

CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS CHAMADAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS¹

Mariléia Maria da Silva²
Juliana Matias Faust³
Pedro Antonio Soares Petri⁴

Resumo

O artigo analisa as condições sob as quais o capital, em crise de acumulação, atende às suas próprias necessidades, engendrando novas contradições, com desdobramentos para a classe trabalhadora. Problematisa a necessidade de a educação promover, sob a ótica do capital, a (con)formação da classe trabalhadora a uma nova subjetividade neoliberal e, no campo específico da gestão de educação, a constituição das chamadas parcerias público-privadas, culminando no processo de hibridização e flexibilização do trabalho docente mediante a atuação constante dos aparelhos de hegemonia do capital.

Palavra-chave: Crise do capital; formação da classe trabalhadora; subjetividade.

CAPITAL, TRABAJO Y EDUCACIÓN: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LAS DENOMINADAS ASOCIACIONES PÚBLICO-PRIVADAS

Resumen

El artículo analiza cómo el capital, ante una crisis de acumulación, busca satisfacer sus necesidades generando nuevas contradicciones que afectan a la clase trabajadora. Se cuestiona cómo la educación, bajo la lógica del capital, promueve la formación de una subjetividad neoliberal en los trabajadores. Asimismo, examina cómo la gestión educativa - a través de alianzas público-privadas - fomenta la hibridación y flexibilización del trabajo docente, impulsada por los aparatos de hegemonía del capital.

Palabra clave: Crisis del capital; Formación de la clase trabajadora; subjetividad.

CAPITAL, LABOR AND EDUCATION: EDUCATIONAL POLICIES IN THE CONTEXT OF SO-CALLED PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS

Abstract

The article analyzes the conditions in which the capital, faced with an accumulation crisis, seeks to meet its own needs by generating new contradictions that affect the working class. It questions how education promotes, under the logic of capital, the formation of the working class under a new neoliberal subjectivity and, with a special focus on the sphere of the educational management, fosters through public-private partnerships the hybridization and flexibilization of teaching work, driven by the apparatuses of capital hegemony.

Keyword: Capital crisis; Working-class formation; Subjectivity.

¹ Artigo recebido em 13/03/2026. Aprovado em 17/06/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71623>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Email: marileia.silva@udesc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216250252557428>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8746-9001>.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora colaboradora na Universidade do Estado de Santa Catarina. Email: juliana.faust@udesc.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949237744866147>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-0962>.

⁴ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UEDSC). Email: pedro.petri@edu.udesc.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5468005702155442>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4947-974X>.

Introdução

O artigo em tela⁵ tem como propósito abordar, ainda que de forma tangencial, dois aspectos intrinsecamente articulados, quais sejam: as condições sob as quais o capital, diante de sua crise de acumulação, responde às suas próprias necessidades, engendrando novas contradições, com implicações para a classe trabalhadora; a necessidade de formação/adaptação/formatação da classe trabalhadora às atuais exigências impostas pelo capital diante de sua crise de acumulação, cujos desdobramentos podem ser observados na necessidade de constituir uma nova subjetividade neoliberal (Souza; Gawryszewski, 2024) e, no campo mais específico da gestão educação, a reconfiguração do trabalho docente a partir da constituição das chamadas parcerias público-privadas, culminando no processo de hibridização e flexibilização do trabalho.

Começamos por trazer alguns números. Segundo dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) (IBGE, 2025), o percentual de domicílios alugados entre 2016 e 2025 aumentou 54,1%, passando de 12.2 milhões para 18,9 milhões. No que se refere ao acesso à rede de abastecimento de água, embora os números indiquem avanço, chegamos em 2025 com um percentual médio de 86,1%. Na Região Norte, o patamar ainda é de 60,9%. Na comparação entre as áreas urbana e rural, no que tange aos domicílios com rede geral de esgoto, os percentuais são, respectivamente, de 93,1% e 31,7%. Quando se observam o rendimento do trabalho e o custo da cesta básica, os dados são alarmantes. Conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2026), ao se comparar o custo da cesta básica e o salário-mínimo líquido, isto é, após descontados os 7,5% destinados à Previdência Social, constata-se que, em março de 2026, o comprometimento da renda média do trabalhador remunerado pelo piso nacional era de 48,13% nas 27 capitais analisadas.

Em contrapartida, no ano de 2022, os lucros dos cinco maiores bancos que atuam no Brasil, somados, atingiram o montante de R\$ 106,7 bilhões, com alta média de 2,5% em doze meses (Dieese, 2023). Esse crescimento, em grande medida,

⁵ O artigo em tela apresenta parte dos resultados de uma pesquisa documental de doutorado que tem como objeto as relações de trabalho de professoras no âmbito do processo de reconfiguração da relação público-privada na Educação Infantil do município de Florianópolis, no período entre 2011 e 2020, bem como resultados de estudos de uma pesquisa guarda-chuva com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina no período 2021-2025.

explica o endividamento das famílias com cartões de créditos, créditos consignados, empréstimos pessoais, prestações de imóveis, dentre outros fatores, alcançando o patamar de 80,4% de endividamento em maio de 2026 (CNC, 2026).

Mesmo em uma leitura superficial, a situação acima evidencia uma brutal desigualdade social, associada a uma crescente degradação das condições de vida da classe trabalhadora, e é esta a classe trabalhadora que está na escola, ainda que sob condições extremamente desiguais. Em que medida esse cenário degradante se revela no campo da educação? A resposta a essa questão não pode ser alcançada tomando a educação como uma instância autônoma, fora das relações sociais. A educação é expressão do nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção da sociedade em diferentes momentos históricos. Na sociedade capitalista, a educação é expressão da sociedade de classe, logo revela todos os tensionamentos e as contradições da luta entre os interesses das classes antagônicas, isto é, a relação capital-trabalho.

Na contemporaneidade, a disputa pela educação pública por parte do capital envolve não apenas o interesse pelo acesso ao fundo público, mas também a formação de uma nova subjetividade, vinculada aos valores do individualismo e da competitividade, buscando sempre o aumento da produtividade da força de trabalho *pari passu* com a pacificação do trabalhador perante as diversas formas de exploração, papel desempenhado pelos aparelhos privados de hegemonia (APH), mediados por seus intelectuais orgânicos.⁶ Assim, lutar pela educação que interessa à classe trabalhadora é lutar pela superação da lógica que sustenta a sociedade de classes. Nesse sentido, o presente artigo tem como propósito contribuir com o aprofundamento da reflexão acerca da natureza das políticas educacionais em uma quadratura histórica marcada pelo acirramento das contradições sociais.

⁶ Ao longo do artigo, mobilizamos algumas categorias gramscianas sobre as quais sustentamos nossas análises. Em linhas gerais, Gramsci promove uma ruptura com a visão de que o Estado seria um mero aparato jurídico-administrativo. Ao contrário, o Estado deve ser apreendido na sua dimensão integral, isto é, sociedade política e sociedade civil. A primeira (Estado restrito) corresponde ao conjunto dos aparelhos de governo (judiciário, polícia, dentre outros) que operam fundamentalmente na coerção. A segunda é o terreno em que se estabelece a luta de classes e opera um conjunto de instituições privadas e associativas que buscam a construção de consensos em conformidade com os seus interesses de classes e frações de classe, os chamados APHs. Importa destacar que essa separação é apenas didático-metodológica, visto que se trata de uma relação de unidade-distinção em que coerção e força se articulam dialeticamente no âmbito do Estado integral. Destacamos que os intelectuais orgânicos atuam nos APHs e são responsáveis por produzirem e difundirem visões de mundo concernentes aos projetos de classes aos quais representam, operando a mediação entre estrutura econômica, superestrutura e prática política. Para um entendimento fiel aos escritos de Gramsci, cf. Gramsci (2024).

Busca-se, em especial, apreender alguns aspectos das recentes configurações da formação da classe trabalhadora, tomando como referência a particularidade da formação social brasileira e sua estreita vinculação às atuais exigências do capital em sua crise de acumulação. Esse debate é relevante na medida que nos ajuda a situar, no campo da educação, o terreno sobre o qual se deve preparar a luta da classe trabalhadora.

Contemporaneamente, no movimento próprio do capital, a flexibilização e a hibridização dos vínculos de trabalho no campo da educação configuram-se como expressões de contratendências à queda da taxa de lucro (Marx, 2008), cumprindo múltiplas funções: reduzir o valor da força de trabalho docente, intensificar os níveis de exploração, operar a captura de recursos do fundo público, ampliar os espaços de mercado voltados à produção de mais-valor e, simultaneamente, sustentar narrativas que atribuem aos professores desmotivação, baixa atratividade e improdutividade.

Tendo em vista esse movimento do capital, as relações público-privadas, traduzidas em políticas de parcerias público-privadas (PPP) na educação, podem ser compreendidas como parte de um projeto da burguesia gestado ao longo de décadas, a partir da articulação entre o capital internacional e diferentes frações das burguesias locais, contando, para isso, com a atuação indispensável dos APHs e de seus intelectuais orgânicos. Observa-se a conexão orgânica entre estrutura e superestrutura na atuação das PPPs, que operam simultaneamente no plano econômico e na produção de consensos em torno da hegemonia do projeto capitalista de organização social, particularmente no que se refere à defesa da lógica do livre mercado na educação.

No que concerne ao processo de adaptação e conformação da classe trabalhadora, a escola pública é instada a formar uma classe trabalhadora resiliente e ajustada às instabilidades do mercado de trabalho, que seja capaz de se sobressair de modo competente e individual às adversidades às quais está submetida e, simultaneamente, privá-la do acesso ao conhecimento sobre os elementos estruturais que dão origem aos problemas sociais que vivencia. Desse modo, articular a resistência da classe trabalhadora no campo da educação passa, necessariamente, pela apreensão da realidade na sua totalidade concreta, como síntese de múltiplas determinações, constituídas em uma processualidade histórica e dialética mediada

por uma dada particularidade. No caso do Brasil, uma particularidade dependente e subordinada aos polos centrais do capitalismo central.

Logo, a preocupação com as formas de organização da classe não é nova e tampouco desconhecida, está no cerne das principais polêmicas em torno de como se organizam e devem se organizar as esquerdas diante do movimento do capital nos seus diferentes padrões de acumulação. A esse propósito, Lênin (2010) e Gramsci (2024) são precisos quando entendem a complexidade das distintas realidades no contexto do capitalismo mundial e as possibilidades concretas de luta revolucionária, particularmente no pós-Revolução Russa de 1917. Gramsci (2024, p. 942) avalia que:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, entre Estado e sociedade civil havia uma relação justa e, no abalo do Estado, poder-se-ia ver, imediatamente, uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era somente uma trincheira avançada, atrás da qual estava uma robusta rede de fortalezas e casamatas; mais ou menos, de Estado a Estado, compreende-se, mas isso exigia, certamente, um reconhecimento acurado de caráter nacional.

Assim, descortinar essa “robusta estrutura da sociedade civil” e apreender “a rede de fortalezas e casamatas” são tarefas fundamentais no processo de construção da luta revolucionária.

Da crise do capital à particularidade brasileira: notas introdutórias

Propomo-nos a tecer, em breve notas, algumas considerações acerca da atual – em forma, mas não historicamente novíssima em conteúdo – crise de acumulação do capital em sua relação com a particularidade brasileira e as respostas dadas a essa mesma crise. Essas considerações contribuem, em nossa análise, para revelar as novas-velhas exigências de conformação da classe trabalhadora para o sustento da amplificação de capital.

Na busca pela constante e progressiva expansão do capital, as frações capitalistas encontram entraves postos pela própria lógica de sua forma de acumulação. A busca pela superação destes entraves – por vezes simbolizados pelas limitações materiais que confinam as possibilidades de se extrair maior-valor do trabalho em função do ritmo de rotação do capital circulante a ser valorizado (Carcanholo, M., 2011); por outras, pela própria tendência ao monopólio na

concorrência intercapitalista e interimperialista (Fontes, 2017) – encontra maior empenho para sua superação em tempos de crise. Talvez por ironia, ou mesmo por justiça poética, esses entraves são, muitas vezes, as razões por trás de tais crises.

A existência de crises não é novidade no capitalismo, muito menos tais crises constituem-se em um desvio degenerativo de sua *ratio essendi*. Essa manifestação demonstra, na realidade, uma característica inerente ao modelo de acumulação do capital: as conhecidas crises cíclicas, decorrentes de suas contradições internas, isto é, as consequências resultantes da contradição capital-trabalho. Essa relação, marcada pela apropriação/acumulação privada do valor agregado, resultado do trabalho humano coletivo, gera, em razão de um excedente de produção desse mais-valor, agora ocioso, uma superprodução de valor-capital e, conseqüentemente, a redução da taxa de lucro dos capitalistas funcionantes (Marx, 2008). A atual forma da crise, que já “dava as caras” desde a virada para o atual século, não foge a essa regra. Todavia, ainda que mantenha as marcas do velho, traz, à sua maneira, elementos do novo.

A reconfiguração no modelo de acumulação do capitalismo brasileiro, iniciada propriamente ainda nos anos 1990,⁷ evidenciava o papel do Estado (*stricto sensu*) na sustentação da apropriação de mais-valor por meio de capital portador de juros e do capital produtivo (Brettas, 2019). A abertura dos mercados financeiros, a desregulamentação comercial e as tantas privatizações voltadas para o investimento de capital externo no país – elementos organicamente vinculados ao capital financeiro e às exigências das potências imperialistas – ocorreram de forma concomitante a uma nova estruturação do setor produtivo, na qual se dá, propriamente, a criação real de valor. Esse fato se explica pela incapacidade do capital fictício em consumir a criação de valor. Lembramos aqui que o capital fictício nada mais é do que um capital que se finda numa promessa de extração/apropriação de uma mais-valia futura, ou seja, uma representação do direito sobre rendimento futuro proveniente da produção real.

⁷ A reestruturação do capitalismo brasileiro acima aludida deve antes ser compreendida como um esforço – uma adequação histórica – à última crise de superprodução/superacumulação do capitalismo em nível internacional, datada do século passado (1960-1970). Marcelo Dias Carcanholo (2011, p. 73-74), ao discorrer sobre os elementos de resposta do capitalismo nesse momento, ressalta a “[...] mudança da lógica de apropriação/acumulação do capital, segundo as determinações dadas pelo que Marx denominou de capital fictício”. Essa saída tática para a crise dos anos 60 e 70 é elemento imprescindível para a compreensão dos processos que marcam a atual crise, uma vez que esta se apresenta como uma crise de um capitalismo intimamente financeirizado.

O deslocamento do capital fictício para o centro da dinâmica de acumulação capitalista gera impactos concretos na vida dos trabalhadores, uma vez que não é um modelo de captação de mais-valia que se dá no abstrato, isto é, alheio em relação ao processo produtivo. Insistimos nesse sentido, isto é, que a mais-valia, para ser capturada pelos capitalistas, funcionantes ou não, implica mudanças substanciais no processo produtivo. Esse é um entendimento fulcral, pois nos permite localizar as razões e os sentidos da intensificação da expropriação da força de trabalho, em geral em benefício do rendimento de uma parcela de portadores de títulos e dividendos.

Ainda que o capitalismo brasileiro tenha achado uma nova via de acumulação, isso não o livrou das inevitáveis crises inerentes ao seu modelo, uma vez que “[...] a solução de ontem agravava a dificuldade de hoje e, a de hoje, a de amanhã” (Carcanholo, R., 2009, p. 53). Essa nova via acumulativa gera um desequilíbrio, uma desproporcionalidade entre o capital fictício e o capital produtivo. Como vimos, o capital fictício está intrinsecamente subordinado ao movimento real do capital (esfera produtiva), e tal subordinação, quando não encontra um equilíbrio com a proporção do capital a ser produzido, revela a disfuncionalidade em relação ao capital total, desembocando em uma crise. Mais uma vez, o capitalismo busca uma resposta para a crise que não comprometa os ganhos da classe dominante:

[...] uma primeira exigência para a retomada da acumulação, sem a desvalorização necessária, é a expansão da massa de mais-valia produzida, de forma que esta consiga, de alguma forma, se adequar ao montante de títulos de apropriação superproduzidos no período. Isso implica aumentar sobremaneira a taxa de mais-valia, isto é, a taxa de exploração do trabalho, de todas as formas possíveis, tais como: (i) arrocho salarial puro e simples; (ii) maior destituição de direitos da classe trabalhadora como forma de reduzir o valor da força de trabalho; (iii) prolongamento da jornada e/ou da intensidade do trabalho, sem a correspondente elevação salarial; (iv) avanço na reestruturação produtiva, com implicações sobre a rotação do capital e jornada/intensidade do trabalho (Carcanholo, M., 2011, p. 81).

Esses são os elementos “clássicos” de uma resposta à crise capitalista, seja nos países do centro ou da periferia. Contudo, para aqueles países em posição de dependência, tais quais o Brasil, os impactos se somam a outros. A lógica financeirizada à qual estamos economicamente submetidos e a inserção periférica dependente no circuito internacional do capital abalam nosso desenvolvimento

produtivo, sucateando o desenvolvimento da indústria nacional⁸ e, portanto, aprofundando nossa posição subordinada mediante a descontinuidade do encadeamento produtivo. Nesse sentido, o Brasil parece continuar sua cisma histórica de modernização-conservadora (Deo, 2021), isto é, reforça um modelo primário exportador instituído desde os tempos de colônia, mas agora com roupagem moderna em seus investimentos na indústria extrativa.

A reprimarização da economia, modelo assegurado pelo reforço da especialização regressiva⁹, adotado ainda nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), em submissão ao modelo neoliberal – política continuada nos governos petistas – sedimentou ainda mais esse quadro de dependência, deixando a economia nacional refém da conjuntura externa e dos ditames interimperialistas. A quebra das cadeias produtivas “empurra” toda uma nova geração de trabalhadores para uma infausta nova forma de servidão, na qual se busca o aumento da produtividade do trabalho por meio da extração de mais-valia absoluta, ou seja, uma produtividade que não centraliza a inserção tecnológica no seio do aumento de produtividade (extração de mais-valia relativa) – muito menos o investimento em pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Essas mudanças no chamado mundo do trabalho, ocasionadas pela nova-antiga crise, requerem, por sua vez, a formação de um novo trabalhador.

Nos próximos tópicos, abordaremos alguns aspectos da constituição desse novo perfil de trabalhador presentes nas políticas educacionais, no intuito de evidenciar a estreita relação entre as exigências impostas pelo capital em sua crise de acumulação e os processos de conformação de uma nova subjetividade para a

⁸ Observa-se, por exemplo, a queda da participação da Indústria de Transformação (IT) no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, que recuou de patamares próximos a 35%, em 1985, para aproximadamente 11,3% em 2021, evidenciando a especialização regressiva da economia (Considera; Trece, 2022).

⁹ Em poucas palavras, o reforço de especialização regressiva pode ser descrito como uma reversão do desenvolvimento industrial e tecnológico de nossa economia periférica, resultando em uma estrutura produtiva voltada para setores de baixo valor agregado e baixa intensidade tecnológica – explicação presente na tese de Gonçalves (2012), que a chamou de “nacional desenvolvimentismo às avessas”. Marcelo Dias Carcanholo (2011) retrata a especialização regressiva, no que tange à reprimarização da pauta exportadora nos países periféricos, como um mecanismo de manutenção de dependência. Para o autor, a valorização destas *commodities* estariam atreladas à própria atuação do capital fictício nestes mercados (Carcanholo, M., 2011). Em concordância, Gonçalves (2012) argumenta que a especialização regressiva gera uma falsa sensação de modernização, uma vez que, mesmo o setor agroexportador – tomando o caso das *commodities* alimentares – se mostrando tecnologicamente avançado em seu nicho de mercado, isso não gera encadeamentos produtivos e empregos de alta qualificação, tais quais uma indústria diversificada proporciona.

classe trabalhadora. Tal subjetividade serve de esteio para uma reconfiguração das condições de trabalho, caracterizadas, sobretudo, pela precarização dos vínculos laborais.

A (con)formação da subjetividade da classe trabalhadora nas políticas educacionais diante das crises do capital

Diante do exposto, a relação entre as crises do capital e o aumento da produtividade passa a exigir, do ponto de vista do capital, atualizações ideológicas que visam comprometer a classe trabalhadora com supostos ganhos decorrentes de um maior desempenho produtivo. É justamente nesse contexto que a relação trabalho e educação ganha centralidade, na medida em que a escola é concebida como o *locus* privilegiado para a elevação da produtividade no trabalho.

Assim, é construída a argumentação de que o aumento da produtividade no trabalho guarda, em alguma medida, relação com o engajamento e o bem-estar do trabalhador. Pode-se afirmar que, a partir dos anos 30 do século passado, a Escola de Relações Humanas, dirigida pelo psicólogo e professor de Harvard Elton Mayo (1889-1949), em oposição ao modelo taylorista-fordista, teve forte influência no mundo corporativo. Seus estudos indicavam que a produtividade do trabalhador estava diretamente relacionada com a interação social e as relações humanas no ambiente do trabalho, bem como que as recompensas simbólicas e emocionais tinham maior relevância do que os incentivos econômicos. Essa tendência no mundo corporativo não passará incólume na escola.

Na sociedade capitalista, espera-se que a escola seja capaz de formar o homem burguês (Ponce, 1983), no que se refere tanto à internalização dos valores gerais da sociedade de classe quanto à conformação da classe trabalhadora, cuja força de trabalho, a ser vendida ao capital, precisa ser talhada de acordo com padrão de acumulação capitalista vigente, de modo a garantir sua máxima capacidade produtiva. Assim, formar para o capital significa capacitação técnica e, ao mesmo tempo, formação de uma subjetividade maleável às contradições do próprio capital em seu movimento de acumulação.

Atualmente, no âmbito dos estudos que se dedicam a apreender a natureza das políticas educacionais no Brasil (Silva *et al.*, 2021), podemos afirmar que uma das fontes principais de financiamento externo para projetos voltados à área da educação

no Brasil e América Latina (Melgarejo, 2023) provêm do Banco Mundial (BM). No Brasil, especificamente, os recursos oriundos do BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) somavam, segundo o autor, mais de 80% desses tipos de empréstimos realizados pelo país, com implicações importantes na definição das políticas das mais diversas áreas.

Observamos que, via de regra, os principais documentos desses organismos supranacionais destinados às políticas educacionais (Banco Mundial, 2010, 2018, 2019; Vegas *et al.*, 2016; Vegas; Gonzalez; Vera, 2013) apresentam como argumento o fato de que as economias latino-americanas padecem de baixa produtividade desde as últimas décadas, tendo como consequência a perda da competitividade no mercado internacional. A saída para a situação, segundo esses organismos, seria investir no aumento da escolaridade com vistas a incrementar a produtividade da força de trabalho.

A falácia da melhoria no ‘fator de desenvolvimento humano’, culminando na geração de riquezas a ser usufruída por todos, consequência da relação direta entre educação e formação para o mercado de trabalho *par excellence*, não é nenhuma novidade. Ainda no século passado, o economista Theodore Schultz (1902-1998) foi agraciado com o vultoso Prêmio Nobel de economia por ‘demonstrar’ que o investimento no capital humano (educação) teria implicações diretas no desenvolvimento econômico de um país. Tese muito conveniente para justificar as nefastas consequências da nova partilha do mundo, na qual a periferia do capital vê aprofundada sua condição de dependência para com a ordem capitalista, evidenciando que o único desenvolvimento possível para as economias dependentes é a relação de subordinação, de modo a assegurar a reprodução ampliada da dependência (Brettas, 2020).

Não obstante as condições concretas de vida testemunharem o contrário, a velha cantilena liberal, que associa magicamente educação e riqueza, sempre no intuito de promover o caráter subordinado da educação aos interesses do capital, não só permanece de pé, como demonstra toda sua altivez. Isto é, alcança os primórdios do século XX com a falácia da liberdade econômica e do livre mercado como antídotos contra a pobreza, ainda que o cenário fosse de exasperação da miséria.

Já no período entreguerras, ganham robustez as teorias do desenvolvimento, em particular a Teoria do Capital Humano, para a qual um aumento de instrução

deveria gerar maior capacidade de produção, logo maior desenvolvimento.¹⁰ O lema era sair da condição de país ‘subdesenvolvido’ pelo acréscimo marginal em educação.

O capital avança a década de 1970 ensaiando um novo figurino, que tomará sua plena forma neoliberal a partir de 1990, com a chamada Pedagogia das Competências, conclamada a suprir as necessidades da reestruturação produtiva e as novas demandas para a formação do trabalhador, como resposta a mais uma crise orgânica do capital. Nesse momento, o problema passa a ser visto não por uma questão de quantidade, mas sim de qualidade da educação, para superar o desemprego. O vocábulo educacional é impregnado pela linguagem do mundo corporativo e o lema passa a ser a ‘educação para a empregabilidade’.¹¹

Passadas duas décadas do século XXI, a velha cantilena permanece com seu estilo “inovador”: empreendedorismo, competências socioemocionais, resiliência, entre outros. Doravante, importa o *savoir-être*, a capacidade de adaptar-se às novas tecnologias, a incorporação no tal mundo digital, o domínio de plataformas, o protagonismo e tantas outras. À educação, agora, não cabe mais o papel de preparar para a empregabilidade, simplesmente porque se desloca a noção de relação empregatícia, na qual o trabalhador vende sua força de trabalho a um patrão, para o universo do empreendedor de si mesmo.

Tomando de empréstimo a síntese de Dardot e Laval (2016), hoje, a escola precisa formar o “sujeito-empresa”. Em nossa compreensão, esse sujeito-empresa expressa o novo *ethos* a ser plasmado pela escola na conformação da classe trabalhadora, a quem precisam ser negados os saberes historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, deve-se mantê-la desconhecadora dos fundamentos técnico-científicos, artísticos e culturais que lhe permitiriam uma apreensão verdadeiramente crítica da realidade. Significa interditar essa classe de compreender que as mazelas sociais são frutos da forma como produzimos nossa existência, que, na lógica do capital, dá-se pela expropriação da força de trabalho da classe

¹⁰ Na síntese crítica de Frigotto (1996, p. 41), a Teoria do Capital Humano tem como diretriz a ideia de que “[...] um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”. Em outros termos, o fator capital humano diz respeito a uma quantidade de educação ou qualificação tida como “[...] indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção” (Frigotto, 1996, p. 41). Daí a alegação de que investir em capital humano seria algo rentável concomitantemente para o desenvolvimento das nações e para a mobilidade social no plano individual.

¹¹ Para uma discussão mais aprofundada desse debate no campo da educação, dentre tantos outros, podemos citar os estudos de Frigotto (1996), Ramos (2001), Martins (2009) e Motta (2012).

trabalhadora em benefício da classe proprietária dos meios de produção, que precisa apropriar-se privadamente da riqueza socialmente produzida. Do contrário, o “sujeito-empresa” visa negar a existência de classes, a necessidade de lutas coletivas e investir no individualismo burguês.

A formação da classe trabalhadora docente no contexto das relações público-privadas na educação

Em continuidade às reflexões anteriores, podemos depreender que o projeto de formação da classe trabalhadora na escola também recai sobre as relações de trabalho docente no contexto das relações público-privadas na educação, visto que, no movimento próprio do capital, a flexibilização e a hibridização dos vínculos de trabalho, um dos objetivos dessas relações público-privadas, configuram-se como expressões de contratendências à queda da taxa de lucro (Marx, 2008), cumprindo múltiplas funções: reduzir o valor da força de trabalho docente, intensificar os níveis de exploração, operar a captura de recursos do fundo público, ampliar os espaços de mercado voltados à produção de mais-valor e, simultaneamente, sustentar narrativas que atribuem aos professores desmotivação, baixa atratividade e improdutividade. (Faust, 2023).

Desse modo, as relações público-privadas, manifestadas nas PPPs na educação, podem ser compreendidas como parte de um projeto da burguesia gestado ao longo de décadas, a partir da articulação entre o capital internacional e diferentes frações das burguesias locais, contando, para isso, com a atuação indispensável dos APHs e de seus intelectuais orgânicos. Logo, podemos observar a conexão orgânica entre estrutura e superestrutura, na atuação das PPPs, que operam simultaneamente no plano econômico e na produção de consensos em torno da hegemonia do projeto capitalista de organização social, particularmente no que se refere à defesa da lógica do livre mercado na educação.

Nessa direção, é possível sustentar que as relações público-privadas, em formas de PPPs, à luz de Gramsci (2024), constituem expressão concreta de que somente no âmbito do Estado Integral, entendido como a unidade orgânica entre o Estado restrito (ou político) e a sociedade civil, podemos apreender tanto a forma quanto o conteúdo dessas parcerias. Em sua aparência, as PPPs se apresentam como acordos entre partes autônomas que, consensualmente, estabelecem uma

cooperação. Contudo, em sua essência, evidenciam a atuação do Estado Integral enquanto Estado do capital. Sendo assim, a ideia de uma parceria entre lados equivalentes se desfaz, revelando que, em última instância, trata-se da expressão de um único polo: o do capital.

É relevante mencionar que as organizações privadas atuantes na educação escolar foram denominadas de diferentes formas ao longo da história, sendo as mais difundidas as “Organizações Não Governamentais” (ONGs), uma forma genérica de identificação, sem respaldo jurídico. As Organizações da Sociedade Civil (OSC), de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2020), são entes privados, sem fins lucrativos, legalmente constituídos, capazes de gerenciar suas próprias atividades, podendo ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas. Desde o fim da década de 1990, as OSC recebem o título de Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Essas classificações jurídicas são outorgadas pela administração pública municipal, estadual ou federal, com o propósito de que possam receber financiamento e outros benefícios de governos e órgãos públicos. Conforme o Ipea (2020, p. 3) “[...] as qualificações OS e OSCIP são modelos de cooperação mútua entre OSCs e poder público que permitem a transferência para entidades da sociedade civil de certas atividades tradicionalmente exercidas pelo Poder Público”.

Encontramos nas legislações nacionais marcos históricos importantes para a compreensão desse movimento acima descrito. No governo de José Sarney (PMDB, 1985-1990), por exemplo, após o esgotamento dos governos ditatoriais (1964-1985), no processo de redemocratização do Brasil, os grupos empresariais atuantes na educação mantiveram certo protagonismo e garantiram a manutenção de seus privilégios expressos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A Carta Magna regulamentou, em seu 213º artigo, que escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos poderiam receber recursos públicos, desde que comprovassem a finalidade não lucrativa, aplicassem seus excedentes financeiros na educação e assegurassem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. Garantiu, ademais, o direito à livre iniciativa privada na educação escolar. No artigo 37, estabeleceu o princípio de que a administração pública democrática seria referência para as instituições públicas.

Todavia, sabemos que as leis criadas diante das determinações do capital expressam as dinâmicas e disputas num dado momento histórico, considerando tanto a capacidade de produção de consensos pelo capital quanto o nível de organização da classe trabalhadora no enfrentamento a tais consensos. De acordo com Martins, Souza e Pina (2020, p. 7), “O princípio constitucional da gestão democrática, previsto no artigo 206, está vinculado aos preceitos da administração pública democrática. Isto significa que os modelos de gestão empresarial não são compatíveis com as instituições públicas”.

Seguindo os preceitos hegemônicos da burguesia, o governo de Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992) foi marcado pelo advento do projeto neoliberal que fortaleceu os interesses privados na educação. Após a instauração do processo de *impeachment* contra Collor, sua renúncia e cassação, a Presidência foi assumida pelo então vice, Itamar Franco (PRN, 1992-1995), que manteve a linha política de desmonte dos serviços públicos e privatização da educação.

Todavia, nos governos de FHC (PSDB, 1995-2002), a relação público-privada ampliou-se e adquiriu novas dimensões. Conforme observam Martins, Souza e Pina (2020), as formulações jurídicas acerca das PPPs na educação foram construídas, ao longo da história, sobre os preceitos da Reforma de Estado, expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), em 1995. Essa documentação confirma a instituição da administração pública gerencial. Nesse contexto, surge a noção de “publicização”.

Concordamos com a formulação de Martins, Souza e Pina (2020) de que o termo “publicização” manifesta uma nova forma de privatização, pois, apesar de ter especificidades em relação à privatização clássica, mantém o fundamento do controle privado sobre o público. Além disso, evidencia uma mudança de compreensão da educação como direito social para um “serviço” a ser prestado. “A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços” (Brasil, 1995, p. 7). O cidadão-cliente e a educação como mercadoria, travestida de “serviço”, vão marcar a concepção do projeto político para a educação brasileira.

A promulgação da Lei n.º 8.987/1995, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos (Brasil, 1995), é mais uma materialização das contrarreformas empreendidas pela burguesia. No mesmo

governo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), encontramos a identificação jurídica de dois tipos de escola: públicas e privadas. No âmbito das segundas, dois tipos: lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, filantrópicas e comunitárias). Ainda no período FHC, foi promulgada a Lei n.º 9.637/1998 (Brasil, 1998), tornando oficial a criação do Programa Nacional de Publicização. Em 1999, a Lei n.º 9.790/1999 (Brasil, 1999) qualificou entidades passíveis de enquadramento como Oscips e instituiu o termo “parceria” como forma contratual entre o poder público e tais organizações.

Em continuidade, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2010), foi promulgada a Emenda Constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2007), no qual a concessão às organizações privadas foi institucionalizada. As creches conveniadas, a título de exemplo, que recebiam subvenção oriunda do Piso Básico de Transição e do Fundo Municipal da Assistência Social passaram a contar financeiramente com o Fundeb (Neiverth, 2009). No governo Lula, quando Fernando Haddad (PT) estava à frente do Ministério da Educação, foi publicado o documento *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (Brasil, 2009). Tal publicação teve como finalidade orientar os municípios na “construção da política de conveniamento” (Brasil, 2009, p. 2). As formulações foram realizadas em parceria com diversas organizações, dentre as quais destacamos a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a fim de sublinhar a relação orgânica e a construção em rede das políticas locais, nacionais e internacionais.

Nos governos Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), a Lei n.º 13.019/2014 garantiu a promulgação do regime de mútua cooperação entre os entes públicos e privados. Esse instrumento regulatório permitiu que todas as organizações não enquadradas na legislação pudessem ser categorizadas, genericamente, como OSC e se tornassem “parceiras” em potencial de órgãos públicos. Além disso, qualquer relação entre “público e privado” se tornou passível de contratualização (Cêa, 2021). A alteração dessa lei pela Lei n.º 13.204/2015 (Brasil, 2015) culminou no que ficou conhecido como “Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil” (MROSC). Nesta

modificação da Lei n.º 13.019/2014, realizada ainda no governo Dilma, ficou autorizada, de forma expressa, a remuneração dos trabalhadores contratados pelas Oscips e o pagamento de custos indiretos com o financiamento público.

Outro aspecto importante de mudança foi a isenção das administrações públicas no que se refere aos direitos trabalhistas e previdenciários decorrentes de possíveis inadimplências das organizações privadas contratadas. Ainda mais atual (novembro de 2024) foi a validação pelo Supremo Tribunal Federal da flexibilização do contrato dos servidores públicos, criando a possibilidade de mais instabilidade e perda de direitos estatutários para os trabalhadores.

Com a exposição desses marcos históricos, buscamos evidenciar a continuidade e o aprofundamento, nos diferentes governos, de um projeto da classe dominante que busca sair de suas crises avançando sobre o fundo público e, ainda, a importante função que o Estado restrito tem na organização jurídica para que isso possa acontecer. Na esfera da superestrutura, o consenso é forjado por APHs que difundem a ideia de que todos seriam “parceiros” na melhoria da educação.

Para concluir, salientamos que a hibridização dos vínculos de trabalho da categoria docente na educação básica brasileira, como um dos desdobramentos das PPPs, é percebida na coexistência de diferentes tipos de contrato de professores na mesma instituição educacional ou na mesma rede de ensino. Simultaneamente, tem-se casos de unidades públicas com gestão pública em que os professores são contratados como servidores públicos efetivos e temporários; unidades públicas com gestão privada em que professores são contratados diretamente pelas organizações privadas; unidades privadas que recebem recursos públicos para a contratação de professores por meio de convênios, parcerias e subvenções; e unidades privadas que recebem professores contratados por órgãos públicos. Especificamente, a coexistência dessa diversidade de vínculos em uma mesma rede de ensino ou unidade educacional é aqui entendida como hibridização dos vínculos de trabalho. A flexibilização, de forma conjunta com a hibridização, permite essas contratações “alternativas”, que atuam diretamente na perda de estabilidade e, conseqüentemente, na precarização das relações de trabalho.

Essas condições objetivas de trabalho operam no processo de atualização ideológica necessária ao capital, incidindo na formação da subjetividade docente, fazendo com que o professor ganhe recompensas simbólicas (prêmios, fotos,

reconhecimento social) pelos resultados alcançados por sua turma e/ou escola em avaliações externas. O individualismo e a quebra das condições objetivas de resistência, que são coletivas, com a fragmentação da categoria, estimulam a lógica da meritocracia e a culpabilização dos docentes pelas mazelas educacionais, além promoverem a perda objetiva da autoria de suas aulas e do conhecimento da organização do processo do seu próprio trabalho.

Considerações finais

Pelo presente artigo, procuramos refletir sobre as condições sob as quais o capital, em face de sua crise de acumulação, especificamente na particularidade brasileira, atende às suas próprias necessidades, engendrando novas contradições, com efeitos para a classe trabalhadora, dentre as quais ressaltamos a necessidade de a educação promover, do ponto de vistas do capital, uma (con)formação da classe trabalhadora, a fim de ajustá-la a uma nova subjetividade neoliberal (Souza; Gawryszewski, 2024); e, no campo mais específico da gestão educação, a constituição das chamadas PPPs, culminando no processo de hibridização e flexibilização do trabalho.

Tendo em vista a complexidade característica da caminhada da classe dominante contemporânea no processo de manutenção de sua condição hegemônica, a questão do Estado do capital, na perspectiva marxista, traduzida em Gramsci como o Estado integral, foi aqui brevemente apresentada no sentido de apreender as relações entre os APHs e sua íntima conexão com Estado político, evidenciando a necessidade de trazer a teoria do valor como elemento fundamental para avançar na compreensão da articulação do Estado do capital na formação da classe trabalhadora, com vistas a garantir uma nova escala de extração de mais-valia, recolocada pelas condições históricas do capitalismo em escala mundial, com rebatimentos ainda mais degradantes para os países dependentes.

Nesses termos, o *aggiornamento* da crise do capital – sua renovação diante das novas necessidades do acúmulo capitalista, sem abrir mão da estrutura antiga que a sustenta –, reforça o entendimento de que a formação social brasileira e sua (con)formação em Estado nação se fundamentam em um modelo de *modernização-conservadora* desde sua condição de colônia escravocrata (Deo, 2021).

Insistimos que essa dinâmica prossegue, em maior ou menor medida, sendo a “regra do jogo” durante toda a história brasileira. Não obstante, é essa modernização, enraizada em seu velho modo de ser, que captura qualquer possibilidade de o elemento verdadeiramente novo surgir como expressão que se opõe ao antigo modo do capital. Observa-se uma espécie de *desenvolvimentismo do subdesenvolvimento* como espírito do tempo, isto é, um acúmulo de esforços de se desenvolver para permanecer em condição de dependência diante da divisão internacional do capital. Esse empenho de movimento retrógrado torna-se visível no acirramento das contradições do capital em suas infundáveis crises e – talvez esta seja sua expressão máxima – na necessidade de formação de um trabalhador conformado ao quadro de miséria e exploração deste cenário.

Argumentamos que a relação entre as crises do capital e o aumento da produtividade exige atualizações ideológicas, no sentido de comprometer a classe trabalhadora com supostos ganhos decorrentes de um maior desempenho produtivo. No que concerne à educação, esta é chamada a responder tais demandas, atualizando, ao longo de diferentes momentos históricos, seus *slogans*: educação como fator de desenvolvimento humano para o incremento de riquezas pelo aumento da produtividade; formar para o emprego; formar para a empregabilidade; e, mais recentemente, formar para o empreendedorismo.

Atualmente, o que está em jogo é a conformação de uma nova subjetividade neoliberal (Souza; Gawryszewski, 2024), que se expressa na noção de “sujeito-empresa” (Laval; Dardot, 2026). Advogamos que é esse novo *ethos* a ser plasmado pela escola na conformação da classe trabalhadora, a quem os saberes historicamente acumulados pela humanidade são diuturnamente negados, de modo a impedi-la de apreender que a desigualdade social é fruto da expropriação da força de trabalho. Esse contínuo movimento de negação da sociedade de classe é operado pelos mais diversos APHs, mediante atuação de seus intelectuais orgânicos

No plano específico das relações público-privadas na educação, a atuação de OS para a oferta e gestão da Educação Básica levanta questões diretamente relacionadas às mudanças no mundo do trabalho e à expansão da lógica mercantil para o conjunto das relações sociais, independentemente de produzirem diretamente mais-valor. Assim, o modo de produção e reprodução do capital passa a determinar as relações de trabalho docente, assim como a subjetividade dos professores,

enquanto a escola pública é progressivamente subsumida ao capital, com sua consequente mercantilização.

Com a sistematização de marcos históricos jurídicos relacionados a essas relações, buscamos evidenciar uma nova forma de privatização, apresentada como PPP, tanto na gestão quanto na oferta da educação básica. Esse fenômeno perpassa historicamente os diferentes governos, ressaltando um projeto de classe, e não algo circunstancial de um determinado governo e/ou partido político. A atuação do Estado na formalização e legalização da apropriação do fundo público por organizações privadas na esfera da educação é expressão da hegemonia da classe burguesa na sociedade atual e, por isso, do Estado capitalista.

Para concluir, entendemos que a necessidade do capital de instituir políticas que operem como contratendências da queda da taxa de lucro implica a reconfiguração dos vínculos de trabalho. Nesse contexto, a responsabilização dos professores, tanto no plano discursivo, por meio de enunciados produzidos por aparelhos de hegemonia do capital, quanto no plano concreto, por meio de punições dirigidas àqueles que não se adequam à lógica estabelecida, como demissões ou perdas objetivas na remuneração, constitui um dos mecanismos utilizados para produzir consenso em torno dessas transformações, consideradas necessárias à produção e reprodução do modo de produção capitalista.

Na dimensão da aparência, tais medidas são justificadas pela suposta necessidade de melhoria da qualidade da educação. No entanto, em sua essência, articulam-se à redução do valor da força de trabalho docente, à intensificação da exploração do trabalho, à punção do fundo público e à ampliação das esferas de mercado voltadas à produção de mais-valor.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos.** Sumário executivo. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/06/bm-mec-2010.pdf>. Acesso em 20 de março de 2026.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento: a agenda da produtividade.** Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670->

EmpregoeCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf. Acesso em 15 de março de 2022.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaliza cambiante del trabajo**, cuadernillo del “Panorama general”. Washington, DC: Banco Mundial, 2019. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 8.987, de 13 de fevereiro de 1995**. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1917, 14 fev. 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8987cons.htm. Acesso em 20 de março de 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 de março de 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 8, 18 maio 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em 20 de março de 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 24 mar. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm. Acesso em 20 de março de 2026.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 20 de março de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407-orientacoes-convenio&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 de abril de 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 2, 15 dez. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em 20 de março de 2026.

BRETTAS, Tatiana. As bolsas, o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 7–18, dez. 2019.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequências, 2020.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/R3DpCGtLmtpBvjDx63vPD6f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2026.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, Uberlândia, v. 1, n. 3, edição especial, p. 73-79, dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/download/14551/8279>. Acesso em 20 de março de 2026.

CARCANHOLO, Reinaldo A. A atual crise do capitalismo. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 16, n. 29, p. 49-55, 2009.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 30-47, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350/24601>. Acesso em 10 de maio de 2023.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO. **Pesquisa de endividamento e inadimplência do consumidor**. Março de 2026. [S. l.]: CNC, 2026. Disponível em: https://portal-bucket.azureedge.net/wp-content/2026/04/Pesquisas-CNC-PEIC-mar_26.pdf. Acesso em 20 de abril de 2026.

CONSIDERA, Cláudio Monteiro; TRECE, Marina. **A indústria de transformação brasileira: desindustrialização ou transformação estrutural?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/industria-transformacao-brasileira-beira-extincao>. Acesso em 21 de abril de 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEO, Anderson. **O labirinto das ilusões**: consolidação e crise da social-democracia tardia brasileira. Curitiba: Appris, 2021. 311 p.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Desempenho dos bancos 2022**. Maio 2023. [S. l.]: Dieese, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/desempenhodosbancos/2023/desempenhoDosBancos2023.html> Acesso em 20 de abril de 2026.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Análise mensal da cesta básica**. Março 2026. [S. l.]: Dieese, 2026. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2026/202603cestabasica.html>. Acesso em 20 de abril de 2026.

FAUST, Juliana Matias. **A hibridização e a flexibilização das relações de trabalho de professoras na atuação de Organizações da Sociedade Civil: Novas formas de subsunção ao capital**. 2023. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – UESC, Florianópolis. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/8673/Juliana_Matias_Faust_16976401295338_8673.pdf. Acesso em 24 de abril de 2026.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017. Disponível em: bvsalud.org. Acesso em 21 de abril de 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GONÇALVES, Reinaldo. Governo Lula e o nacional-desenvolvimentismo às avessas. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, Niterói, n. 31, p. 5–30, fev. 2012. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/875>. Acesso em 20 de março de 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: obra completa. Tradução: IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Mapa das Organizações da Sociedade Civil**. Relatório OSCIP e OS: perfil das Organização Social e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil. Rio de Janeiro: Ipea, julho de 2020. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/publicacao.html#/81>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas sociais. 2026. [S. l.]: IBGE, 2026. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias.html?editoria=sociais>. Acesso em 20 de abril de 2026.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NEIVERTH, Thaisa . **A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis**: entre o Fundeb e a focalização. 2009. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93316/263914.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 de março de 2026.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a construção da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, A.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e privatização de novo tipo da educação básica: Um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais, Brasil. Arquivos **Análíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 28, n. 183, p. 1-53, dez. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/5546/2557/25025>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A Rede Latino-Americana de Entidades da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA)**: Instrumento da Hegemonia Burguesa (2011-2022). 2023. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – UESC, Florianópolis. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/8673/Mariano_Moura_Melgarejo_17008484435767_8673.pdf. Acesso em 10 de julho de 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da Motta. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: Uerj, 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Mariléia Maria da; DECKER, Aline Inácio; FAUST, Juliana Matias; MELGAREJO, Mariano Moura. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, [p. 1-18], 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/6KwwzCdYyw9fHRxrYfHwxst/?format=html&lang=pt> . Acesso em 20 de março de 2021.

SOUZA, Pâmella; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Educação financeira e formação da subjetividade neoliberal: uma análise da Estratégia Nacional de Educação Financeira. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 14, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/918>. Acesso em 5 de maio de 2026.

VEGAS, Emiliana; ELACQUA, Gregory; MARTÍNEZ, Ernesto; BOS, Maria Soledad; GONZALEZ, Katherina Hruskovec. **Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano**. [S. l.]: Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación, junio 2016. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/bid_marco_sectorial.pdf. Acesso em 10 de julho de 2022.

VEGAS, Emiliana; GONZALEZ, Katherina Hruskovec; VERA, Tania. **Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano**. [S. l.]: Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación, maio 2013. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2562/Documento%20de%20Marco%20Sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%20y%20Desarrollo%20Infantil%20Temprano.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 de julho de 2022.