

Empresariamento da educação: a influência do “Todos pela Educação” na implementação de políticas públicas no Brasil

Corporatization of education: the influence of “All for Education” on implementing of public policies in Brazil

Empresarialización de la educación: la influencia de «Todos por la Educación» en la implementación de políticas públicas en Brasil

Tamires Schapuis Wendling¹

Carmem Waldow¹

Antonio Soares Júnior da Silva¹

DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i70.2094

Resumo: Este artigo discute o empresariamento da educação brasileira sob o viés de atuação do Todos pela Educação (PTE). Este estudo, de cunho bibliográfico e documental, recorre ao lastro teórico dado por Harvey (2020), Ségala (2018), D’Ávila e Lima (2020), entre outros. O organismo se apresenta como uma entidade sem fins lucrativos, cujos mantenedores são representantes da categoria empresarial do país. Os resultados apontam para implementação na sociedade de discursos centrados na crise da educação brasileira, apresentando soluções gerencialistas e privatistas para a educação sob a égide dos intelectuais orgânicos do capital. Os materiais analisados apontaram que o Todos pela Educação tem seus interesses na implementação de políticas públicas do país, influenciando decisivamente nas políticas de governo, nomeadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa maneira, a possibilidade de entidades não governamentais participarem da elaboração de documentos, como a BNCC, se tornou um mecanismo de controle de ideias. A partir de conceitos como habilidades e competências, é possível perceber que a educação está caminhando para formar trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado e que as mudanças ocorridas servem à manutenção da estrutura social hegemônica.

Palavras-chave: empresariamento; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Todos Pela Educação (TPE).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Palmas, Paraná, Brasil.

Abstract: This paper discusses the corporatization of Brazilian education from the perspective of All for Education (TPE). This bibliographic and document-based study uses the theoretical framework provided by Harvey (2020), Ségala (2018), D'Ávila and Silva (2020), among others. The entity presents itself as a non-profit organization, whose sponsors are representatives of the country's business sector. The results pointed to the implementation in society of discourses focused on the crisis in Brazilian education, presenting managerialist and privatization solutions for education under the influence of intellectuals who are organically connected to the capital. The texts analyzed pointed out that All for Education has its interests in the implementation of public policies in the country, decisively influencing government policies, particularly the National Common Core Curriculum (BNCC). In addition, the possibility of non-governmental organizations being involved in the development of these documents, such as the BNCC, has become a tool for controlling ideas. Based on concepts such as skills and competencies, it is clear that education is moving ahead to train workers according to market needs and that the changes that occurred are designed to maintain the hegemonic social structure.

Keywords: corporatization; National Common Core Curriculum (BNCC); All for Education (TPE).

Resumen: Este artículo analiza la empresarialización de la educación brasileña desde la vertiente de la actuación de Todos por la Educación (TPE). Este estudio, de carácter bibliográfico y documental, se basa en los fundamentos teóricos de Harvey (2020), Ségala (2018), D'Ávila y Silva (2020), entre otros. La entidad se presenta como una organización sin fines de lucro, cuyos patrocinadores son representantes del sector empresarial del país. Los resultados indicaron la implementación en la sociedad de discursos centrados en la crisis de la educación brasileña, presentando soluciones gerencialistas y privatizadoras para la educación en virtud de la influencia de intelectuales orgánicamente conectados al capital. Los textos analizados señalaron que Todos por la Educación tiene intereses en la implementación de políticas públicas en el país, con una influencia decisiva en las políticas del gobierno, en particular en el Currículo Nacional Común Básico (BNCC). Además, la posibilidad de que organizaciones no gubernamentales participen en la elaboración de estos documentos, como el BNCC, se ha convertido en una herramienta para controlar las ideas. Basándose en conceptos como habilidades y competencias, queda claro que la educación avanza en el sentido de formar trabajadores según las necesidades del mercado y que los cambios que se han producido están diseñados para mantener la estructura social hegemónica.

Palabras clave: empresarialización; Currículo Nacional Común Básico (BNCC); Todos por la Educación (TPE).

1 INTRODUÇÃO

O artigo discute o tema do empresariamento da educação pública nacional. Para tanto, debruça-se na análise dos interesses sociopolíticos da associação Todos Pela Educação (TPE) nas políticas públicas de educacionais. O contexto do terceiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva se estabelece através de colisões para garantir a governabilidade, e diversas alianças e concessões estão sendo estabelecidas com grupos que representam o interesse do capital na educação

em detrimento da possibilidade de retomada de um projeto político de Estado para a classe trabalhadora, seus filhos e filhas.

Assim sendo, nesta pesquisa, discutimos sobre as reais intenções do Todos pela Educação em influenciar a educação pública no Brasil. Nesse sentido, buscamos compreender as implicações do organismo nos processos de criação e implementação de políticas públicas educacionais em caráter nacional. À vista disso, este trabalho suscita como questão desencadeadora: quais são as intenções e os impactos da associação Todos pela Educação na educação brasileira, considerando sua relação com o capital privado e sua influência nas políticas educacionais, nomeadamente no processo de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Este trabalho, de natureza qualitativa, recorre à pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvido com base no materialismo histórico e dialético, cuja abordagem é mais adequada para o recorte desta investigação. Essa abordagem revela as dinâmicas do antagonismo e das lutas de classes e as contradições inerentes às estruturas capitalistas, oferecendo bases teóricas para transformação social (Rodrigues *et al.*, 2024). Nesse ínterim, a partir de bases conceituais sobre o tema e de documentos oficiais, intentamos compreender a dinâmica e as relações que envolvem o Todos Pela Educação e a política que se refere à BNCC. Nosso aporte teórico se ampara em autores como Orso (2007), Harvey (2020), Ségala (2018) e Martins (2013). Também serão analisados os documentos da BNCC (Brasil, 2015a, 2016a, 2018a), e o próprio repositório de dados do Todos Pela Educação.

Este artigo está dividido em duas seções. A primeira seção é dedicada a realizar um levantamento histórico da associação Todos Pela Educação, no sentido de caracterizar quem são os principais investidores, qual a narrativa adotada nos objetivos organizacionais e a relação deles com o capital. Por sua vez, a segunda seção traz uma análise crítica sobre as ações e a influência do Todos pela Educação, avaliando o impacto real de suas iniciativas no cenário da BNCC. Serão investigados tanto os pontos de sua atuação, como as estratégias adotadas para influenciar as políticas públicas, quanto as limitações e contradições de sua atuação. A seção discute até que ponto as ações da instituição têm gerado mudanças educacionais e quem são os verdadeiros beneficiários desta instituição.

2 HISTÓRICO E CONTEXTO DO TODOS PELA EDUCAÇÃO: INVESTIDORES, NARRATIVAS E RELAÇÃO COM O CAPITAL

A associação do movimento Todos Pela Educação (TPE), ao longo de sua trajetória, tem se consolidado na perspectiva de uma educação a serviço do capital, como uma organização na formulação de políticas educacionais no Brasil. Todavia, sua atuação está marcada por uma complexa rede de investidores com interesses diversos e contraditórios.

As últimas décadas são marcadas por grandes crises do capitalismo. Essas crises não significam carência, mas excesso. São crises de superprodução, nas quais o acúmulo de capital passa por certa estagnação, não há circulação de mercadorias, apesar de grande produção. Para a superação dessas crises, o capital atua “[...] por um lado, pela destruição forçada de grande quantidade de forças produtivas; por outro, por meio da conquista de novos mercados e a exploração mais intensa de mercados antigos” (Marx; Engels, 2020, p. 139). A educação passou a figurar como novo mercado a ser conquistado no final do século XX, quando os direitos sociais passaram a ser privatizados, na perspectiva do ultraliberalismo (Orso, 2007) iniciado no final dos anos 1970.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com outras agências ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), além do Banco Mundial, indicava a abertura deste mercado ao capital. Uma vez que compreendia que o poder público não conseguiria proporcionar educação básica para todos, o Art. 7º da Declaração de Jomtien indicava a necessidade de articulações e alianças

[...] entre órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. [...] Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica (Unesco, 1990, p. 7-8, grifo nosso).

As alianças entre o setor público e o setor privado passaram a ser entendidas, portanto, como parte fundamental para a oferta da educação pública. No

Brasil, as recomendações de Jomtien, bem como de outros fóruns e debates promovidos por organismos internacionais, tiveram impacto nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996 [Brasil, 2017]) e com “[...] cortes de verbas e a privatização que precarizariam a educação nos anos seguintes” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 52).

A primeira década do século XXI é marcada por intensa mobilização de empresários de destaque nacional no sentido de convocar o próprio segmento empresarial para assumir a corresponsabilidade pela educação. Numa nova relação entre sociedade e Estado, organizações de voluntariado e responsabilidade social partiam do pressuposto de que “[...] a melhoria da qualidade da educação – entendida, sobretudo, como aumento nos índices das avaliações externas – promoveria o desenvolvimento econômico” (Martins, 2013, p. 32).

Iniciativas vinculadas a organizações de incidência regional e a grupos empresariais, industriais e financeiros, como o Grupo Gerdau, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Grupo Itaú/Unibanco, entre outras, serviram como exemplo e ponto de partida para o movimento TPE, uma organização que reuniria os objetivos daquelas ações vinculadas ao capital que a sucederam, agregando interesses dispersos sob a mesma liderança. “Um grupo com força para influenciar na reorganização da educação pública brasileira”, com “[...] penetração nas instâncias decisórias do governo”, e que contasse “[...] com a legitimidade e pressão da sociedade civil” (Martins, 2013, p. 37).

Assim, em 6 de setembro de 2006, é fundado o TPE, “[...] uma associação de fins não econômicos sem fins lucrativos, de natureza privada e caráter filantrópico, com prazo de duração indeterminado [...]” (TPE, 2024a, p. 10). Sua primeira ação foi a apresentação da carta compromisso Todos Pela Educação, que batizou a organização, e das cinco metas do Todos para a Educação brasileira, com prazo para 2022, em alusão aos 200 anos de independência do Brasil. Os sócios-fundadores do TPE representam grupos empresariais de setores diferentes da economia, conforme o quadro elaborado por Martins (2013):

Quadro 1 – Principais grupos empresariais ligados ao TPE

<p>Grupos empresariais</p>	<p>Indústria: Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve S.A, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia. Grupos empresariais: Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, Ambev/Inbev. Financeiro: Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil. Comércio e Serviços: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, Ambev. Comunicação: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew’Lara/ Tewa Publicidade. Tecnologia e Telecomunicações: Telefônica, Grupo Promon. Editorial: Grupo Santillana/Prisa (Avalia – Assessoria Educacional). Educação: Grupo Positivo, Yázigi Internexus.</p>
-----------------------------------	---

Fonte: Martins (2013, p. 38).

Atualmente, a entidade possui 106 membros fundadores e 153 membros associados efetivos, com uma equipe ampla, composta por presidente executivo, diretor executivo, escritório de projetos, financeiro e secretaria executiva, relações institucionais, diretoria de comunicação, diretoria de gente e desenvolvimento institucional, diretoria de políticas públicas e diretoria de relações governamentais. O TPE é mantido por “[...] doações voluntárias realizadas por pessoas, empresas, institutos e fundações. Essas contribuições podem se dar em dinheiro ou serviços” (TPE, 2024b).

O TPE é fortemente influenciado pelos seus mantenedores, ou seja, as pessoas ou organizações que apoiam financeiramente a instituição. Esses mantenedores não só garantem os recursos necessários para o funcionamento do TPE, mas impactam a forma como ele é visto pelo público.

Figura 1 – Mantenedores do “Todos pela Educação”



Fonte: TPE (2024b).

Os mantenedores do Todos pela Educação desempenham um papel fundamental na sustentação e na expansão das ações do instituto e suas contribuições são fundamentais tanto no aspecto financeiro quanto no apoio às iniciativas estratégicas. Porém, apesar de apresentar-se como “[...] uma organização independente que faz *advocacy* pela Educação Básica no Brasil” (TPE, 2024c), os interesses dos mantenedores se revelam nas suas reivindicações.

Ao atuar “[...] para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva” (TPE, 2024c), o TPE privilegia os interesses da classe que representa. Sendo uma instituição composta e mantida por grandes capitalistas do Brasil, ao fazer *advocacy* pela educação, o faz em conjunto, com representação de vários setores do capitalismo, e usa sua influência para convencer os legisladores e o grande público.

O TPE tem por objetivo social a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, e tem como visão a conquista da universalização da oferta de educação básica de qualidade. Para alcançar essa visão, fixou-se como missão contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à educação básica de qualidade (TPE, 2024c, p. 10).

Nesse ínterim, surgem dúvidas sobre até que ponto as ações do TPE estão realmente voltadas para o interesse público ou refletem as necessidades do

mercado, na perspectiva do capital em pleno processo de expansão. Sua relação estreita com o setor privado e o financiamento de suas ações por empresas e fundações levantam questões sobre a materialidade que sustenta suas propostas e como se alinham com os interesses do capital. Ao promover um discurso de melhoria da educação pública, o instituto muitas vezes transita entre a crítica ao sistema educacional e a busca por soluções que favoreçam modelos de gestão privatistas, o que gera uma tensão entre a promoção de uma educação pública em igualdade de condições e as demandas do mercado.

Embora suas ações nem sempre sejam visíveis para o grande público, suas contribuições financeiras e estratégicas moldam a direção das políticas educacionais e o funcionamento das instituições de ensino. Ao apoiar projetos e iniciativas que definem as prioridades e os enfoques pedagógicos, esses mantenedores acabam direcionando a agenda educacional de maneira indireta, impactando desde as metodologias de ensino até a implementação de programas específicos. Através desse apoio que, muitas vezes, não é questionado ou debatido, ajudam a moldar a forma como a educação pública é percebida e como suas reformas são conduzidas, influenciando, assim, o cotidiano das escolas e o perfil dos alunos e educadores.

A relação entre o financiamento privado e os objetivos do instituto, nesse contexto, gera uma interdependência que compromete o processo democrático das instituições públicas, tornando-as mais vulneráveis a influências externas que nem sempre estão alinhadas com a missão educacional, voltando-se para a ideia de atuar no futuro e não no tempo presente. A autonomia do TPE levanta questionamentos, pois o instituto pode se ver pressionado a alinhar suas propostas aos interesses dos seus mantenedores. Assim, ao depender de grandes doações, pode se tornar uma extensão das prioridades de seus financiadores, em vez de atuar como um agente verdadeiramente transformador da educação pública no país. Uma das fontes dessa instituição no contexto brasileiro tem sido seu flerte com determinadas políticas de educação públicas.

3 IMPACTO DO INSTITUTO TODOS PELA EDUCAÇÃO NA BNCC E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A BNCC é uma política que define as diretrizes para o ensino em todas as escolas do Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela estabelece

o que os estudantes devem aprender em cada etapa da Educação Básica, com o objetivo de garantir que todos tenham acesso à educação com igualdade de condições, independentemente de onde vivem. A BNCC serve como uma diretriz governamental para a elaboração dos currículos escolares, assegurando que todos os alunos do Brasil adquiram um conjunto comum de conhecimentos considerados essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

A BNCC tem sido um dos pilares centrais das discussões sobre a educação brasileira nos últimos anos. Seu papel na definição dos conteúdos e objetivos de aprendizagem para a formação dos estudantes da educação básica é inegável, e, por isso, o processo de sua construção envolve uma série de questões políticas, sociais e econômicas. Nesse cenário, as autoras D’Ávila e Lima (2020) apontam uma característica preocupante do processo: a crescente presença dos chamados “intelectuais orgânicos do capital”. que são, segundo Gramsci (*apud* Monasta, 2010, p. 20), “empresários capitalistas” que criam para si, “ao mesmo tempo, o técnico industrial, o especialista em economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo sistema jurídico etc”.

Esses intelectuais, por meio de agentes privados, influenciaram a formulação da BNCC, incorporando seus interesses empresariais ao conteúdo curricular. Como afirmam as autoras

[...] os intelectuais orgânicos do capital estão atuando na construção da BNCC, sobretudo por meio dos agentes privados, pois acrescentam seus interesses empresariais ao conteúdo, tanto na escolha deles e dos objetivos de aprendizagens necessários para a formação dos jovens na atualidade, quanto pelas novas ações que terão de realizar no âmbito da política educacional (D’Ávila; Lima, 2020, p. 70).

Lamosa (2017) destaca que foi mais especificamente no evento “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, em 2006, que o TPE se consolida como um movimento empresarial de intelectuais orgânicos com forte capacidade de interferir nas políticas públicas educacionais. A crise na educação e a necessidade de um esforço coletivo para a sua superação é o discurso que ancora a sua presença na formulação e implementação destas políticas.

Importa destacar que essas instituições atuam ideologicamente no sentido de propagar a ideia de que “[...] a crise da educação é uma crise da aprendizagem

e não de fatores externos” (Ségala, 2018, p. 91). Avaliações em larga escala e discursos meritocráticos corroboram para que essa ideologia se difunda, enquanto fenômenos históricos, políticos e sociais que contribuíram para os grandes e graves problemas da educação básica brasileira são tirados do foco, entre eles,

[...] a formação inicial deficitária dos professores, com problemas de salário e plano de carreira, somado a problemas de estrutura física das escolas, como falta de água tratada, esgoto sanitário, energia elétrica, internet, biblioteca, quadra de esportes e laboratório de ciências (Ségala, 2018, p. 91)

Ao investir na ideia de que a crise é de aprendizagem, deslocam o problema para o indivíduo e abrem espaço para a sua atuação na elaboração de currículos e comercialização de produtos que possam auxiliar na superação do quadro, cumprindo com a agenda privatizante ao implementar seus ideais de reformas, adequando a política educacional aos seus preceitos (Ségala, 2018).

No processo de acumulação por despossessão (Harvey, 2020), a privatização dos direitos sociais, entre eles a educação, passa a ser uma das frentes de ação do capital e crescem as parcerias público-privadas, bem como as organizações do capital para a conquista desses novos mercados.

Em 2013, a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, que aconteceu na Fundação Victor Civita, em São Paulo, organizado pela Universidade de Yale, dos Estados Unidos, com a Fundação Lemann (Freitas, 2015), surge o “Movimento Pela Base”,

[...] uma organização não governamental e apartidária que, desde 2013, por meio da construção conjunta com pessoas e instituições, se dedica a apoiar e monitorar a construção, a implementação com qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o seu aprimoramento ao longo do tempo (Movimento pela Base, 2025).

Cabe ressaltar que 11 das 14 instituições apoiadoras do Movimento Pela Base eram ligadas diretamente ao TPE (Rosa; Ferreira, 2018), formando o que Shiroma (2020) descreve como uma “rede de política”.

O Movimento Pela Base teve grande influência na produção da BNCC, assumindo protagonismo após o Golpe de 2016, que depôs a presidente eleita Dilma Rousseff e colocou Michel Temer na presidência do Brasil, iniciando um período de contrarreformas alinhadas ao ultraliberalismo, que desconsiderou todo o processo de discussões sobre a educação que vinha sendo construído no país.

Entre 2009 e 2014, várias reuniões, encontros e seminários foram realizados pelo Ministério da Educação (MEC), durante os governos Lula e Dilma, iniciando a elaboração da proposta da BNCC, cuja urgência foi apresentada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Conferência Nacional de Educação (Conae – 2014). Em junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum, e a Portaria nº 592/2015 do MEC designou uma comissão de 116 especialistas para a elaboração da proposta da BNCC.

[...] indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (Brasil, 2015a, p. 16).

A primeira versão do documento (Brasil, 2015a) foi disponibilizada para consulta pública no dia 16 de setembro de 2015, durante o governo Dilma Rousseff, com grande mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. No início de maio de 2016, a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016b) é disponibilizada, sendo a terceira e definitiva versão entregue ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2017, na vigência do governo Temer. A finalização da BNCC ocorreu sem a participação dos especialistas que foram designados para o início de sua elaboração.

D’ávila e Lima (2020, p. 62) destacam o silenciamento dos especialistas em educação pública durante esse processo:

[...] as universidades brasileiras tiveram participação na elaboração da primeira e segunda versões da BNCC. Na primeira versão, participaram 38 universidades (estaduais e federais). Na segunda versão, por sua vez, contou-se com a colaboração de 36 universidades (estaduais e federais). Na terceira versão, não é mencionada a participação das universidades em sua finalização, fato que evidencia o caráter antidemocrático e pouco transparente do processo.

A partir do Golpe de 2016 que derrubou o governo constitucional e “[...] desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC [...]” (Aguiar, 2018, p. 8), o Movimento Pela Base, representado os interesses do capital, assumiu o protagonismo nas discussões da BNCC e “[...] passou a administrar a elaboração do documento curricular; e, na versão final, sua função mudou, passando a atuar como gerenciador” (Rosa; Ferreira, 2018, p. 116).

Nesse processo, a Educação Básica, que era vista em sua totalidade nas discussões anteriores, foi fragmentada e aprovou-se um documento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto a contrarreforma do Ensino Médio foi determinada por Medida Provisória (MP) nº 746, de setembro de 2016 (Brasil, 2016b), do governo Temer, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 pelo Congresso Nacional (Brasil, 2017), com instituição por Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em novembro de 2018 (Brasil, 2018b).

O documento final da BNCC, aprovado intempestivamente e com exigência de celeridade pelo CNE, não considerou as contribuições e os limites apontados individualmente ou por audiências públicas durante o seu processo de elaboração. Os professores, vistos pelo capital como quem gera o problema da educação, foram excluídos do processo, pois,

[...] se a responsabilidade pelo ‘fracasso’ é deles, é preciso tirar de suas mãos as decisões sobre os seus rumos. Por isso, não foram chamados para discutir, nem opinar e, muito menos, participar [...], pois, são entendidos como parte do problema e não da solução (Orso, 2020, p. 39).

As secretarias de educação, em conjunto às instituições educativas, escolas e as representações sociais não foram consideradas no texto final desta contrarreforma da educação, enquanto as instituições ligadas ao capital tiveram protagonismo. D’ávila e Lima (2020) demonstram como a participação das universidades públicas foi substituída, na versão final da BNCC, pelos intelectuais orgânicos do capital, representantes de institutos e fundações como o TPE e o Movimento pela Base, cujo projeto societário defendido é diametralmente oposto aos anseios da classe trabalhadora. O CNE exerceu, ao aprovar o texto da BNCC, papel de órgão de governo, e não de órgão de Estado (Aguar, 2018).

A BNCC apresenta um currículo que foi privatizado no decorrer do seu processo de construção e que deverá ser usado por todas as escolas de Educação Básica do país.

A privatização do currículo não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da *transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar*, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares (Adrião, 2018, p. 20, grifo nosso).

Os intelectuais orgânicos do capital, em sua ação na formulação de políticas educacionais como a BNCC, determinam a priorização dos saberes, a definição dos objetivos educacionais e as ações estratégicas a serem implementadas no sistema educacional através de um viés que favorece a lógica do capital e a adaptação dos jovens às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, a BNCC se configura não apenas como um instrumento pedagógico, mas também como um reflexo das pressões externas e dos interesses privados, que buscam alinhar a educação aos objetivos econômicos e políticos do capital. Essa dinâmica coloca em debate a autonomia da educação e o verdadeiro propósito da formação de cidadãos críticos e emancipados em uma sociedade complexa e desigual. Isso porque,

A BNCC está alinhada com os interesses do capital e tem como pano de fundo a precarização da formação das crianças e jovens, centrando-se no desenvolvimento de *competências e habilidades*, em detrimento de uma formação ampla e integral dos educandos para sua inserção crítica no mundo (Lima, 2021, p. 4, grifo nosso).

Essa abordagem se distancia da educação que busca promover a formação plena do cidadão, capaz de compreender e transformar a realidade em que vive. A primeira versão da BNCC, pensada por especialistas, trazia uma concepção de educação que se alinhava mais aos interesses da classe trabalhadora. Após a interferência do capital, através da representação dos grupos empresariais na formulação da BNCC, evidencia-se o uso da política para garantir as necessidades de acumulação de riquezas pela exploração da classe trabalhadora, que deve ser “competente”, “habilidosa”, treinada por anos nas escolas.

Distanciando a BNCC daqueles que a poderiam conceber de acordo com os interesses da classe trabalhadora, os representantes do capital, ao proporem as mudanças, introduzem no texto e nas escolas a sua ideologia, evocando a máxima de Tomasi Di Lampedusa (Alves; Waldow, 2022, p. 85): “Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude!”.

O Quadro 2 faz um comparativo das transformações ocorridas no texto da BNCC (Brasil, 2015a, 2016b, 2018b) após os representantes do capital assumirem a função de elaborá-lo. As duas primeiras versões traziam toda a Educação Básica e a terceira versão apresentou a base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo o documento para o Ensino Médio apresentado em separadamente, em 2018:

Quadro 2 – Número de ocorrências dos termos nas versões da BNCC

Termo	1ª Versão 09/2015	2ª versão 05/2016	3ª versão (EF e EF) 12/2017 + EM 2018
Competências	0	3	196
Habilidades	14	31	402

Fonte: elaborado pelos autores, com dados da pesquisa.

Percebe-se que, a partir da interferência direta dos organismos vinculados ao empresariado, a BNCC assume como prioridade para a educação básica a formação de habilidades e competências. Para Ségala (2018, p. 94), esses termos “[...] têm origem nos conceitos gerenciais, vindos do campo da psicologia para organização do trabalho nas empresas, cuja centralidade é a separação entre a concepção e a ação”. Trata-se de uma educação voltada aos interesses do capital, que estabelece os “competentes” e os “incompetentes”, os hábeis e os incapazes, os eficientes e os ineficientes, justificando, através da escola, o autoritarismo, a exclusão, a divisão social e a dominação de uma classe pela outra (Chauí, 2014). Durante o percurso formativo, os indivíduos vão internalizando a divisão social, sendo ensinados que a sua falta de sucesso se deve unicamente a si mesmos, pois as competências necessárias para alcançá-lo foram-lhes ofertadas durante o processo formativo.

Em vez de fomentar a reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e culturais, a BNCC, conforme foi aprovada, apresenta uma lógica de adequação dos indivíduos às demandas do mercado, o que contribui para a precarização da educação. Substituem-se os objetivos de formação e os direitos de aprendizagem pela ideia da competência e da eficiência. Ao centrar-se no desenvolvimento de habilidades instrumentais, desconsidera a complexidade do processo educativo, que, numa perspectiva de transformação social e que importa à classe trabalhadora, deve englobar conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, políticos e culturais que permitem uma atuação consciente e transformadora no mundo.

Um projeto de educação voltada para o mundo do trabalho vai ao encontro do conceito defendido pelos educadores alicerçados na perspectiva de transformação social. Esses pesquisadores, cientistas da educação e professores, compreendem o trabalho como princípio educativo, como a possibilidade de travessia dessa sociedade do capital para outra mais justa e igualitária. À vista disso,

Frigotto. (2005) recorre a Lukács (1978) para explicar a compreensão do trabalho no seu sentido duplo, a saber:

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos (Frigotto, 2005, p. 6-7).

O trabalho como princípio educativo entende que o trabalho sempre fez parte da humanidade e é fundamental para a constituição da identidade dos sujeitos. Assim, “[...] continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. [...] O seu desenvolvimento e diversificação tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação” (Saviani, 1994, p. 13).

Nesse contexto, o trabalho aparece como uma experiência e prática educacional para proporcionar uma formação humana, cidadã, emancipatória, com capacidade reflexiva e condições de transformação da estrutura social. Já a BNCC atua em uma perspectiva de preparação para o mercado do trabalho, em uma visão mercadológica que aprofunda as desigualdades no país. Ou seja, aqueles educandos são futuros trabalhadores e a educação na perspectiva do mercado de trabalho deve desenvolver nesses jovens habilidades para aquilo que o mercado precisa. O objetivo é o de manutenção da classe trabalhadora enquanto classe trabalhadora. Sem espaço para a formação humana e cidadã. Sem reflexão sobre os processos produtivos. Aquele trabalhador necessário para o capitalismo neoliberal, a saber: o trabalhador apático, apolítico.

Outro aspecto preocupante na BNCC é o fato de que a educação da iniciativa privada é colocada ao lado da educação da iniciativa pública, em que os parâmetros devem ser seguidos igualmente sem levar em conta as características regionais, as especificidades dos sujeitos e as profundas desigualdades educacionais no país. Há também uma iniciativa de responsabilizar os pais por reivindicarem uma educação de qualidade. É uma tendência de transferência de responsabilidade e uma grande contradição, pois na própria elaboração da BNCC os pais não foram ouvidos de maneira efetiva. E a transferência de responsabilidade se dá no sentido

de que o Estado lavará suas mãos em relação ao que pode ser feito para melhorar a educação, pois a sua parte ele garante que fez.

Diante disso, o capital está investindo na formação de uma classe trabalhadora que atenda às necessidades do mercado na fase atual do capitalismo, que é o Toyotismo. Busca trabalhadores flexíveis, capazes de desempenhar muitas funções, voltados para a competitividade, o individualismo e a meritocracia (Pinto, 2007), e é na educação que o capital encontrou a possibilidade de formar essa mão de obra. A meritocracia que se apoia na psicologia e na pedagogia do Behaviorismo está estruturada na premiação e na punição dos sujeitos. E além disso, manifestando-se nos discursos de que todos têm as mesmas oportunidades, ou as mesmas 24 horas para todos (Ségala, 2018).

Portanto, a estratégia do TPE não é apenas investir em recursos materiais para a escola, ou por melhorias no espaço físico, mas pensar as práticas escolares, participando de seminários, elaborando documentos e materiais didáticos, oferecendo formação continuada aos docentes, entre outros. Ou seja, a disputa se dá pela hegemonia por dentro da formatação da política e impõe padrões curriculares questionáveis diante das necessidades reais da escola pública brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostra, no contexto histórico nacional, como no tempo presente – nomeadamente a partir do golpe parlamentar empresarial de 2016 à presidenta Dilma Rousseff – a democracia sofreu um grande ataque em suas diferentes dimensões, a saber: no direito ao voto, nas práticas sociais e econômicas, na ética e na moral, nas relações de trabalho e no direito ao trabalho digno e na qualidade e no financiamento público da educação nacional.

Esta pesquisa bibliográfica e documental, com base no materialismo histórico e dialético, debruçou-se na análise do fenômeno crescente de fortalecimento do empresariamento na educação pública nacional, evidenciando os interesses sociopolíticos da associação Todos Pela Educação (TPE) nas políticas públicas de educação.

O TPE representa uma conjuntura sociopolítica de expansão e progressivo alargamento das forças políticas do empresariado no parlamento (em suas diferentes bases conservadoras, patriarcais e retrógradas: empresarial, agropecuária, evangélica, da bala, mineração, empreiteiras e consultorias, entre outras), que

tem influenciado e cooptado os recursos da educação pública nacional na forma de expressão dos aparelhos privados de hegemonia.

Os dados do corpus textual analisado evidenciam um discurso antagônico quanto à historicidade do TPE. De um lado, há a divulgação, pela mídia, de que sua construção ocorreu por meio de um processo coletivo. De outro, o TPE se apresenta materialmente como uma clara estratégia de omitir as reais intenções políticas de manutenção da hegemonia da classe empresarial. Ao longo do texto, foi possível verificar que o organismo TPE se configura como uma organização não governamental sem fins lucrativos que, com seus chamados intelectuais orgânicos, representa os interesses da classe empresarial do país.

A estratégia midiática do discurso se fundamenta na mobilização de valores como a benevolência e a caridade e, dessa forma – com o apoio de investimentos públicos destinados à educação –, torna-se capaz de interferir nas políticas públicas nacionais. Essa interferência ocorre não apenas ao evidenciar, de maneira intencional, as fragilidades decorrentes da falta de investimentos por parte do Estado, mas também ao contribuir para a manutenção de um pensamento político hegemônico.

Nesse contexto, foi possível compreender que tais agentes recorrem à narrativa de superação da crise educacional como justificativa para o uso de recursos públicos, com o objetivo de padronizar currículos alinhados às demandas do mercado. Tal iniciativa, no entanto, ocorre em detrimento de propostas voltadas à valorização dos profissionais da educação, como a melhoria salarial ou a oferta de condições adequadas de trabalho.

A análise do processo de formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia uma profunda inflexão na política educacional brasileira, marcada pela captura do espaço público por interesses privados, especialmente aqueles representados por organizações como o TPE e o Movimento pela Base. A exclusão deliberada das secretarias de educação, universidades públicas e representações da classe trabalhadora do processo decisório revela uma ruptura com os princípios democráticos que deveriam orientar a elaboração de uma política educacional nacional.

Em contrapartida, o protagonismo conferido aos chamados “intelectuais orgânicos do capital” reforça a centralidade do setor empresarial na definição das finalidades da educação básica, impondo uma racionalidade gerencial voltada à

formação de competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica, integral e emancipatória.

À vista disso, a BNCC deixa de ser apenas um instrumento técnico-pedagógico e passa a representar um projeto político de conformação da subjetividade dos trabalhadores às exigências do capitalismo neoliberal. Ao se centrar na lógica da eficiência, da produtividade e da meritocracia, a política curricular imposta pela BNCC precariza a formação docente, esvazia o currículo de sua potência formadora e reforça a exclusão social por meio da legitimação de desigualdades estruturais.

O projeto defendido pelo TPE, ao se alinhar a uma concepção de educação instrumental e padronizada, desconsidera as diversidades regionais, culturais e socioeconômicas que atravessam a realidade brasileira, contribuindo para o aprofundamento da desigualdade educacional e para a reprodução de uma ordem social excludente. A disputa em torno da hegemonia curricular, portanto, não se limita à escolha de conteúdos, mas revela uma luta política mais ampla sobre o sentido da educação e sobre os rumos da sociedade que se pretende construir.

Para não concluir, sob a ótica da categoria totalidade, destacamos que o TPE, articulado pelo capital privado, influenciou no processo de formulação da BNCC. Isso mostra intenções diretamente alicerçadas nas pretensões da burguesia, na lógica do capital que lucra com a escola. O que se percebe é que o capital encontrou na educação uma fonte de acumulação, e a despossessão desse direito garante o lucro por diversas frentes.

Ao determinar uma política pública de educação pela atuação direta de organismos de representação da classe dominante, como é o TPE, o capital ganha com a determinação daquilo que será ensinado em todas as escolas que recebem os filhos e filhas da classe trabalhadora, formando indivíduos adaptados à realidade e sem fundamentos que permitam analisar a possibilidade de sua transformação; lucrando com comercialização de materiais didático-pedagógicos que se fundamentam na política determinada por si e objetivam treinar para as competências e habilidades; acumula capital ao se instalar em secretarias de educação, através de contratos para a avaliação dos alunos e o treinamento dos professores para a implementação da política; garantindo, a longo prazo, a qualificação necessária para os trabalhadores dos meios de produção que são sua propriedade – substituindo conteúdos clássicos pelas competências e habilidades – uma qualificação que, tão somente, desqualifica a classe trabalhadora e

a distância do entendimento da realidade e da possibilidade de uma sociedade diferente daquela que está estabelecida. A análise evidenciou que a atuação do TPE, em suas diferentes esferas, é estratégica, isto é, intencionalmente voltada à reprodução das condições materiais e à dominação da classe que vive do trabalho.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*. [S. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

AGUIAR, Marcia Angela da. Relato da resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante o pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Marcia Angela da; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ALVES, Vânia Maria; WALDOW, Carmem. A Formação de Professores em tempos de mudar para manter. *Notandum*, Maringá, v. 25, n. 59, p. 83-105, 4 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/62849>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. CNE/CB. *Resolução n. 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CB, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF:

MEC, 2016a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Autêntica, 2014.

D'ÁVILA, Jaqueline; LIMA, Michelle. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza (CE), v. 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54649>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reformadores e base nacional: personagens – I. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*, [S. l.], 26 jul. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/26/reformadores-e-base-nacional-personagens-i/>. Acesso em: 16 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). *A relação trabalho e educação: contribuições para a discussão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, David. *Os Sentidos do Mundo: textos essenciais*. São Paulo: Boitempo, 2020.

LAMOSA, Rodrigo. A nova ofensiva do capital na América Latina: Todos Pela Educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONTRA OS PRECONCEITOS HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 2017, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPAE-RJ, v. 6, 2017.

LIMA, Elmo de Souza. Os impactos da BNCC nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das escolas famílias agrícolas. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58092>. Acesso em: 27 jan. 2025.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, v. 4, p. 1-18, 1978.

MARTINS, Érika Moreira. *Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Burgueses e Proletários – Manifesto do Partido Comunista*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *História, Natureza, Trabalho e Educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MONASTA, Atílio. *Antonio Gramsci*. Recife: Editora Massangana, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem Somos? Movimento pela Base, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 16 ago. 2025.

ORSO, Paulino José. *Um espectro ronda a educação e a escola pública*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. *Liberalismo e Educação em Debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

PINTO, Geraldo Augusto. *Trabalhadores flexíveis, capital flexível: a reestruturação produtiva e o trabalho*. São Paulo: Annablume, 2007.

RODRIGUES, Raimundo Ferreira et al. Materialismo histórico e dialético: ferramenta metodológica para a compreensão das relações de produção e poder. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.17, n.10, p. 01-16, 2024.

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva. A Rede do Movimento Pela Base e sua Influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 2, p. 115-130, 29 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, Dermeval et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

SÉGALA, Karen de Fátima. *A Atuação do Movimento “Todos Pela Educação” na Educação Básica Brasileira: do empresariamento ao controle ideológico*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-22, 2020. DOI: 10.5212/retepe.v.5.14425.003

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Relatório do Auditor Independente: demonstrações contábeis em 31 de dezembro de 2024*. São Paulo: TPE, 2024a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/08/relatorio-financeiro-2024.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Transparência*. São Paulo: TPE, 2024b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/transparencia/>. Acesso em: 5 set. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Advocacy por políticas públicas efetivas: advocacy pela Educação Básica no Brasil*. São Paulo, TPE, 2024c. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/>. Acesso em: 2 set. 2025.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 22 out. 2024.

Sobre os autores:

Tamires Schapuis Wendling: Especialista em Alfabetização e Letramento pela Fundação Itaipú Parquetec. Graduação em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Docente da educação básica. **E-mail:** tami.schapuis@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-9734-2395>

Carmem Waldow: Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduação em Pedagogia pela UEM. Docente no curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Palmas. Tem experiência na docência e gestão do Ensino Superior e na coordenação pedagógica educacional de instituições de educação básica. **E-mail:** carmem.waldow@ifpr.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2119-3003>

Antonio Soares Júnior da Silva: Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Nova Serrana (Fans). Graduado

em Pedagogia pela Universidade de Itaúna. Graduado em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Professor EBTT, atuando no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ambientes Saudáveis e Sustentáveis (PPGSS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Palmas. **E-mail:** antonio.silvajunior@ifpr.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8739-4265>

Recebido em: 24/11/2025

Aprovado em: 24/11/2025

