conforme apontado por Pasini e Silva (2024), o sistema de Registro de Classe *Online* – RCO foi introduzido em 2012 como piloto e expandido em 2013 para todas as escolas estaduais, configurando a fase inicial de digitalização da gestão escolar no estado. A partir de 2017, a SEED-PR intensificou investimentos em plataformas digitais, priorizando ferramentas como *Google Classroom*, *Microsoft Teams* e outros ambientes de aprendizagem *online*.

A aceleração desse processo se deu em cenário de emergência com a pandemia de Covid-19 a partir de 2020, momento em que a implantação de plataformas se tornou imperativa para assegurar a continuidade das aulas (SILVA, 2024). Nesse período, a SEED-PR implementou um conjunto articulado de soluções digitais para garantir a continuidade pedagógica na rede estadual, articulando um sistema multiplataforma que combinou transmissões televisivas, um aplicativo móvel e ambientes virtuais de aprendizagem – AVA para aulas não presenciais. O programa “Aula Paraná” foi criado como eixo central dessa estratégia, com veiculação de videoaulas por canais regionais e disponibilização de conteúdos por meio de aplicativo.

A SEED-PR firmou parcerias institucionais e contratuais, destacando a adoção massiva do *Google Classroom* como sala de aula virtual e ferramentas associadas (*Google Forms*, e-mail institucional @escola), além de infraestrutura de gerenciamento e análise de dados (*Power BI*) para monitorar participação e desempenho (SEED-PR, 2020).

Israel (2024) mostra que mesmo após o fim das medidas de isolamento social impostas pela pandemia, a digitalização do ensino avançou como política educacional, com a incorporação de novas plataformas e dispositivos adotados na educação pública do Paraná. A autora aponta que o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID investiu no programa criado pelo Governo do Paraná denominado Educação para o Futuro, cujo objetivo era modernizar as escolas paranaenses com a adoção das tecnologias digitais no currículo (que já não atendia às necessidades do mercado de trabalho) e na gestão escolar. Esse é caracterizado como um processo de empresariamento da educação pública no Paraná, pautado nas métricas de inovação, desempenho, eficiência, empreendedorismo e metas.

Em escolas e estudos de caso regionais, identificou-se ainda o uso combinado de plataformas locais e comerciais, variação nas práticas pedagógicas e desafios de acesso, formação docente e supervisão escolar, evidenciando que a implantação, embora rápida e de

larga escala, tensionou questões de equidade digital e autonomia pedagógica (MENDES e OLIVEIRA, 2023). Esses autores também destacaram a tendência à “plataformização” da gestão escolar no Paraná, com efeitos sobre organização do trabalho docente e possíveis riscos de controle e mercantilização de dados educacionais, tornando essencial a avaliação continuada das implicações pedagógicas e jurídicas dessas escolhas tecnológicas.

Israel (2024) insere essa adoção das plataformas digitais no contexto de transformações no mercado de trabalho impulsionadas pelo fenômeno que ela denomina neoliberalismo digital, que encontra-se dentro da Quarta Revolução Industrial, caracterizada principalmente pelo desenvolvimento de uma *internet* ubíqua e móvel, com a presença da Inteligência Artificial e do aprendizado das máquinas.

Lima, Peroni e Pires (2024) mostram que no Brasil a iniciativa privada é convidada pelo poder público a “vender” soluções, principalmente digitais (plataformas e programas de computador), para “salvar” a educação pública e melhorar seus resultados educacionais. As autoras mostram que a atuação do setor privado na educação pública, longe de ser recente, tem raízes históricas e se manifesta hoje em novas formas vinculadas à era digital do capitalismo. Nesse contexto, o discurso solucionista, no qual o privado se apresenta como salvador da educação pública, é intensificado por uma perspectiva tecnosolucionista, que associa qualidade educacional ao uso de tecnologias digitais, deslocando o debate educacional para uma lógica mercantil. Essas soluções, ainda que se apresentem como neutras e inovadoras, reproduzem padrões de controle sobre a prática pedagógica e desconsideram a complexidade e as especificidades locais dos processos educativos.

As autoras alertam que, sob o pretexto da inovação e da modernização, essas políticas contribuem para a alienação do processo educativo, esvaziando-o de seu caráter crítico e socialmente transformador. A formação para “competências do século XXI”, como resiliência, adaptabilidade e pensamento computacional, não apenas atende às exigências do mercado, mas também molda subjetividades conformadas à lógica da precarização do trabalho e à instabilidade das relações sociais. Embora as tecnologias digitais tragam novas formas à atuação privada na educação, os conteúdos das propostas continuam sendo os mesmos: reafirmação da lógica do capital, controle da educação pública e legitimação das desigualdades estruturais. A crítica das autoras aponta para a necessidade de reconhecer a educação como um campo de disputa entre projetos societários antagônicos e resgatar seu papel emancipador (LIMA, PERONI e PIRES, 2024).

A descrição aqui empreendida buscou apresentar o contexto de surgimento do Programa Parceiro da Escola no Paraná, ressaltando que esse é um processo de construção de uma narrativa que busca “salvar” a educação pública através da intervenção das soluções do mercado. Todas essas leis e reformas aqui apresentadas não só abriram o caminho e possibilitaram a emergência do Programa, mas também construíram um discurso de convencimento à opinião pública de que o setor privado pode colaborar na solução dos problemas e da crise da educação pública.

CONCLUSÃO

Como conclusão, pode-se afirmar que o percurso analítico desenvolvido evidencia um profundo tensionamento entre o projeto constitucional de educação como direito social e instrumento de formação cidadã e o avanço de uma racionalidade neoliberal que redefine o papel do Estado e da própria educação. A partir da leitura gramsciana do Estado ampliado, compreende-se que as transformações recentes não se restringem à esfera administrativa, mas expressam disputas hegemônicas em torno do sentido da educação pública, cada vez mais atravessada por interesses privados, lógicas de mercado e processos de mercantilização. Nesse contexto, políticas como a BNCC, o Novo Ensino Médio e iniciativas como o Programa Parceiro da Escola no Paraná não apenas reorganizam a gestão e o currículo, mas também contribuem para a reconfiguração das finalidades da educação, deslocando-a de um projeto democrático e emancipador para uma perspectiva orientada pela eficiência, pela empregabilidade e pela adaptação às demandas do capital. Assim, reafirma-se a necessidade de defender a educação pública como espaço de formação crítica, participação democrática e construção de cidadania, reconhecendo-a como campo estratégico de disputa entre projetos societários distintos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, p. 8-28, 2018. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 17/08/2024.

ANDERSON, Gary. Privatizando Subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração**

da Educação, v. 33, n. 3, p. 593-626, set./dez. 2017. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297>>. Acesso em: 10/07/2025.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.
Acesso em: 14/08/2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional**. São Paulo: Editora 34, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de e PIRES, Daniela de Oliveira. Arranjos de Desenvolvimento da Educação: da parceria público-privada à disputa pelo fundo público educacional. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/er/a/PpzmqSXFBNg6PMgp88VNMmL/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 11/08/2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação, Direito de Todos e o Bicentenário da Independência. **Cadernos de História da Educação**, v.21, p.1-27, e107, 2022. Disponível em:
<<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66343/34285>>. Acesso em 05/07/2025.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **As três economias políticas do welfare state**. São Paulo: Edusp, 1990.

FAGNANI, Eduardo e FONSECA, Ana (ORGS). **Políticas sociais, desenvolvimento e Cidadania – Volume 1**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**, 32 (93), 2018, p. 25-42. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/eav/article/view/152508>>. Acesso em: 13/11/2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas. IN: **Escritos políticos**, vol. 1, 1976.

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

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

ISRAEL, Carolina Batista. Do trabalho digital ao ensino plataformizado: reflexões sobre os impactos do neoliberalismo digital. **Terra Livre**, v. 2, n. 63, p. 183–220, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3688>. Acesso em: 30/10/2025.

KEYNES, John Maynard. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira. Novas tecnologias, velhas propostas: soluções educacionais privadas do analógico ao digital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 22, n. 48, p. 01-15, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62246>>. Acesso em: 11/07/2025.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. Capítulo III.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli e OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. O uso compulsório de plataformas digitais de aprendizagem em sala de aula na educação básica do Estado do Paraná – Brasil. **Revista Interacções**, v. 19, p. 1-25, 2023. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30676>>. Acesso em 15/08/2024.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3. ed. São Paulo, Xamã, 2007.

PARANÁ – AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. **Paraná tem a melhor educação do Brasil no ranking geral do Ideb**. 2024. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-melhor-educacao-do-Brasil-no-ranking-geral-do-Ideb>>. Acesso em 18/08/2024.

PARANÁ EDUCAÇÃO. **Edital de Credenciamento nº 02/2022**. Credenciamento para prestação de serviço de assistência gerencial das unidades escolares do sistema educacional do Estado do Paraná - Projeto Parceiros da Escola. Curitiba, 2022. Disponível em: <<https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/licitacoes/credenciamento>>. Acesso em 17/08/2024.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. 1989. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97592>>. Acesso em: 02/12/2025.

_____. **Plano Estadual de Educação do Paraná**. 2015. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf>. Acesso em 20/08/2024.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio e SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico. **Pleiade**, v. 18, n. 43, p. 18-29, abr./jun. 2024. Disponível em: <<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/1019>>. Acesso em: 19/11/2025.

PAULA, Luiz Fernando Rodrigues de. Estado e políticas sociais no Brasil. **Revista de Administração Pública**, 26 (4), p. 114-127, out./dez. 1992. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/8744>>. Acesso em: 01/12/2025.

PERONI, Vera Maria Vidal e LIMA, Paula Valim de. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. **Educere et Educare**, v. 18, n. 47, p. 34–52, 2023. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30213>>. Acesso em: 13/11/2025.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 393-414, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>>. Acesso em: 11/07/2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED-PR. **Com programa Parceiro da Escola, Governo do Estado quer expandir qualidade da educação**. 2024a. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-programa-Parceiro-da-Escola-Governo-do-Estado-quer-expandir-qualidade-da-educacao>>. Acesso em: 01/10/2025.

_____. **Com reformas e novo olhar pedagógico, Parceiro da Escola muda realidade da rede estadual**. 2025a. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Com-reformas-e-novo-olhar-pedagogico-Parceiro-da-Escola-muda-realidade-da-rede-estadual>>. Acesso em: 01/10/2025.

_____. **Educação avança em tecnologia e inovação para soluções de ensino remoto**. 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-avanca-em-tecnologia-e-inovacao-para-solucoes-de-ensino-remoto>>. Acesso em: 19/11/2025.

_____. **Parceiro da Escola - Legislação**. 2024b. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/parceiro-da-escola/legislacao>>. Acesso em: 01/10/2025.

_____. **Paraná pode ter 95 colégios do programa Parceiro da Escola a partir de 2025**. 2024c. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Parana-pode-ter-95-colegios-do-programa-Parceiro-da-Escola-partir-de-2025>>. Acesso em: 01/10/2025.

_____. **Programa Parceiro da Escola tem mais de 86% de aprovação dos pais**. 2025b. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Programa-Parceiro-da-Escola-tem-mais-de-86-de-aprovacao-dos-pais>>. Acesso em: 01/10/2025.

SILVA, Maura Sandra da. A implantação das plataformas educacionais no Estado do Paraná e os impactos na organização do trabalho docente. **Tecnologias e Educação**, v. 3, p. 867-876, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119428>>. Acesso em: 19/11/2025.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SOUZA, Ingrid. **Consulta pública no Paraná mostra 88% de rejeição ao programa Parceiro da Escola**. Maringá Post, 10 dezembro 2024. Disponível em: <<https://maringapost.com.br/destaque/2024/12/10/consulta-publica-no-parana-mostra-88-de-rejeicao-ao-programa-parceiro-da-escola/>>. Acesso em: 03/10/2025.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/#>>. Acesso em: 24/08/2024.

CHECKLIST PARA PAPER COMPLETO	
NORMAS	ASSINALAR COM “✓” OU “OK”
Logo do 14º SNS&P na primeira página	OK
Texto entre 12 e 15 páginas (excluindo capa e referências)	OK
Formato de papel A4	OK
Margens superior e esquerda: 3 cm; inferior e direita: 2 cm	OK
Fonte Times New Roman, tamanho 12	OK
Recuo de 1,25 cm para a primeira linha de cada parágrafo	OK
Espaço entre linhas de 1,5	OK
Referências conforme normas o “Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com as normas da ABNT” [UFPR]: < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73330 >	OK
Conversão do arquivo em .pdf	OK