

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

ALEX VIEIRA DA SILVA

A INFLUÊNCIA DA CULTURA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MACEIÓ – AL  
2025

ALEX VIEIRA DA SILVA

## A INFLUÊNCIA DA CULTURA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Gestão Educacional apresentado à Universidade Federal de Alagoas, na modalidade da Universidade Aberta do Brasil, como requisito para obtenção do título de especialista em Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Leandro da Cruz Neto

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Alex Vieira da Silva

A influência da cultura empresarial na educação pública

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca examinadora do curso de Pós-graduação em **Gestão Educacional** da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 8 de abril de 2025.

---

Orientador – Prof. Dr. Tiago Leandro da C. Neto  
( em licença médica)

Banca examinadora: 1

Documento assinado digitalmente  
 **RODRIGO PEREIRA**  
Data: 12/05/2025 11:02:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Examinador/a- Prof. Dr. Rodrigo Pereira

Banca examinadora: 2

Documento assinado digitalmente  
 **EMILLYN ROSA**  
Data: 09/05/2025 19:57:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Examinador/a- Prof. Dra. Emillyn Rosa

## A INFLUÊNCIA DA CULTURA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Alex Vieira da Silva  
Tiago Leandro da Cruz Neto<sup>1</sup>

### RESUMO:

A presença dos grupos empresariais nas orientações educacionais é um fenômeno que se consolidou no cenário da educação pública, influenciando as políticas e a organização escolar. Nesse sentido, a problemática desse texto se efetiva a partir da seguinte questão: quais são as influências dos empresários na institucionalização das políticas educacionais na educação pública? Este artigo tem como objetivo apresentar as influências dos empresários na institucionalização das políticas educacionais na educação pública. O aporte metodológico foi a partir da abordagem qualitativa; a técnica de pesquisa desenvolveu-se por meio da pesquisa bibliográfica. Como resultados, verificou-se que a presença dos empresários na configuração e orientação das políticas torna-se um aspecto que sistematiza a lógica neoliberal no contexto da escola pública, vinculando-a às configurações de uma empresa e reduzindo o processo formativo a uma dimensão empresarial com características prescritiva, homogeneizadora e técnica.

**Palavras-chave:** cultura empresarial; gestão empresarial; escola pública.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender as influências dos empresários na institucionalização das políticas educacionais na educação pública. É resultado do trabalho de conclusão de curso da especialização em Gestão Escolar, da Universidade Federal de Alagoas.

A educação pública brasileira é um campo de disputas, de embates e de tensões que, ao longo do tempo, tem apresentado mudanças em sua organização, estrutura e concepções acerca do que se propõe para a oferta da educação. Logo, as configurações do papel da escola sofreram transformações no decorrer do processo educacional, tendo em vista o modelo de sociedade, a qual se pretendia formar, conforme destaca Leão (1999, p. 116), ao afirmar que “os debates sobre uma agenda de reformas educacionais no Brasil são intensos, mobilizando diferentes setores da sociedade civil em torno de questões referentes aos fins e à organização da educação nacional”.

Na história da educação brasileira, vários movimentos, destacando-se o da Escola Nova, em 1932, aparecem como interlocutores na defesa de uma educação pública para todos, pautada nos princípios democráticos, cuja finalidade era favorecer educação integral em todas as suas

---

<sup>1</sup> Dr. em Educação. Professor associado da UFAL. e-mail: tiago.cruz@cedu.ufal.br

dimensões. Por outro lado, movimentos de cunho privatista, também ganharam força na disputa para determinar os fins e os meios da educação pública brasileira. Estes movimentos, por sua vez, estiveram e estão presentes em espaços de disputas para a orientação de políticas educacionais que reverberam nas ações a serem desenvolvidas no cotidiano da escola. Dessa forma, percebe-se que “a relação público e privado é uma questão recorrente em variados momentos de disputas em torno da normatização da educação brasileira” (Leão, 1999, p. 115).

Nesse sentido, as reformas educacionais empreendidas na década de 1990 pautaram-se em atender as demandas do setor econômico, com base nos princípios da esfera administrativa, como a competitividade, a eficiência, a eficácia, entre outros que passaram a incorporar a organização das escolas, na defesa de que os “mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública” (Brito, 1999, p. 137). Esse sempre foi o discurso dos reformadores empresariais, uma vez que “é exatamente o fato de ser estatal que impede a escola pública de ter qualidade, pois para eles a gestão pública é, em si, ineficaz” (Freitas, 2016, p. 141).

No Brasil, a implementação das reformas educacionais, na perspectiva da agenda neoliberal, aprofundou-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), então presidente da República. No entanto, cabe assinalar que, ainda no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), realizou-se, no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial Educação para Todos, com o objetivo de reunir os governos, as instituições sociais, as organizações não-governamentais, as agências internacionais, as associações de profissionais da educação e seus intelectuais, para discutirem acerca da situação educacional dos países da América Latina e do Caribe. Essa conferência foi financiada e organizada pelo Banco Mundial, em parceria com outras agências como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Na conjuntura de movimentos empresariais para determinar as políticas educacionais no Brasil, as articulações tomaram dimensões que ampliaram os processos neoliberais, no intuito de tornar a educação um campo de crescimento econômico. Assim, algumas estratégias foram traçadas na perspectiva de reformular o papel do Estado, destacando-se uma reorganização da administração pública, com novos modelos de gestão, preconizando as parcerias público-privadas (Martins; Neves, 2015).

O objetivo proposto pelo movimento dos empresários ganhou força política e adesão social, uma vez que conseguiu ampliar uma rede de grupos empresariais, disseminando seus ideais no campo da educação, por meio da formulação das políticas educacionais. Logo, a

participação do empresariado nacional se deu por meio das alianças e parcerias com o Estado e a sociedade civil, com o discurso de que o funcionalismo público era ineficiente, propondo, assim, “uma reorganização do trabalho dos professores e dos gestores da educação pública, de modo a torná-lo “mais eficiente”, relacionando o problema da educação aos aspectos técnicos e gerenciais” (Martins, 2016, p. 54). Essa situação, ao passar do tempo, vem se ampliando e consolidando-se como instrumento que determina, orienta e dimensiona propostas político-pedagógicas.

O empresariado, como movimento de construção das políticas, configurou-se como dimensão estrutural para as orientações das propostas educacionais, articulada às mobilizações políticas, econômicas e sociais, repercutindo nas proposições dos entes da federação (Freitas, 2018). O projeto empresarial no Brasil é formado por diferentes grupos que representam as forças do mercado, por meio das lideranças, que ampliam os compromissos por uma educação alinhada ao discurso da qualidade, das habilidades e competências, vinculadas, exclusivamente, ao mercado, destacando-se o movimento da sociedade civil organizada: “Todos Pela Educação”

Neste artigo, trazemos ao leitor a seguinte questão: quais as influências dos empresários na institucionalização das políticas educacionais na educação pública? O aporte metodológico foi a partir de uma abordagem qualitativa, com o objetivo exploratório. A técnica de pesquisa esteve pautada na pesquisa bibliográfica, considerando que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

O texto está estruturado em duas seções que se complementam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, aborda-se as influências neoliberais, destacando como os movimentos empresariais atuaram no processo da redemocratização do Brasil na educação. Na segunda seção, apresenta-se e problematiza-se a presença dos empresários na institucionalização das políticas educacionais.

### **As influências neoliberais no período da redemocratização do Brasil**

O processo de desenvolvimento capitalista no Brasil contribuiu para a dicotomia entre a relação público e privado, pois mesmo com a República em que houve a separação Estado/Igreja, o setor privado/confessional continuou predominando desde o período colonial (Brito, 1999). Esse período, por sua vez, tem como pano de fundo a Igreja Católica na definição do sistema educacional, tendo os padres jesuítas como os responsáveis pela transmissão da doutrina do cristianismo e da cultura europeia, na educação da elite, uma vez que a classe

subalterna não tinha acesso aos conhecimentos que eram trabalhados nos colégios e seminários dos jesuítas (Piana, 2009).

Cabe destacar que, no período da Primeira República (1889-1930), houve a fundação de escolas superiores, bem como a construção de escolas primárias e secundárias. No entanto, o sistema educacional permaneceu oferecendo uma educação para a elite brasileira, contribuindo para um sistema elitista, seletivo e excludente (Piana, 2009). Pode-se considerar que, mesmo com a criação de escolas primárias e secundárias, o investimento por parte do Estado brasileiro esteve centrado no ensino superior, tendo em vista o interesse de formar a classe dominante para assumir postos de controle e de comando, no intuito de permanecer no poder. Desse modo, “a iniciativa particular assumiu a responsabilidade sobre o ensino secundário, em função da ausência escancarada do Estado nesse nível educacional” (Piana, 2009, p. 62).

Os anos de 1920 demarcam um período de confrontos entre a Igreja Católica e os educadores que defendiam a escola pública e, segundo Brito (1999, p. 132), “esse processo conflituoso tem como pano de fundo as demandas públicas de educação que correspondessem às exigências da vida econômica, política e social”. Nessa época, percebe-se a ineficiência do Estado e a atuação, fortemente, do setor privado (Brito, 1999).

A inserção do setor privado, no campo educacional, consolidou uma cultura de disputas, apresentando nos anos subsequentes uma formação pautada em responder aos apelos do sistema capitalista. De acordo com Brito (1999, p. 132):

O período dos anos 30 configura uma etapa importante na modernização econômica, política e social articulada pelo Estado. A formação de uma sociedade capitalista vai se dar com características próprias: não há ruptura com padrões anteriores de organização social, mas há uma conciliação entre interesses econômicos e políticos tradicionais e as novas forças econômicas, que exigem padrões de organização, gestão e legislação favoráveis ao desenvolvimento econômico.

Nesse contexto de pleno desenvolvimento do Estado brasileiro, houve a expansão da rede pública de educação em todos os níveis, a qual exigiu-se um reordenamento do papel da educação na economia, a fim de atender as demandas da sociedade vigente (Brito, 1999). Com o processo de crescimento do país, novas configurações foram exigidas no cenário educacional, voltando-se à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, a partir dos preceitos do sistema capitalista.

O processo de industrialização vivenciado no Brasil naquela época, a partir da Constituição de 1937, introduziu o ensino profissionalizante como sendo obrigatório a sua

oferta pelos sindicatos e indústrias para os filhos dos operários, a fim de promover uma educação específica para o ensino comercial. Por meio da concepção de sociedade vigente e, conseqüentemente, de educação, surgem, em 1942, o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); em 1946, o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros decretos que visavam a reforma do ensino, na perspectiva de uma educação tecnicista, agrícola e industrial (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

A partir dos anos de 1950, as ideias da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), tornaram-se propulsoras para a criação de uma política de industrialização, tendo a intervenção direta do Estado na economia. Assim, o projeto desenvolvimentista tinha como objetivo promover o desenvolvimento do país, bem como superar as desigualdades sociais (Brito, 1999). Com a intervenção do Estado na economia, os grupos empresariais ganharam notoriedade e o "Estado torna-se elemento central de acumulação e expansão do capital em detrimento do acesso da população a bens e serviços e excluindo dos direitos básicos grande parte da população" (Brito, 1999, p. 133).

A presença do setor privado na educação, também pode ser observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, a qual estabeleceu que o ensino primário poderia ser ministrado pelo setor público e privado, uma vez que extinguiu a obrigatoriedade do ensino gratuito nessa etapa da educação. Nota-se que "as políticas educacionais tiveram papel importante na manutenção da ordem social, na dominação de corpos e mentes e na exclusão social" (Brito, 1999, p. 134). Outra situação apresentada na referida Lei é a contrapartida do Estado nas instituições particulares por meio de bolsas de estudo, empréstimo e na construção, reformas e manutenção dos prédios escolares (Piana, 1999).

O período do regime militar no Brasil (1965-1985) também reforçou o fortalecimento do Estado, bem como os princípios conservadores pautados na formação de uma sociedade tecnicista que fosse capaz de atender às demandas do sistema capitalista em curso. Com isso, "o sistema educacional no período passa por grande expansão, modernização e tecnificação" (Brito, 1999, p. 135) e, conseqüentemente, tem-se um modelo de educação seletiva, fragmentada e excludente, em que a classe trabalhadora se torna alvo da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, a partir de uma educação profissionalizante.

No contexto de redemocratização do país foi decisivo para a elaboração da Constituição de 1988, uma vez que os princípios democráticos voltaram a ser debatidos, por meio da luta dos movimentos sociais e de educadores em defesa da educação pública, bem como a reivindicação de políticas sociais que garantissem os direitos da população brasileira (Leão,

1999). Nesse sentido, a CF/1988 considerou o caráter público da educação ao definir a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, Brito (1999, p. 136) ressalta que:

A Constituição de 1988 inovou, explicitando a existência de escolas privadas estrito senso diferenciadas das escolas privadas não-lucrativas, que abrangem as escolas comunitárias e confessionais. Esta explicitação permite à escola privada uma nova identidade. As instituições confessionais têm procurado, a partir da Constituição de 88 e da LDB/96, delimitar a sua identidade como não-lucrativa, com propostas de políticas educacionais concretas. Organizadas em associações e sindicatos (especialmente para o ensino superior), procuram intervir na formulação de políticas, pleiteando lugar no Conselho Nacional de Educação e elaborando propostas concretas que as diferenciem das instituições privadas sem sentido estrito.

Conforme pode ser analisado, a partir das legislações vigentes, as instituições privadas passaram a ser reconhecidas como coexistentes às públicas, bem como a abertura das instituições privadas, no que diz respeito à liberdade de ensino, as quais visavam a lucratividade por meio da oferta da educação escolar (Cury, 1999).

A Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, teve como marco a presença dos empresários nas discussões realizadas, na perspectiva de implementar políticas educacionais pautadas nas ideologias da política neoliberal, modelo implementado nos países norte-americanos que tinham como premissa a desregulamentação, a privatização, a flexibilização e o Estado mínimo, características principais do neoliberalismo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

A Reforma do Estado, instaurada nos anos de 1990, nas gestões de Fernando Henrique Cardoso foi o marco para a disseminação dos ideais mercadológicos na educação, uma vez que os princípios dos organismos multilaterais determinaram a formulação das políticas públicas na educação. Desse modo, o Banco Mundial, um dos agentes internacionais responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, apresentou propostas que reformulavam o papel do Estado na educação.

Segundo Brito (1999), para alcançar os objetivos indicados seriam necessários adotar mecanismos de mercado para melhorar a qualidade da escola pública. Alguns princípios como a descentralização administrativa, financeira e pedagógica das escolas foram sinalizados para garantir a política que estava posta pelos reformadores educacionais. De acordo com Martins (2016, p. 16):

No primeiro mandato de Cardoso, algumas entidades de classe empresariais aderiram à agenda neoliberal. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), por exemplo, já havia publicado, em 1990, o documento Livre

para crescer: proposta para um Brasil moderno. Em 1993, contando com o apoio e o respaldo técnico da Confederação Nacional da Indústria (CNI), foi criada a Ação Empresarial, um movimento de articulação de empresas que, sob a liderança de Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, procurava exercer influência sobre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário na defesa dos postulados liberais, tendo como principal objetivo a reforma tributária.

O movimento dos empresários na educação estendeu-se para os governos subsequentes, disseminando os princípios da gestão gerencial empreendidos pelos organismos internacionais e dando continuidade à elaboração e implementação de políticas públicas educacionais pautadas na formação mercadológica. Nesse contexto, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), deram continuidade ao modelo de educação já instaurado no Brasil em anos anteriores (Martins, 2016). É nesse contexto que surge, mais precisamente no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na gestão de Fernando Haddad, como ministro da Educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi instituído por meio do Plano de Metas Todos pela Educação e regulamentado pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O PDE tinha como objetivo a “instituição de novos mecanismos de regulação sobre a gestão do trabalho escolar e a realização de parcerias com a sociedade civil, em um processo de responsabilização (*accountability*) de professores e gestores” (Lamosa, 2020, p. 13).

As políticas educacionais formuladas nesse período tiveram como foco as metas previstas no PDE, uma vez que este configurou-se como um conjunto de ações para alcançar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010). No entanto, Saviani (2009, p. 27) ressalta que “o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente entre este”.

Nessa mesma linha de pensamento, Nardi, Schneider e Durli (2010, p. 552) destacam que “[...] o PDE constitui-se por programas e medidas reunidos e transformados em um plano “executivo”. O intento propalado é o de enfrentar o problema da qualidade educacional, especialmente a da educação básica, por meio de uma perspectiva sistêmica”. Com o discurso de melhoria da educação básica, o PDE foi lançado como o programa de metas e ações que possibilitassem o avanço e o desenvolvimento nacional por meio da educação. Para Saviani (2009), foi efetivada uma política de interesses privados em parceria com o Estado, na justificativa de que as propostas educacionais com vieses mercadológicos seriam mais eficientes para tornar a educação pública brasileira de qualidade.

Na perspectiva de melhorar a qualidade da educação básica, as alianças com o empresariado nacional e os demais entes federativos foram movimentos que tiveram o respaldo do Estado brasileiro, a fim de conduzir as políticas educacionais. Assim, “atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da classe empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação brasileira [...]” (Martins, 2016 p. 25), uma vez que essa reorganização “atenderia ao mesmo tempo à demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e às novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade” (Martins, 2016, p. 25).

A forte influência dos empresários na educação conseguiu a adesão de vários grupos empresariais, organizações sociais e movimentos da sociedade civil. O trabalho de cooptação era uma das finalidades dos empresários que estavam à frente do movimento, destacando-se um papel de articulação de propostas e ideais para a educação/formação pública brasileira, evidenciando a parceria público-privada na esfera estatal e, mais precisamente, no campo educacional.

Diante do exposto, faz-se necessário destacar o movimento “Todos Pela Educação”, formado por um conglomerado de empresários<sup>2</sup>, cujo objetivo “consiste em alterar a forma de definição e implementação de políticas [...]”, tendo como discurso que “as mudanças estruturais na educação pública não poderão ser alcançadas apenas através do Estado, mas a partir de uma aliança entre governos e sociedade organizada. Nessa aliança, destaca-se o protagonismo do empresariado” (Martins, 2016, p. 114).

O movimento Todos Pela Educação teve o apoio do governo federal, sobretudo, do ministro da Educação (Fernando Haddad), dos órgãos representativos dos profissionais da educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contribuindo para a propagação dos ideais e dos interesses do setor privado na educação.

A articulação entre o poder público, a iniciativa privada e as organizações sociais, para o movimento é necessária para o encaminhamento e o fortalecimento das propostas educacionais. Em contraposição ao que é defendido pelo movimento, Martins (2016, p. 118)

---

<sup>2</sup> Sócios mantenedores: Fundação Educar DPaschoal; Fundação Bradesco; Fundação Itaú Social; Fundação Telefônica; Gerdau; Instituto Unibanco; Banco Itaú BBA; Banco Santander; Suzano; Fundação Lemann; Instituto Península; Fundação Vale; Instituto Natura; Instituto Samuel Klein. Parceiros: Grupo ABC; Rede Globo; Editora Moderna; Fundação Santillana; Instituto Ayrton Senna; Friends Audio; Fundação Victor Civita; McKinsey Brazil; Microsoft; Instituto Paulo Montenegro; Banco HSBC; Canal Futura; Editora Saraiva; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundo Patri - Políticas Públicas; Luzio; Itaú Cultural (Lamosa, 2020).

sinaliza que “essa movimentação ultrapassa a descentralização para o mercado, apresentando agora elementos de um amplo processo de reestruturação da vida econômica, política e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas: o empresariamento do espaço de produção de políticas”. Nesse contexto, a concepção de educação pragmática e técnica está em pauta, atendendo os preceitos do mercado, formando mão de obra, principalmente, as classes menos favorecidas.

### **A institucionalização das políticas educacionais e a presença dos empresários**

A presença dos empresários na educação não é algo recente, tendo em vista que nos países da Europa e nos Estados Unidos, essa influência já remonta desde as transformações industriais que foram ocorrendo ao longo do período de desenvolvimento dos países (Laval, 2019). Essa presença tem forte ascendência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, caracterizados como as principais instituições que definiram os critérios para a participação dos setores econômicos na educação. Segundo Laval (2019, p. 254), “o objetivo político é, na verdade, transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica”.

Nesse sentido, a educação tornou-se o foco das empresas nacionais e internacionais para a consolidação de uma concepção de sociedade e de educação que atendesse às demandas do mercado, na perspectiva de transformar a escola em um espaço de realização de princípios mercadológicos. Esses princípios foram determinantes para a elaboração de políticas públicas educacionais nas diferentes nações em desenvolvimento. Países da Europa como os Estados Unidos, o Canadá e a Nova Zelândia, introduziram, na administração pública, as empresas privadas para gerirem as escolas de acordo com as perspectivas de mercado (Laval, 2019).

De acordo com Christian Laval (2019, p. 29):

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são referências do novo ideal pedagógico.

Esse modelo de educação apresenta um discurso de que os princípios que regem a área econômica e financeira são necessários para mudar o cenário de crise da educação, ora vivenciado à época da inserção das instituições privadas no campo da educação. Nesse sentido,

a “escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (Laval, 2019, p. 17).

A perspectiva da lógica neoliberal na educação tem como princípio basilar a transformação da escola em um ambiente de competitividade, o qual os seus integrantes sejam corresponsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações desenvolvidas para aferir a qualidade da educação. Consequentemente, as escolas que não apresentam bons resultados nas avaliações são consideradas como ineficientes e incapazes. Isso faz com que os empresários legitimem, cada vez mais, seus propósitos de inserção na rede pública de ensino.

No que diz respeito às reformas implementadas com o viés ideológico dos princípios neoliberais, Laval (2019, p. 18) aponta que:

As reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova “gestão” das escolas e à “profissionalização” dos docentes são fundamentalmente “*competitvity-centred*”. A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas -, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada.

Percebe-se que as reformas que foram implementadas geram a competitividade entre os atores sociais envolvidos no processo educacional, uma vez que a própria função da escola reconfigurou-se para atender às demandas do sistema capitalista. Assim, “os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse” (Laval, 2019, p. 48). Cabe salientar que, com a mudança de paradigma, em que o papel da escola e dos profissionais tornaram-se elementos de uma política de resultados, a instituição escolar muda de sentido, uma vez que “ela não é mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento” (Laval, 2019, p. 48).

Diante do contexto apresentado sobre o papel da escola e dos profissionais da educação, sobre as funções desempenhadas nesse “novo” modelo de educação, a escola é vista como uma empresa, destacando-se como uma instituição que deve ser regida pelos parâmetros e propósitos do mercado, a fim de atender as demandas que surgem na sociedade moderna (Laval, 2019). A perspectiva política de educação é de que as escolas apresentem resultados satisfatórios, mediante mecanismos que foram estabelecidos pelos reformadores empresariais. Para Laval (2019, p. 88), “essa nova ideologia escolar tem a ambição de resolver um problema real na economia moderna: a formação da mão de obra”.

A profissionalização é o elemento principal do modelo de educação instaurado pelos reformadores empresariais a fim de produzir mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse caso, as escolas públicas tornam-se, segundo essa perspectiva de educação, um espaço de formação técnica para atuar no mercado de trabalho, respondendo aos apelos do sistema capitalista. Assim, faz-se necessário destacar que, no Brasil, essa política também está inserida no contexto educacional, uma vez que os princípios e os propósitos das empresas nacionais e internacionais norteiam, em grande parte, os trabalhos que serão desenvolvidos nas escolas, por meio de políticas, programas, orientações e diretrizes.

Tratando-se das normatizações, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 (dez) anos (2014-2024), o qual “se configura como uma Política Pública, pois busca soluções, por meio de um planejamento coletivo, para a próxima década” (Silva; Santos; Silva, 2017, p. 6). No entanto, cabe ressaltar que o processo de elaboração e aprovação do PNE (2014-2024) se deu por meio de tensões, embates e conflitos, tendo em vista que vários grupos da sociedade civil, os intelectuais da educação, bem como os empresários/iniciativas privadas estavam presentes na discussão inicial do Plano da Educação.

Nesse sentido, as discussões que suscitaram a elaboração e a aprovação do PNE (2014-2024) tiveram como ponto de partida os interesses dos diferentes grupos da sociedade civil organizada, destacando-se, a relação entre o público e o privado. Desse modo, o documento final do Plano Nacional de Educação foi aprovado 3 (três) anos e meio depois do texto inicial ter sido apresentado ao Congresso Nacional. Durante esse período, aconteceram as Conferências nacional, estaduais e municipais de educação, com mobilização e participação da sociedade civil nos debates, além dos seminários e encontros dos profissionais da educação (Silva; Santos; Silva, 2017).

De acordo com Azevedo (2014, p. 266):

O largo período de sua tramitação também pode ser o exemplo dos múltiplos e contraditórios interesses em disputa que constituíram o campo de forças pelo qual o Projeto de Lei tramitou. Esse movimento sugere o grau de importância atribuído ao PNE, certamente o principal instrumento das políticas educativas para o próximo decênio, o que nos leva a indagar a respeito da utilidade de um plano.

Diante do contexto apresentado por Azevedo (2014), compreende-se que as correlações de forças presentes nas discussões do PNE basearam-se nas concepções de educação e de sociedade que os diferentes grupos defendiam para a educação brasileira. Entende-se, portanto, que o Plano é um instrumento importante da política pública, pois pode refletir nas ações dos sujeitos e dos entes federativos para desenvolverem, através do que foi planejado,

coletivamente, as metas estabelecidas no documento, a fim de alcançar uma educação de boa qualidade. Para Azevedo (2014), o PNE (2014-2024) apresenta avanços, uma vez que houve a participação de diversos segmentos e forças progressistas no processo de construção.

Na contramão do processo de elaboração do Plano, outros movimentos conservadores e as instituições privadas também estiveram presentes nas correlações de forças, tendo em vista que se ampliou para toda a sociedade brasileira. Logo, o grupo que representa os empresários nacionais teve força política nas decisões e estabelecimentos das metas previstas no PNE (2014-2024). Desse modo, as concepções e os princípios neoliberais encontram-se na política pública em questão, destacando-se as discussões sobre a qualidade da educação, a gestão escolar, e o financiamento da educação.

No que se refere à qualidade da educação, o PNE (2014-2024) apresenta na meta 7 (sete): fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir, até o ano de 2021, a nota 6,0 (seis), na perspectiva de se igualar aos países desenvolvidos.

A qualidade da educação referida no PNE, trata-se de uma política de resultados quantitativos, em que as escolas do ensino fundamental ao ensino médio terão que alcançar as metas estabelecidas para cada ano de avaliação dos estudantes, tendo em vista seu desempenho nas avaliações em larga escala. Para Laval (2019, p. 216), “esse modo de avaliação pode conduzir a uma espécie de normatização do ensino, dos conteúdos e dos métodos, na medida em que o procedimento educacional passa a ser avaliado apenas a partir de resultados medidos quantitativamente”.

Nessa perspectiva, tem-se um modelo de educação em que a qualidade é “medida” a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e é considerada como “sinônimo de resultado e produção” (Silva; Santos, Silva, 2017, p. 10). A busca pela qualidade da educação (alcance da meta do Ideb) transforma as escolas em ambientes de competitividade, produtividade e seletividade, princípios da gestão gerencial (Cabral Neto, 2009).

Nesse sentido, têm-se, implicitamente, a concepção do modelo empresarial na educação pública, delineando a política educacional brasileira. Essa concepção de educação pelo estabelecimento de metas está relacionada com o que foi definido pelo Movimento “Todos pela Educação” que, por sua vez, foi fundado pelos empresários e também no Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado pelo MEC, com as orientações e influência desses interlocutores. No processo de elaboração do PNE (2014-2024) e, nesta meta, especificamente, participou ativamente das discussões o presidente executivo do “Todos pela Educação” (2007-2010), Mozart Neves Ramos.

A qualidade do modelo empresarial de gerir um negócio tem sido cada vez mais introduzida nas políticas educacionais e efetivadas no chão da escola pública, instituição cuja função social é formar sujeitos e não a obtenção do lucro. Nesse sentido, a qualidade passa a ser sinônimo de metas quantitativas enquanto as qualitativas deixam de ser o principal foco e referência de qualidade. Por exemplo: o incentivo à obtenção de elevados indicadores de qualidade mediante bônus e premiação dos professores e professoras; o estímulo à competitividade entre os professores e escolas sem a garantia, na maior parte das vezes, de condições efetivas de trabalho e de valorização salarial do professor. É contrário a essa configuração que a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) publicou um texto no ano de 2024 afirmando a necessidade dos indicadores atuais de qualidade passarem por uma revisão e reformulação, considerando outros elementos como “[...] fatores endógenos e exógenos ao processo escolar, especialmente os níveis socioeconômicos dos estudantes, a infraestrutura das diferentes escolas, os tipos de gestão escolar, os contratos de trabalho e as políticas de valorização dos profissionais da educação, entre outros, [...]” (CNTE, 2024).

O modelo de gestão democrática da educação tem como referência de qualidade a valorização dos profissionais da educação, o investimento em educação e as condições de trabalho dos profissionais que trabalham na educação, além de outros elementos apontados acima pela CNTE; observa-se, porém que o modelo empresarial de educação pautado pela lógica empresarial e mercado referência educação na competitividade, na centralização, na técnica homogeneizada sem levar em considerações as particulares onde o processo educacional é construído e, nos aspectos quantitativos sem considerar por vezes as condições de trabalho.

Os documentos/dispositivos legais dos organismos multilaterais, como a Unesco, o Banco Mundial, a OCDE, a Cepal, o Pnud e a Unicef, apresentam a concepção de qualidade da educação em consonância com o que foi estabelecido pelo PNE. Assim, para esses organismos multilaterais, a qualidade da educação deve ser aferida por meio de provas, avaliações, diagnósticos quantitativos, relacionados ao desempenho dos estudantes (Dourado; Oliveira; Santos, 2005).

O Banco Mundial realiza empréstimos ao Estado a fim de garantir sua participação na disseminação de uma concepção de educação mercadológica e, “nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação [...]” (Dourado; Oliveira; Santos, 2005, p. 13).

Nesse contexto, percebe-se, cada vez mais, na educação, a venda de materiais didáticos produzidos por instituições privadas; a capacitação de professores com o intuito de propagar as práticas consideradas como eficientes e eficazes para o desenvolvimento das atividades com os estudantes; a propagação do “empreendedorismo” na educação, estimulando os estudantes para a profissionalização precária; a venda de *kits* pedagógicos para auxiliar os professores em sala de aula; equipamentos de informática e tecnologia, entre outras ações que visam estabelecer a parceria entre o público e o privado.

A educação, conforme é apresentada pelos ideais mercadológicos, em que os princípios neoliberais estão inseridos no espaço público, não se configuram como uma educação de qualidade (Dourado; Oliveira; Santos, 2005; Dourado; Oliveira, 2009; Azevedo, 2007). Para Dourado, Oliveira e Santos (2005, p. 18):

A definição da Qualidade da Educação é uma tarefa complexa, porque envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola - entre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola.

Outro aspecto que se instituiu como uma parceria entre o público e o privado no PNE (2014-2024), é em relação à gestão escolar, expressa na meta 19 (dezenove): assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014). Segundo a meta 19, a gestão democrática se dará por meio da nomeação dos gestores escolares, mediados pelos “critérios técnicos de mérito e desempenho”, sinalizando a interpretação da perspectiva pragmática de educação, associada aos princípios empresariais.

Observa-se que o modelo de gestão democrática conquistado pelo movimento dos educadores e pesquisadores em defesa da Educação Pública na Carta Constitucional e na LDB 9.394/1996 e que hoje continua sendo defendido por diversas organizações de pesquisadores como ANPED, ANDES-SN, ANFOPE, ANPAE e movimentos de educadores como o “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”<sup>3</sup> tem sido frontalmente atacado, com nova

---

<sup>3</sup> ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior); ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

roupagem pelo modelo empresarial de gestão. Importante destacar que a gestão democrática da educação tem como princípios a tríade: participação, a descentralização e a autonomia. Tais princípios, como aponta Cruz Neto (2013) são princípios que devem perpassar a lógica da gestão administrativa e pedagógica da educação e por sua vez, da escola pública. O trabalho escolar, o currículo, os processos de avaliação, a relação sociedade/comunidade e escola devem ser conduzidas pelos princípios da gestão democrática sem os não há a sua efetivação.

Estudos realizados pela COLEMARX e ADUFRJ (2013) demonstraram que os cursos para os gestores escolares têm se destinado aos professores indicados pelo poder local. Ademais, a perspectiva de formação pauta-se nos princípios da gestão gerencial, tendo em vista que os gestores escolares são preparados para desenvolverem atividades que venham a alcançar a meta do Ideb, referente à escola a qual é/será gestor. Tal ação está relacionada com a estratégia 19.8, a qual refere-se ao desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como a aplicação de uma prova nacional específica.

A partir do PNE (2014-2024), foram instituídas algumas orientações para a condução do trabalho desenvolvido pelo gestor escolar, como o Parecer CNE/CP Nº 4/21 que instituiu a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar); a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Nesse contexto, o modelo de gestão instaurado corresponde ao da Qualidade Total que, por sua vez, apresenta elementos pautados numa perspectiva empresarial, difundidos na década de 1990 (Gentili, 1994). Para Cabral Neto e Silva (2001, p. 15):

Dentro dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada. Partindo dessa premissa, os referidos trabalhadores da educação passam a ser responsabilizados pelo baixo rendimento acadêmico da escola, ausentando a parcela de responsabilidade do poder público.

De acordo com Gentili (1994, p. 115), “o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias”.

Em relação ao financiamento da educação, Azevedo (2014, p. 276) aponta que:

Do mesmo modo, a prerrogativa que legitima a contabilização dos custos nos recursos dos 10% do PIB com as parcerias do setor público e instituições privadas constitui outra medida controversa. São casos em que se inserem a educação especial, o atendimento em creches conveniadas do público da educação infantil, e o desenvolvimento de programas como Universidade para Todos (Prouni), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Fies, o Ciência sem Fronteiras entendidos como passíveis de serem financiados com recursos provenientes dos 10% do PIB que deverão ser investidos no setor até 2024.

Para Azevedo (2014), o setor privado beneficia-se com os recursos dos 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB), uma vez que esse investimento deveria ser exclusivo da educação pública para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos que estão inseridos no processo educativo. Assim, faz-se necessário destacar que o empresariado nacional e os organismos internacionais têm influência na política educacional brasileira, na elaboração de políticas e na oferta de equipamentos, materiais didáticos, formações continuadas, bem como formação inicial por meio da oferta do ensino superior em instituições privadas.

Outra dimensão que repercutiu no processo de influência dos empresários na política educacional foi a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo a presença dos empresários nas discussões, nos encaminhamentos e nos desdobramentos das orientações para a educação. A BNCC, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi aprovada em 20 de dezembro de 2017, como uma política padrão curricular para o Estado brasileiro (Tarlau; Moeller, 2020). A sua aprovação ocorreu no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), em agosto de 2016.

A discussão em torno da BNCC iniciou-se em 2015, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, e contou com a participação de diversos segmentos da sociedade civil, por meio de consultas e audiências públicas. Em 2016, a segunda versão do documento foi disponibilizada para a sociedade a fim de debater e apresentar as contribuições necessárias. Esse movimento de mobilização foi possível por meio dos seminários estaduais realizados pela Undime e Consed. No ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação recebeu a terceira versão do documento, tendo organizado diferentes seminários regionais para a apresentação à

sociedade civil. Em seguida, a BNCC foi aprovada pelo MEC e homologada a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Em relação ao retrocesso das políticas sociais vivenciado no governo de Michel Temer, Silva (2022, p. 85) ressalta que:

O governo de Michel Temer teve o objetivo central de reduzir drasticamente os investimentos nas políticas sociais, com uma agenda de privatização e de transformação da educação em fonte de lucros para os empresários e toda a classe dominante, por meio de reformas educacionais desenvolvidas com uma predominância de corporações empresariais. As posturas do governo Michel Temer para a educação foram voltadas à agenda dos empresários, sinalizando os objetivos postos no documento lançado pelo Movimento Democrático Brasileiro em consonância com outros partidos políticos, sendo evidenciados o Democratas (DEM) e o PSDB.

Nesse contexto de elaboração e aprovação da BNCC, com a presença das instituições privadas, destaca-se a Fundação Lemann, pois “operava como a força isolada mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555). Desse modo, a Fundação Lemann foi responsável por transformar a BNCC em uma política pública e, reforçar, ainda mais, a concepção de Estado mínimo, e de uma educação mercadológica, pautada nos princípios gerenciais, e na propagação de discursos sobre a qualidade de educação para todos.

No governo de Michel Temer as parcerias público-privadas foram efetivadas com mais intensidade, fazendo com que as instituições privadas definissem as políticas públicas educacionais. No caso da Fundação Lemann, instituição privada criada pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, no ano de 2002, esta conseguiu ampliar o debate sobre a BNCC e as ideias pedagógicas que deveriam nortear todo o conteúdo prescritivo e obrigatório para toda a rede nacional, mediante a inserção de diversos atores políticos e educacionais no Ministério da Educação. Tarlau e Moeller (2020, p. 558) destacam que:

Em vez de oferecer recursos a pequenas ONGs ou a grupos da sociedade civil, a Fundação Lemann investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio.

Nesse sentido, por meio da influência da Fundação Lemann, a aprovação da BNCC tornou-se uma política educacional obrigatória e excludente, pois desconsidera as diferentes realidades das regiões brasileiras e, sobretudo, das escolas públicas brasileiras, uma vez que se faz necessário contemplar nos currículos escolares as adversidades e as diferenças existentes

em cada localidade. Desse modo, a BNCC torna-se uma complexidade para a maioria dos municípios brasileiros que, por sua vez, não apresentam as condições necessárias para a efetivação de um currículo que seja capaz de proporcionar diversas experiências para a formação integral dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das considerações apresentadas ao longo do texto, apontamos que, no contexto da educação brasileira, a política educacional tem sido influenciada por grupos empresariais que têm amplo acesso aos formuladores de políticas em âmbito nacional.

As formas de atuação dos grupos empresariais, consolidam-se para tratar da formação dos professores, na construção de sentidos às políticas educacionais, ao currículo escolar, à concepção da avaliação e à política de resultados educacionais que introduz e fortalece o modelo de gestão gerencial nas escolas públicas. Cabe sinalizar, ainda, que a inserção destes movimentos no campo da educação pública interfere diretamente na concepção de educação que é pensada e vivenciada na escola, impactando a formação dos estudantes e o modelo de sociedade que está em construção.

As referências de educação pautadas pelos institutos e empresas resultam da lógica gerencial, decorrente das reformas e orientações neoliberais, presente no cenário brasileiro e internacional, na perspectiva de globalizar os ideais e os modelos sociais. Na conjuntura global, os organismos internacionais ditam as regras, os modelos e os caminhos a serem seguidos para alcançar a perspectiva “ideal” de educação, desconsiderando a conjuntura local, os anseios das comunidades nas quais a escola está inserida.

Há, nessa lógica de referências empresariais, políticas que são globais e que acabam sendo reproduzidas em diferentes países e estados, a exemplo do PNE que é uma política nacional brasileira e que por sua vez orienta a formulação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Além disso, destaca-se que a perspectiva não é avançar na democratização da educação, na qualidade referenciada no modelo de gestão democrática e na vida dos envolvidos, mas responder positivamente ao sistema capitalista, de modo que a sua reorganização possibilite novas roupagens e novos desenhos para o capital. No contexto das políticas globais, em sentido literal, a institucionalização das políticas educacionais pauta-se como o elemento central nas discussões emanadas na lógica do capital.

Os apontamentos sinalizados contribuem para a reflexão de que a educação é um campo complexo e que o jogo político influencia, diretamente, na implantação/definição das políticas

educacionais. Outra questão apontada foi a consolidação das parcerias privadas vinculadas ao setor público e que definem/determinam as concepções de educação que serão vivenciadas pelos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, enfim, todos os sistemas e as redes de ensino.

A avaliação em larga escala foi outro fator evidenciado, a partir da vinculação com a BNCC, pois tem sido o instrumento de aferição da qualidade da educação nas escolas brasileiras. Essa avaliação está atrelada aos modelos internacionais de educação que, por sua vez, reconfiguram o papel da escola, tornando-a um espaço de competitividade, em que os profissionais da educação, os estudantes e os gestores escolares, precisam cumprir com as metas estabelecidas por meio das políticas impostas de cima para baixo.

A proposta da BNCC como política para a educação é uma ação que está pautada no cenário de uma educação pragmática e prescritiva, alinhada aos preceitos neoliberais. A efetivação de uma política curricular que preza pela padronização e homogeneização não considera as múltiplas realidades do país e as desigualdades regionais. Além do mais, a BNCC está atrelada às exigências postas nas avaliações em larga escala que dimensionam as habilidades e as competências a serem trabalhadas em cada ano/série escolar.

Nota-se que a cultura empresarial permeia cada vez mais o processo de institucionalização das políticas educacionais, repercutindo nas diferentes dimensões do processo educacional em contradição à cultura da gestão democrática estabelecida na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96. A presença dos empresários na configuração e orientação das políticas torna-se um aspecto que sistematiza a lógica neoliberal no contexto da escola pública, vinculando-a a uma empresa e reduzindo o processo formativo das crianças, jovens, adultos e idosos a uma dimensão prescritiva, homogeneizadora e técnica.

Se faz necessária que a luta em defesa da educação pública seja a pauta dos movimentos da sociedade civil, dos profissionais da educação, e de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Movimentos como o “Campanha Educação” e de pesquisadores citados anteriormente são fundamentais para a construção de resistências que se fazem no campo da formulação de políticas e do fazer a escola pública. Desse modo, a participação da sociedade na mobilização, na institucionalização de políticas educacionais é fundamental para garantir uma educação de qualidade referenciada na gestão democrática conforme preconiza a legislação frente ao avanço da cultura empresarial na educação pública.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados** 21 (60), 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispões sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº: 4/2021. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.**

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CABRAL NETO, A.; SILVA, J. G. **A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e sua transplantação para o campo educacional**. Contexto & Educação, Rio Grande do Sul, v. 16, n.62, p. 7-30, 2001.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários, princípios e estratégia. In: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura C. (Orgs). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber livro, 2009.

CNTE. **O IDEB precisa de correções para priorizar a equidade com qualidade na educação** Disponível em <https://cnte.org.br/noticias/o-ideb-precisa-de-correcoes-para-priorizar-a-equidade-com-qualidade-na-educacao-02eb>

COLEMARX & ADUFRJ. **Plano Nacional de Educação 2011-2020: Notas críticas**. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2013. Disponível: <http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf>.

CRUZ NETO. **Gestão democrática da educação: uma discussão sobre planejamento**. Maceió-AL. Editora: Edufal. 2013. ISBN: 9788571777514.

CURY, C. R. J. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília: DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina. In: **Todos pela Educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas**. (Orgs.) LAMOSA, R. A. C.; VIEIRA, N. S. Curitiba: Appris, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. “Novas” estratégias da gestão privada da educação pública. In: **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) **Educação Básica: tragédia anunciada?**. São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, G. ; SANTOS, I. M. ; SILVA, A. V. . A qualidade da educação, o financiamento e a relação público-privada no Plano Nacional de Educação (2014-2024): perspectivas, tensões e desafios. **Pesquisa em foco** (UEMA), v. 22, p. 5-16, 2017.

SILVA, Givanildo da. Os caminhos da Educação Infantil no governo Temer (2016-2018). In: ANJOS, C. I.; SANTOS, S. E.; SOUZA, E. L.; TAVARES, M. J. B. S. (Orgs.) **Infância(s) e Educação Infantil: pesquisa, docências e pedagogias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

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.